



¡SONAMOS!

MÚSICAS Y ADOLESCENCIAS EN LAS ESCUELAS

ANDREA SARMIENTO
Compiladora

¡Sonamos!
Músicas y adolescencias en las escuelas

¡Sonamos!
Músicas y adolescencias en las escuelas

ANDREA SARMIENTO

Compiladora

Daniela Bartolomé | Simón Beaulieu
María Lucrecia Carrizo Tarditti
Melina Ceballos | Marcos Mikhail de Llamas Faner
Luis Diego Joyas | Franco Morano
Juan Manuel Onetti | Lucas Reccitelli
Andrea Sarmiento | Manuel Zamar

Título: ¡Sonamos! Músicas y adolescencias en las escuelas

Autores: Daniela Bartolomé; Simón Beaulieu; María Lucrecia Carrizo Tarditti; Melina Ceballos; Marcos Mikhail de Llamas Faner; Luis Diego Joyas; Franco Morano; Juan Manuel Onetti; Lucas Reccitelli; Andrea Sarmiento; Manuel Zamar.

Compiladora: Andrea Sarmiento

¡Sonamos! Músicas y adolescencias en las escuelas / Andrea Sarmiento ... [et al.]; compilado por Andrea Sarmiento. – 1ª Ed. – Córdoba: Brujas, 2017. 196 p.; 25 x 17 cm.

ISBN 978-987-760-085-8

Los derechos de la edición impresa quedan reservados para *Editorial Brujas*.

Se permite la circulación del libro en formato digital, bajo los términos de la siguiente licencia:



Esta obra está licenciada bajo la Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional. Para ver una copia de esta licencia, visita <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

En memoria de nuestra querida
Mimí Barrientos

Índice

<i>Presentación</i>	9
Capítulo 1. <i>Un lugar para la música en la escuela secundaria</i>	13
ANDREA SARMIENTO	
Capítulo 2. <i>Lo que somos. Lo que está en juego. Un recorrido por las tramas de la enseñanza</i>	31
MARCOS MIKHAIL DE LLAMAS FANER - MELINA CEBALLOS	
Capítulo 3. <i>Sistemas de escritura musical. Recorridos hacia un código común</i>	51
DANIELA BARTOLOMÉ	
Capítulo 4. <i>Manos a la obra: el taller de música como estrategia metodológica</i>	75
MANUEL ZAMAR	
Capítulo 5. <i>¡Que suenen canciones! La canción como recurso para el aprendizaje musical</i>	95
MARÍA LUCRECIA CARRIZO TARDITTI	
Capítulo 6. <i>¿Los adolescentes cantan? Propuestas para la práctica coral en el Nivel Medio</i>	117
FRANCO MORANO	

Capítulo 7. *La música en la adolescencia: apuntes sobre la reflexión crítica en la conformación de nuevas subjetividades* 135
SIMÓN BEAULIEAU – JUAN MANUEL ONETTI

Capítulo 8. *Las nuevas tecnologías en la clase de Música. Las TIC como una herramienta del territorio adolescente.* 145
LUIS DIEGO JOYAS

Capítulo 9. *Mozart, ¡ponete la camiseta!* 169
LUCAS RECCITELLI

*Puede descargar este libro
y consultar sus ejemplos auditivos y audiovisuales en:
sites.google.com/view/sonamoslibro/*



Presentación

Durante el año 2016 llevamos a cabo un proceso de prácticas de enseñanza y reflexión en torno a la educación musical en la escuela secundaria, en el marco de la cátedra Planeamiento y Práctica Docente del quinto año de la Carrera de Profesorado en Educación Musical en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba.

Como punto de partida asumimos que la formación docente es un proceso complejo que requiere vincular a los futuros profesores con otros sujetos que participan de su contexto de formación y trabajar de manera articulada con diferentes instituciones educativas, sus profesores y estudiantes. La residencia en escuelas secundarias es parte de este aprendizaje. Una vez que culminamos con la misma, iniciamos un proceso de reflexión crítica con el propósito de profundizar y dotar de significado a esta instancia, ya que, como suele decir Gloria Edelstein, consideramos necesario que *los docentes se conviertan en estudiantes de sus propias prácticas*. Estas reflexiones se materializaron en trabajos monográficos que fueron el disparador de los textos que presentamos en este libro.

Con el propósito de encontrar alternativas que nos conduzcan a buenas prácticas educativas, pusimos en juego un entramado de ideas, reflexiones, lecturas, experiencias musicales, análisis de situaciones, músicas diversas y, fundamentalmente, desplegamos un trabajo en equipo que se propuso poner en tensión múltiples miradas sobre la enseñanza de la música. De este modo, construimos un diálogo enriquecedor en torno a los interrogantes y problemáticas que plantea nuestra disciplina.

Tomamos como punto de partida las regulaciones curriculares, que asumen que el proceso de construcción de conocimientos en el campo de la educación artística requiere la participación activa y autónoma de los estudiantes en producciones de carácter grupal o colectivo. Estos documentos valoran el entorno y los consumos culturales de los

adolescentes y jóvenes, y propician una práctica musical y reflexiva que parte desde lo local para incluir manifestaciones de diferentes lugares y momentos históricos.

Por otra parte, recuperamos de los especialistas algunas ideas potentes que nos permiten pensar el trabajo en el aula de música con adolescentes y jóvenes. En términos generales, coinciden en señalar que la música ocupa un lugar central en sus vidas cotidianas: en grupos de pares descubren y se identifican con la música que adoptarán como propia. Compartimos la idea de que los bienes culturales, además de configurarse como vehículo de expresión de las identidades juveniles, son una dimensión constitutiva de las mismas.

Si los gustos y preferencias musicales de adolescentes y jóvenes construyen en alguna medida subjetividades, nos encontramos a cargo de una asignatura, que forma parte del currículum escolar, que no tendría que resultar indiferente para los estudiantes. Por tanto, es necesario abordar el desarrollo de proyectos significativos que dejen huellas.

Reconocemos que la educación artística se instituyó bajo el estatuto y pensamiento de la Modernidad y, de este modo, la educación musical en la escuela secundaria se redujo en el mejor de los casos a un barniz cultural, a la reiteración memorística de determinados datos sobre historia de la música occidental europea y al aprendizaje de los signos de la escritura musical sin correlato sonoro.

Sin embargo por estos días contamos con gran cantidad de recursos que nos permiten hacer música en las aulas: aportes de distintos campos de conocimiento que reconcilian la teoría con la práctica; inclusión de fuentes sonoras no convencionales sumadas a nuevas tecnologías; propuestas multiculturales que, desde un abanico de músicas diversas, hacen foco en el hacer y en la reflexión sobre ese hacer. Los estudios e investigaciones específicos nos permiten fundamentar nuestras prácticas e idear nuevos modos de concebir la enseñanza. Estos aportes implican cambios de paradigmas en la formación de los docentes, el derribo de viejos prejuicios, la aceptación de otros puntos de partida, la incursión en nuevas propuestas, la recuperación de los ejes fundantes de la disciplina y el apostar por una educación musical inclusiva y significativa.

Muchas son las problemáticas que nos preocupan. Algunas de ellas se han planteado en este trabajo que hemos organizado en nueve capítulos.

Comenzamos en el capítulo I “Un lugar para la música en la escuela secundaria”, a cargo de Andrea Sarmiento, con un recorrido histórico de la escuela secundaria que propone identificar el lugar que ocupó la asignatura Música en diferentes etapas. El propósito es reflexionar sobre aquellos conocimientos que se consideraron válidos para

ser transmitidos, los modos de transmisión de los mismos, las diferentes concepciones y búsquedas de los docentes. Se analizan, además, cuáles son las nuevas propuestas y los nuevos lugares para la música en la escuela.

En el capítulo II “Lo que somos. Lo que está en juego. Un recorrido por las tramas de la enseñanza”, Melina Ceballos y Marcos de Llamas Faner reflexionan acerca de los sistemas sociales hegemónicos y la naturalización de los mismos por parte de los sujetos. En este marco, analizan las posibilidades que brinda la enseñanza de la música para habilitar herramientas que permitan una construcción de identidades más genuina conforme a los intereses de cada individuo y una deconstrucción de los mandatos que se nos imponen como verdades.

El capítulo III “Sistemas de escritura musical. Recorridos hacia un código común”, a cargo de Daniela Bartolomé, formula interrogantes acerca de los sistemas de escritura musical y realiza un recorrido por el desarrollo de la notación, tomando como base la lengua oral para establecer un paralelismo con la música. Analiza metodologías de enseñanza de lectura y escritura musical pertenecientes a diversos contextos y presenta, además, una propuesta didáctica para llevar al aula, focalizada en la lectocomprensión rítmica.

Manuel Zamar pone de relieve la necesidad de incorporar la metodología de taller en el aula de música en el capítulo IV titulado “Manos a la obra: el taller de música como estrategia metodológica”. Aboga por la necesidad de profundizar en una educación praxial fundamentada en las metodologías de los aprendizajes informales y por una educación del encuentro en la que estén presentes las necesidades e intereses de los estudiantes.

María Lucrecia Carrizo Tarditti, en el capítulo V “¿Que suenen canciones! La canción como recurso para el aprendizaje musical”, apela a la vigencia de la canción para propiciar el encuentro de los estudiantes adolescentes con la música. Se aparta del criterio separatista que compartimenta la música en elementos técnicos y propone una práctica musical más integrada que aborde la música como una totalidad. Se incluyen en este capítulo dos arreglos musicales que podrían interpretarse en la escuela secundaria.

En el capítulo VI “¿Los adolescentes cantan? Propuestas para la práctica coral en el Nivel Medio”, Franco Morano plantea algunas aproximaciones al canto coral concebido como una actividad cotidiana en el aula. Para ello, se basa en el análisis de entrevistas que recuperan las voces y visiones de docentes y estudiantes. En este entramado, que reconoce como experiencia compleja, se articulan problemáticas ligadas al modo de habitar los espacios en la escuela, la formación docente inicial, la integración de saberes

interdisciplinarios y la posibilidad de trabajar a partir de la incorporación de los entornos musicales de los estudiantes.

Juan Manuel (Nano) Onetti y Simón Beaulieu, en el capítulo VII “La música en la adolescencia: apuntes sobre la reflexión crítica en la conformación de nuevas subjetividades”, se interrogan sobre los mecanismos que hacen que determinadas músicas, en detrimento de otras, lleguen al oído de los adolescentes. Analizan los recursos que dispone el mercado a través de las industrias culturales para promover determinados consumos y nos invitan como educadores a reflexionar sobre estas problemáticas.

En el capítulo VIII “Las nuevas tecnologías en la clase de Música. Las TIC como una herramienta del territorio adolescente”, Luis Diego Joyas indaga sobre el uso efectivo de las TIC en la clase de Música en aquellos procesos que involucran la creación y exploración musical. Para ello analiza las prescripciones curriculares, el rol que desempeña el profesorado, los condicionamientos institucionales para su implementación y el uso que hacen los *nativos digitales* de estas tecnologías fuera del ámbito escolar. Se incluyen, además, dos propuestas didácticas que pueden ser experimentadas en las clases de Música.

En el capítulo IX “Mozart, ¡ponete la camiseta!”, Lucas Reccitelli propone (re)pensar la construcción de significatividades para abordar músicas históricas. De acuerdo con el marco teórico de referencia, considera estas músicas como lenguas extranjeras, de modo que el encuentro con ellas requeriría “viajar en el tiempo”, vivenciarlas y explorar la idiosincrasia de quienes las cultivaron. El desafío radica en invitar a los adolescentes a emprender este viaje (lejano a sus territorios musicales), reconociendo la naturaleza dual de esta empresa que supone, por una parte, trabajar con los conceptos y, por otra, desde una vivencia más personal, rescatar el significado inmanente de las experiencias artísticas.

Los autores de este libro son profesores de Educación Musical, recientemente egresados de la carrera. Son *nuevos* profesores que se inician en la tarea de enseñar. Como los nuevos en cualquier campo, son inquietos, innovadores, desafiantes, creativos, provocadores, curiosos, demandantes y proponen compartir este trabajo con estudiantes de Profesorados de Música, profesores con trayectoria y nuevos profesores, con el propósito de abrir interrogantes, proponer algunas respuestas y seguir aprendiendo.

Capítulo 1

Un lugar para la música en la escuela secundaria

Andrea Sarmiento*

La escuela secundaria en nuestro país es mencionada de manera frecuente en los documentos oficiales, en la bibliografía especializada y en los medios de comunicación como en permanente estado de crisis.

Uno de los indicadores más alarmantes que refuerza esta idea se refleja en la tasa de abandono. En la cohorte teórica 2009-2014 esta tasa llegó al 48,2%¹. Por otra parte, debido a las altas tasas de repetición, solo el 32% de los estudiantes de diecisiete años que están en las escuelas tienen la edad correspondiente al nivel que están cursando. Si bien en los últimos años hubo algunas mejoras en los niveles de retención, en el año 2013 la tasa de egreso fue del 45%.

Desde el año 2006, con la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, la escuela secundaria es obligatoria; sin embargo, estos datos nos permiten comprender que aún es largo el camino por recorrer para conseguir este objetivo. Son múltiples los factores que pueden colaborar en la comprensión de esta problemática, pero si focalizamos en las matrices fundacionales, probablemente podamos encontrar algunas explicaciones.

* Magister en Investigación Educativa (CEA, UNC), profesora en Educación Musical (UNC) y profesora de Piano (Conservatorio Provincial Felipe Boero). Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba, se desempeña como profesora titular por concurso en dos cátedras especializadas en la formación docente de música. Trabajó en todos los niveles del sistema educativo. Es directora del proyecto de investigación “La música que suena en la escuela secundaria. Un estudio sobre repertorio musical y criterios de selección”. Contacto: andreasarmiento20@hotmail.com.

¹ Datos tomados de la conferencia de cierre de la Dra. Flavia Terigi en el III Congreso Internacional de Educación, General Pico – La Pampa, abril de 2016. La autora cita como fuentes datos del DINIECE y procesamientos PíCT 2010-2014 en base a datos de DINIECE.

El sistema educativo argentino se encuentra organizado en cuatro niveles: Inicial, Primario, Medio y Superior. Esta estructuración fue progresiva y se inició con los estudios superiores. La creación de las escuelas secundarias se vincula con los estudios de Nivel Superior y tiene sus orígenes en Europa durante los siglos XVI y XVII. Podríamos caracterizarlas fundamentalmente como un conjunto de cursos de tipo preparatorio para los estudios universitarios. Eran colegios para varones, destinados a una minoría de futuros dirigentes.

Obiols y Di Segni (1996) sitúan el nacimiento de la escuela secundaria de la Argentina moderna en 1863 con la creación por parte de Mitre del Colegio Nacional de Buenos Aires. En las décadas siguientes, afirman los autores, hay una sucesión de fundaciones de colegios nacionales en las principales capitales de provincia².

Juan Carlos Tedesco (1970) sostiene que en las dos últimas décadas del siglo XIX en el sistema educativo argentino prevalece la orientación de bachiller general, centrada en la enseñanza de la filosofía y humanidades. La formación de bachilleres permite la articulación con estudios superiores. De allí egresan los “doctores”, ciudadanos de las élites que tendrán injerencia en la vida social y política. Aunque se debate la necesidad de la incorporación de una formación profesional que se vincule con el mundo del trabajo, en la práctica se observa una fuerte resistencia por parte de la estructura educativa a modificar el carácter de la misma:

... los grupos dirigentes argentinos asignaron a la educación una función política y no una función económica; en tanto los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político (1970, p. 47).

Según señala el autor, la educación siempre asume un papel político en toda sociedad y en toda época en la medida que, a través de la misma, se realiza el proceso de socialización de las nuevas generaciones dentro del marco de referencia de la cultura dominante. En este período la educación se vincula al logro de la estabilidad política interna. En los niveles Medio y Superior se tiende a formar un hombre capacitado para cumplir papeles políticos, excluyendo otros objetivos tales como la formación para el desarrollo de actividades productivas. Al fijar de esta manera sus objetivos, “la enseñanza

² Interesa recordar que el Colegio Nacional de Monserrat, que desde 1907 pertenece a la Universidad Nacional de Córdoba, fue fundado por los jesuitas en 1687.

se convirtió en patrimonio de una élite, porque el personal político que admite cualquier sistema, y más un sistema oligárquico como el de entonces, es necesariamente reducido”. (Tedesco, 1970, p. 76).

Esta etapa inicial se caracterizó por una práctica enciclopedista que transmite un conocimiento libresco, memorístico. En este contexto, el rol que le cabe al estudiante se reduce a la memorización/almacenamiento de información. Así, los contenidos del aprendizaje resultan poco significativos, la educación se torna verbalista, interesa más lo que se puede decir sobre las cosas que la construcción de un conocimiento crítico y la posibilidad de un saber hacer.

Se puede observar que estas matrices fundacionales perduran en el tiempo y tienen una presencia muy fuerte en la escuela secundaria contemporánea ya que su estructura ha sufrido escasas modificaciones. De este modo, siguiendo a diversos autores (Obiols y Di Segni, 1996; Ferreyra y Vidales, 2013; Dussel, 2011; Terigi, 2016) intentaremos recuperar algunas de estas características que marcan el día a día en el aula:

- ◆ El currículum de las escuelas secundarias está organizado por asignaturas que tienen una escasa o nula correlación horizontal y vertical entre sí. Esta fragmentación curricular, obliga a los estudiantes a asumir muchas asignaturas con baja carga horaria en cada año académico. Los saberes se presentan fragmentados y desarticulados y los aprendizajes son poco significativos. La estructura de horarios responde a esta organización; de este modo se fijan de antemano los tiempos de trabajo y descanso, y cada día es necesario concentrarse en muchas asignaturas diferentes en proyectos educativos que parecerían marchar en paralelo.
- ◆ Las prácticas cotidianas presentan dificultades para establecer nexos entre la cultura escolar y la vida de los estudiantes fuera de la misma. Los saberes que se consideran legítimos suelen estar alejados de la cotidianeidad de las culturas juveniles. Esta distancia tenía una razón de ser en el momento constitutivo de la escuela y el Estado moderno, ya que primaba la función civilizadora de esta institución. Como consecuencia de estas tradiciones, hay escaso lugar para la inclusión de nuevos conocimientos.
- ◆ Priman las evaluaciones de los conocimientos de corte tradicional, se prioriza el aprendizaje memorístico y fácilmente olvidable. En sus largos años de trayectoria, la escuela secundaria no ha conseguido problematizar y revisar las reglas de repitencia. Estas reglas parecerían estar más vinculadas al control que a un

verdadero sentido pedagógico. Estas mismas dificultades se perciben en las reglas de convivencia y los modos de construcción de autoridad.

- ◆ En muchas ocasiones, las escuelas secundarias quedaron ancladas en un imaginario de estudiantes que no son los reales. Los adolescentes y jóvenes que habitan las aulas presentan problemáticas socioeconómicas e intereses diversos. Es necesario poner en tensión la idea de homogeneización con la que nace la escuela primaria en nuestro país y desarrollar estrategias que atiendan a las distintas realidades de los estudiantes para de este modo, neutralizar las tendencias a la expulsión y a la estigmatización.
- ◆ Subyace la idea de un aprendizaje “monocrónico” (Terigi, 2010) que tiene el mismo ritmo para todos los sujetos que aprenden. Esto implicaría trayectorias escolares continuas y completas que no están garantizadas de la misma manera para todos los estudiantes de nuestro país.
- ◆ Respecto de la condición organizacional y del trabajo de los profesores, podemos agregar siguiendo a Claudia Romero (en Ferreyra y Vidales, 2006, p. 30) que funciona como una “anarquía organizada”. La contratación en horas cátedra obliga muchas veces a trabajar en varios establecimientos, de modo aislado y en solitario; esta situación impide el necesario trabajo en equipo con otros profesionales de diversas áreas y campos de conocimiento. De este modo los posibles aportes de cada actor institucional se empobrecen.
- ◆ Otra problemática que es necesario analizar se vincula con la formación del profesorado. Algunos autores señalan que es preciso revisar la formación docente ligada a una única asignatura y apostar por una formación más amplia y en nuevas funciones.

Consideramos que las características que hemos descripto son solo algunas de las que atraviesa el nivel en cuestión. Como sostienen Ferreyra y Vidales (2013, p. 94) no debemos olvidar que “el ritmo y el tiempo escolar no son naturales sino producto de una operación social con el fin de que la transmisión del acervo cultural acumulado pueda resultar a la vez masiva, económica y homogénea”. Nos preocupa pensar que este formato escolar excluya cada día a más estudiantes y que se responsabilice de esta situación a los propios estudiantes, a sus familias y/o sus condiciones de existencia.

Por otra parte, se torna necesario analizar las implicancias que tiene la obligatoriedad de la escuela secundaria en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. De este modo, pasa de ser una escuela de minorías que asumió la intención

política de educar a los privilegiados a una escuela masiva, multitudinaria, cuya función central es educar a todos los jóvenes de nuestro país.

No es la obligatoriedad la única novedad que trae esta ley. Los documentos curriculares plantean un núcleo de contenidos que otorgan una importancia central a las realidades de los jóvenes. Reconoce sus problemáticas, las acoge y las aborda: les da un lugar. Para el caso particular de la Educación Artística, la Resolución CFE 111/10 pone en foco las culturas juveniles, los vínculos entre los estudiantes y sus grupos de pertenencia tanto de los entornos locales y regionales como de los globales. Resulta evidente que hoy no se trata de homogeneizar las diversidades que portan los estudiantes para formar al ciudadano argentino imaginado por la Ley N° 1420, sino de respetar y convivir con esas diversidades. No se trata solo de tolerar, sino de valorar lo diferente.

Nos preguntamos entonces de qué manera se asume este enorme desafío, qué estrategias se ponen en juego, cuáles son las reflexiones necesarias y por qué caminos se abordarán las búsquedas.

Intentaremos hacer un aporte desde la asignatura Música, analizando los lugares que ocupó como espacio curricular en diferentes momentos históricos, reconociendo las particularidades de sus prácticas, en un intento por construir algunas respuestas que nos permitan acercarnos al lugar que creemos debería ocupar. Estamos pensando en la construcción de un espacio en el que las buenas prácticas estén presentes, sustentadas en principios teóricos y epistemológicos sólidos, una práctica musical dotada de signos distintivos que promuevan aprendizajes significativos que permitan hacer visibles (o sonoras) las singularidades de este lenguaje artístico.

La educación musical en los orígenes de la escuela secundaria

Nos interesa reflexionar en este apartado acerca de las concepciones de la educación artística y particularmente de la educación musical en los inicios de la escuela secundaria.

En consonancia con las matrices fundacionales del Nivel Medio podríamos sostener, de acuerdo con la Resolución N° 111/10 del Consejo Federal de Educación, que muchos de los rasgos y características de la educación artística, que aún hoy pueden observarse en las aulas, se gestaron bajo el estatuto y el pensamiento de la Modernidad durante el siglo XVII:

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 creador”. El arte es visto aquí como complemento del conocimiento – entendido como unívoco y universal– y por lo tanto es reductible a la esfera de lo sensible, opuesta a lo inteligible (Resolución CFE N° 111/10, p. 4).

Esta herencia tiene implicancias en términos de estrategias metodológicas, ya que privilegia la enseñanza de técnicas, herramientas y destrezas. Desde esta perspectiva, el conocimiento se adquiere a partir de la copia, la imitación y la reproducción de modelos. Tiene en consideración de manera casi exclusiva las manifestaciones artísticas denominadas “cultas”, por tanto, hace foco en el reconocimiento del canon válido de acuerdo con el criterio de belleza que estableció esa época.

La idea de “Genio creador” a la que alude el documento suele ir acompañada de otra idea de fuerte pregnancia en el campo: la de talento. Cabe preguntarse entonces qué lugar ocupan la música y el arte en la educación general, si se considera como condición *sine qua non* poseer ciertas aptitudes innatas, o qué lugares o sentidos se le asigna a la intervención pedagógica didáctica. En estas concepciones prevalece la idea de que la enseñanza y el aprendizaje son tareas de escasa o nula impronta en los sujetos no dotados naturalmente.

Si nos detenemos en los contenidos seleccionados para la enseñanza, podemos sostener que las clases de Música suelen girar en torno a los períodos de la música académica europea, abordados, en términos generales, teóricamente. Dan testimonio de ello los textos escolares empleados en las escuelas. Esta propuesta hace hincapié en las biografías de los principales compositores y sus obras más destacadas; obras musicales afines al gusto de los destinatarios de esta oferta educativa, la élite de futuros dirigentes, quienes tendrán oportunidades de escucharlas en teatros, reuniones sociales y viajes.

Los aportes de Goodson (2000) nos permiten arrojar luz sobre las particularidades de esta etapa:

La definición de la música escolar como una disciplina curricular centrada en la “música seria” implica una serie de prioridades sociales y políticas que inevitablemente producen la orientación pedagógica y la realización política dentro del aula. La creación del currículum en este caso fija claramente los parámetros de la práctica (p. 54).

El autor sostiene que, en general, al crearse un currículum de Música, el conflicto entre música académica y música popular se resuelve con una clara victoria de la primera

sobre la segunda. Nos interesa analizar de qué manera se traducen estas ideas en las prácticas áulicas. Para ello recurriremos al concepto de educación estética al cual hace referencia Regelski. De acuerdo con el autor (2009), esta corriente se sustenta en la idea de apreciar correctamente la música, de modo que se permita cultivar de forma importante la así llamada sensibilidad, receptividad o experiencia estética:

Se dice que la experiencia estética es “desinteresada”. Esta “finalidad sin fin” heredada de Kant significa que debe existir una “distancia estética” entre el arte y las cuestiones materiales. Así se conjeturan los criterios y las condiciones de la belleza pura, ideal y “libre” que trasciende de los pormenores del tiempo, el lugar y la persona (p. 28).

De esta postura desinteresada de la experiencia estética surgen otras ideas afines: las obras musicales existen de manera autónoma, como entes autosuficientes, que se valoran por sí mismas en términos estrictamente musicales. Así, quedan desvinculadas de sus contextos y usos prácticos. Cuanto menos accesible es la música, más valor estético tiene, por lo que se requiere el *cultivo* de un conocimiento y una comprensión especiales. De este modo se limita la apreciación a unos pocos entendidos. Por otra parte, el cuerpo y la mente quedan separados y se favorece la razón y la percepción intelectual: se busca conocer y entender antes que sentir.

Regelski (2009, p. 31) en su análisis hace referencia al modelo AME, basado en el supuesto de “apreciar la música como un entendido” (pensando que tal música fuera autónoma, que existiera para la pura contemplación, y que el saber más sobre ella contribuyera a entenderla activamente en vez de limitarse a recibirla de forma pasiva). Muchos educadores piensan en “convertir a los alumnos al modelo AME como una especie de “tabla de salvación” o un intento de redención de los alumnos por el que se les puede recuperar para la virtud musical”.

Este modelo, que propone la “reconversión” de los estudiantes, probablemente nos resulte inaceptable. Sin embargo, tenemos que advertir que estas posiciones aún tienen cabida entre los profesores del área. Del análisis de una serie de entrevistas realizadas a docentes de música que trabajan en escuela secundaria³ recuperamos este testimonio:

³ Entrevistas tomadas en el año 2015 en el marco del Proyecto de Investigación “La música que suena en la escuela secundaria. Un estudio sobre repertorio musical y criterios de selección”. Proyecto subsidiado por SECyT, UNC.

Los alumnos están acostumbrados a un solo repertorio: el cuarteto. Lo que a mí me interesa es reeducar a los alumnos para que no escuchen siempre lo mismo. Los chicos tienen una especie de rebelión en contra de cualquier música que no sea el cuarteto.

Supuestos que parecerían formar parte del pasado, de tiempos remotos, aún perviven en las creencias y prácticas habituales de muchos profesores.

La educación estética, como venimos señalando, pone énfasis en la formación del estudiante como oyente, fundamentalmente, de la música académica. Con el paso del tiempo, a estos contenidos de la etapa fundacional se incorporan otros que resulta necesario relevar. En el Nivel Medio, al igual que en el Nivel Primario, se puede encontrar el repertorio de canciones patrias y el uso de la flauta dulce para interpretar un conjunto de piezas musicales generalmente infantiles.

Otros conocimientos que forman parte de la propuesta nos remiten a la lectura y escritura musical. En la práctica, ello se tradujo en la memorización de un conjunto de signos a través de ejercicios matemáticos de equivalencias que permiten calcular las duraciones de los sonidos. Al no tener un correlato sonoro, la propuesta se vuelve totalmente abstracta y poco musical.

Howard Gardner, en su libro *Inteligencias Múltiples*, señala que la música es un sistema simbólico que cuenta con un sistema simbólico de segundo orden, la escritura. La mayor parte de la bibliografía actual sugiere que a la lectura y escritura musical debería llegarse cuando existe la necesidad de notación, luego de un recorrido musical previo. En este enfoque, el aprendizaje de la escritura sustituye al aprendizaje de la música misma, la escuela se ocupó de vaciar de significado a los signos al no dotarlos de sonidos.

El currículum de la escuela secundaria se mantuvo durante casi un siglo con estas características; es recién con el retorno de la democracia, en la década del 80 del siglo XX, que empiezan a delinearse otras posibilidades para la Educación Musical en la escuela.

Nuevas propuestas, nuevas regulaciones, ¿nuevos lugares?

El resultado de algunas experiencias con biografías escolares realizadas con estudiantes del Profesorado de Música provenientes de diferentes provincias y localidades de la provincia de Córdoba permite conocer que hay un recuerdo vívido de diversas actividades musicales escolares en el Nivel Primario: la entonación de marchas patrióticas y de un repertorio de música infantil; las danzas folklóricas (particularmente en los actos

escolares); la práctica de folklore musical argentino; la interpretación de un repertorio de canciones en flauta dulce; la práctica rítmica (pulso, acento y ritmo) en pequeños conjuntos instrumentales. Estas experiencias remiten a un núcleo de contenidos que se han ido consolidando a lo largo del tiempo y que forman parte de la propuesta educativa musical de este nivel. A la hora de indagar sobre las mismas vivencias en la escuela secundaria, se produce un gran vacío: son escasas o nulas las referencias a actividades significativas y surgen evocaciones de eventos especiales, extra áulicos, tales como el día del estudiante o jornadas institucionales. No es posible establecer un denominador común del cual se desprenden los contenidos que se han estudiado. Por otra parte, se puede inferir de los relatos que la asignatura Música, en la escuela secundaria, no ha dejado marcas o huellas relevantes.

Resulta evidente que no es posible aferrarse a método/s, cancionero/s o instructivo/s que permitan, por sí mismos, encontrar un lugar significativo para la música en la escuela secundaria. No es un método, un libro, un disco o una publicación en particular lo que nos llevará al lugar que estamos buscando. Siguiendo a Edelstein y Coria (1987) consideramos a los docentes como artífices de búsquedas, de nuevas estrategias que puedan ser desarrolladas de manera creativa durante el proceso de construcción metodológica

Señalan las autoras que el proceso de construcción metodológica requiere de articulaciones entre las lógicas del contenido (epistemológico objetivo); lo relativo a la producción ya existente respecto de ese contenido (su historia de desarrollo y principales debates); las lógicas de los sujetos (epistemológico subjetivo), que remiten a las posibilidades cognitivas, motoras, afectivas, sociales de apropiación de los conocimientos. Interesa rescatar que esta construcción es casuística, propia de cada docente y se genera a diferentes escalas (programa, unidad, clase), teniendo siempre presente el contexto en el que se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje.

Si nos detenemos en las lógicas de los sujetos, en sus posibilidades cognitivas, en sus intereses, no deberían quedar fuera del ámbito escolar sus “territorios musicales”. Para Samper Arbeláez (2010) este territorio está conformado “por sus gustos e intereses musicales, su herencia sonora, su cotidianeidad propia expresada a través de ciertos géneros y lenguajes”. Estos territorios musicales están generalmente ligados a dimensiones centrales de la vida social de los adolescentes, que los vinculan/alejan de grupos de pares, actividades y grupos sociales, y en cierta medida construyen subjetividades, que son diferentes, singulares, en cada escuela, en cada aula.

Estos consumos simbólicos del entorno cercano de los estudiantes son tomados por las regulaciones curriculares como uno de los ejes principales en la propuesta curricular. Se parte de reconocer que las músicas atraviesan la cotidianeidad de adolescentes y jóvenes, y que constituyen un vehículo para la expresión y constitución de sus identidades. Como sostiene Tenti Fanfani la pedagogía contemporánea “aconseja reconocer y partir del conocimiento de los niños y adolescentes, el cual, en gran medida, es una mezcla de biografía personal y exposición a los medios y otras formas masivas de consumo simbólico” (1999, p. 112).

Creemos que no se trata de asumir posiciones maniqueas que pongan de un lado a la música académica y del lado opuesto las músicas de los territorios musicales juveniles. Sería necesario respetar e incorporar las diversas músicas que forman parte de los consumos culturales de los estudiantes al mismo tiempo que promover el conocimiento de otras músicas de diversos momentos históricos y pertenecientes a otras culturas que no sean la propia. En este sentido es oportuno recuperar lo que expresa Bruner (en Dussel, 2011, p. 172) para quien la educación es el lugar que nos pone en contacto con otros mundos posibles; pueden ser los mundos del pasado, los de las matemáticas, de las artes, de las ciencias.

El gran valor que nos ofrece la escuela es contactarnos en forma sistemática y organizada con otros mundos. La educación no solo tiene que ver con conservar y reproducir lo existente, también supone la posibilidad de crear.

Músicas en plural: un punto de partida posible

El Instituto Nacional de Formación Docente (2008) plantea recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares para la formación docente en el campo de las artes. Ellas señalan la necesidad de reconocer que circulan en las instituciones concepciones de música divergentes o contrastantes y, por ende, urge replantear el concepto de ‘música’ que subyace en las carreras de formación de Nivel Superior y los alcances educativos, sociales y culturales que pudieran contener.

Podemos considerar hoy a la música – a *toda* la música- como un lenguaje simbólico. Por eso, y al igual que el resto de los lenguajes artísticos, la música se inscribe en un marco cultural y socio-histórico en el que acontece, y se relaciona con él a partir de determinados conceptos, valores y procedimientos (p. 50).

Lo primero que podríamos destacar es la concepción de ‘músicas’ en plural, esto implicaría, en el terreno educativo, el ingreso de un espectro más amplio de expresiones. Y, por otra parte, el reconocimiento de las dimensiones históricas y culturales por las que estas músicas están atravesadas. En este entramado, las músicas son, al mismo tiempo, producto de un contexto y productoras de múltiples sentidos que inciden sobre el entorno y lo transforman.

En la misma línea de sentido se pronuncian los documentos curriculares para escuela secundaria de la provincia de Córdoba. En sus prescripciones incluyen a “todas las músicas”, favorecen la “ejecución instrumental de múltiples repertorios” y toman como punto de partida la “música del entorno cercano al estudiante”. Proponen un “repertorio de canciones que representen un panorama variado de géneros y estilos” que permitan revalorizar el “patrimonio musical local, regional y universal”.

Nos preguntamos entonces qué cuenta como música/s en la escuela secundaria, cómo estaría conformado ese repertorio musical (entendido como la música que se escucha, se canta, se arregla e interpreta) que suena en las aulas.

Para profundizar el análisis volvemos a la comparación con la escuela primaria. En el Nivel Primario (y también en el Nivel Inicial) es posible encontrar publicaciones de numerosos cancioneros, que por lo general han sido compuestos especialmente para trabajar con los niños en las clases. Suelen estar organizados por franjas etarias, niveles, festividades, temáticas, etc. Cabe reconocer que paralelamente a estos cancioneros ingresa en las escuelas primarias un repertorio importante que deviene de las industrias culturales.

Si volvemos a la escuela secundaria, podemos afirmar que no se ha consolidado un material de estas características; el repertorio se presenta como más volátil o efímero. Son escasas o nulas las publicaciones de cancioneros para escuela secundaria y, cuando las hay, no constituyen un material de consulta por parte del profesorado.

Los resultados de un estudio de investigación en proceso⁴ nos permiten acercar algunas características de las prácticas que suceden en las aulas en torno al repertorio. Del proceso investigativo se desprende que la mayoría de los docentes no recurren a cancioneros ni partituras para escoger la música que llevan a las clases. El primer recurso mencionado es la búsqueda de canciones en la red, por lo general música popular, a partir de gustos

⁴ Nos referimos al proyecto de investigación anteriormente citado “La música que suena en la escuela secundaria. Un estudio sobre repertorio musical y criterios de selección”. En el marco de este proyecto se realizaron entrevistas en profundidad, encuestas, entrevistas al estilo de grupo focal con docentes de la ciudad de Córdoba y análisis de repertorio aportado por los propios docentes.

propios e intereses de los estudiantes; música que se arregla, se versiona (arreglos que muchas veces no son pautados de antemano, sino que suceden en el devenir de la clase) de acuerdo con las posibilidades de cada grupo de estudiantes. Cabe aclarar que en la mayoría de los casos estos arreglos no se registran en partituras convencionales o no convencionales.

Otra de las características que se advierte, es la flexibilidad a la hora de plantear las propuestas áulicas, una aceptación de las diversas músicas que posibilitan la práctica activa y la construcción de conocimientos y un margen de libertad para que los estudiantes incorporen al territorio de la escuela sus propios territorios musicales. A esta flexibilidad muchas veces se llega a partir de procesos de negociación, entendidos como aquellas interacciones e intercambios que se vuelven significativos para los individuos involucrados. Interesa destacar que estos procesos de interacción no están anclados en el binomio música popular/música académica, sino que, en términos generales, se producen entre diferentes propuestas de las músicas llamadas 'populares'. Podríamos considerar estas negociaciones como curriculares ya que, en alguna medida, introducirían al debate sobre qué es lo que se incluye en la propuesta escolar de enseñanza de la música y qué legitimidad cobran ciertas músicas al estar incluidas.

Siguiendo la misma investigación, podríamos señalar cuáles son las músicas que se utilizan en el trabajo áulico según el testimonio de los profesores. Con mayor frecuencia se encuentra el folklore, seguido por el rock, la música latinoamericana y la música académica. Algunos hacen alusión específica al rock nacional, el cuarteto, la cumbia, la murga, el tango, la música andina. En menor medida se mencionan el pop, el blues, el jazz, la música electrónica y la música étnica. Se advierte, además, que en las propuestas metodológicas se elige un repertorio para escuchar y otro diferente, con un grado de complejidad menor, para interpretar.

Se puede observar que se incluye un repertorio amplio y variado, en el que predominan las músicas populares que se caracterizan por estar ligadas a las tradiciones orales cuya difusión es masiva y que tienen sus modos propios de producción, preservación y consumo. Por otra parte, es necesario considerar que su transmisión se realiza a partir de los aprendizajes llamados 'informales'. Dadas estas características, podríamos sostener que la inclusión de músicas populares implica necesariamente, en términos pedagógicos, modos diferentes de prácticas educativas. De esta problemática nos ocuparemos en el siguiente apartado.

Algunos pilares básicos de la educación musical

Para comprender los desafíos que enfrenta la educación musical es oportuno reflexionar sobre los que consideramos los pilares básicos en los que se sustenta en la actualidad. En primera instancia, cabe recordar, que desde la segunda década del siglo XX, algunos músicos (educadores y compositores) –como Jaques Dalcroze, Martenot, Kodaly, Willems y Orff– renovaron la enseñanza de la música con aquellas propuestas que hoy conocemos como ‘métodos pedagógicos musicales’. Es imprescindible aclarar que no era intención de la mayoría de ellos escribir un método. Estas publicaciones constituyen, en términos generales, compilaciones de experiencias de trabajo en la iniciación de los estudios musicales. Con posterioridad a las publicaciones realizadas en sus lugares de origen, llegan a nuestro país a través de adaptaciones realizadas para América Latina.

El concepto fundamental que los vincula se podría sintetizar en la idea de un trabajo que parte de la experimentación musical, emplea recursos y procedimientos atractivos y acordes a la edad de los niños, y propone secuencias de trabajo vivenciales que preceden a la lectura y escritura musical. La preocupación que comparten estos educadores musicales se centra en remover aquellos criterios arraigados de la enseñanza tradicional de la música: enfoques demasiado teóricos, basados en la memorización de datos y el aprendizaje del solfeo, desvinculados del hacer musical, es decir, de la práctica y percepción de los fenómenos musicales, y de la comprensión de la música.

La herencia de estos autores, salvando las distancias de tiempo y contexto, está presente en las aulas en aquellas actividades que emplean la percusión corporal, el cuerpo en movimiento, las canciones como elemento sincrético, baterías de materiales sonoros diversos, nuevos instrumentales, la palabra, los ostinatos y bordones, gráficos y gestos para indicar alturas, juegos, pequeñas improvisaciones.

La educación musical se renueva desde el momento en que asume estas experiencias y enfoques, y de este modo prepara el terreno para otras innovaciones. En segundo lugar, nos interesa destacar que el campo de la educación musical abreva en el campo del arte y es en la composición que, a mediados del siglo XX, se intentan nuevas búsquedas y caminos estéticos a partir de la renovación de materiales, técnicas y procedimientos compositivos con una mirada común en el sonido.

De este modo, cobran especial significación los trabajos de Pierre Schaeffer y Karlheinz Stockhausen en las radios nacionales de diversas capitales europeas. Con el énfasis puesto en el propio sonido, en las texturas, prescindiendo de la notación y tomando el “concreto

sonoro de donde fuera que procediera” (Schaeffer, 1988). Estas y otras corrientes, de la mano de otros músicos compositores/docentes –como Murray Schafer, Bryan Dennis, George Self y John Paynter, entre otros–, no tardan en hacer su aparición en las escuelas.

La principal novedad radica en la inclusión de actividades de composición en el aula, de manera individual y/o colectiva; se da un lugar central a la creatividad. Los niños y jóvenes tienen la posibilidad de asumir el rol de compositores, entendiendo la composición en términos amplios: desde las manifestaciones más breves y simples hasta las invenciones más dilatadas, siempre que esté presente una cierta libertad para la ordenación de la música (con o sin notación). Estas experiencias se concretan con el uso de fuentes sonoras no convencionales, notaciones simplificadas, exploraciones sonoras, la voz y los instrumentos en sus posibilidades ampliadas, las nuevas tecnologías. No podemos dejar de pensar en la vinculación que la música tiene con las otras artes a partir de la propuesta de sonorización de imágenes, de filmaciones, de obras de teatro, de relatos y de las creaciones de relatos sonoros. Esta idea nos evoca de manera directa el trabajo de Pierre Schaeffer en las épocas del teatro radiofónico, los collages, el surco de los discos tallados.

Pero debemos advertir que, así como la escuela en su etapa inicial vació de contenido los signos de la escritura musical al no dotarlos de sonidos, también vacía de sentido algunas propuestas que provienen de las corrientes musicales del siglo XX al ignorar las fuentes de procedencia de estos recursos y, de este modo, muchas veces pierden significatividad y se traducen en un mero pasatiempo.

Un tercer pilar, que tiene fuerte presencia en las aulas por estos días, estaría dado por lo que la investigadora británica Lucy Green denomina ‘aprendizajes informales’. En una entrevista realizada por Silvia Carabetta (2016, p. 153), la autora señala:

Históricamente, la música popular ha sido transmitida a través del aprendizaje informal. ¿Qué pasa, entonces, cuando en lugar del término “aprendizaje informal”, conectamos el término “educación” con música popular? Obviamente esto implica un cambio de perspectiva profundo. Tan pronto como hablamos de educación, ya estamos refiriéndonos a un concepto asociado a una práctica relativamente formal. (...) Entonces, ¿de qué manera los conceptos de educación y aprendizaje informal se han reunido en varios puntos en referencia a la música popular? Una de las razones reside en que si le damos a los estudiantes de las escuelas y otros contextos formales, la oportunidad de aprender música a través de medios informales, una de las primeras cosas que suceden es que se les da una chance de elegir qué música aprender. ¡El punto es que los estudiantes elijan la música! Eso significa que pueden elegir cualquier música. De todas formas, dada la libertad de hacerlo, tienden a optar por la música popular. Eso es todo. Hay una

conexión necesaria entre aprendizaje informal y música popular; pero hay una conexión histórico-social también.

Nos preguntamos entonces cuáles son las singularidades que ofrece la música popular y que podríamos tener en cuenta en el trabajo áulico. De acuerdo con Goldsack y otros (2011), una nota distintiva estaría dada por la presencia de parámetros no “notacionables” o difícilmente “notacionables”, haciendo eje en la ejecución como texto principal; la circulación es predominantemente sonora en detrimento de los registros escritos; presentan una relación directa con la tecnología; y se observa una espontaneidad en la relación con el instrumento, en la que no aparecen tantas mediaciones.

En cuanto a las características de la composición, se puede mencionar la composición grupal, la utilización de la improvisación, la figura del arreglador, la libertad y participación creativa del intérprete que permite numerosas versiones de la misma obra. Por otra parte, la organización del discurso musical suele darse a partir de patrones rítmicos en donde la repetición cobra una importancia estructural.

Es momento de reflexionar acerca del potencial que estas expresiones musicales podrían aportar en la escuela. Por empezar, la difusión masiva permite, en general, que forme parte del entorno cercano de los estudiantes, y su circulación de manera no escrita propicia un acercamiento más accesible. De este modo, para interpretarla no es necesario conocer la notación musical.

No debemos desestimar los recursos que nos aportan las tecnologías: la búsqueda de diversas versiones en la web, el acceso rápido a la información, la grabación de las producciones, el empleo de aplicaciones y programas para la creación sonora se traducen en la posibilidad de enriquecer las producciones y favorecer la escucha analítica a través del estudio de las grabaciones, y la posibilidad de contextualizar lo producido.

La posibilidad de formalizar diversas versiones de una misma pieza permite la realización áulica de una versión propia, con un arreglo acorde a las características del grupo de estudiantes. En estos casos, la partitura, se constituye en una guía personalizada que facilita el registro y la memoria de la acción sonora. Allí tienen cabida las improvisaciones y las experimentaciones que los estudiantes puedan realizar. Cada versión se va construyendo en los ensayos y los estudiantes aportan en el resultado final. El docente lleva un bosquejo, que puede consistir en la melodía del tema, los acordes y algún tipo de acompañamiento rítmico; pero todo esto queda sujeto a elecciones de los estudiantes, quienes le darán la instrumentación que consideren más adecuada, podrán intervenir en la forma, producir todo tipo de variantes, y de esta manera buscar un resultado satisfactorio.

Es probable que de este modo no sea tan grande la distancia que se presenta en el proceso de transposición didáctica y que, al producirse los ‘movimientos’ de los saberes de la comunidad artística a la escolar, estos no queden tan descontextualizados, deshistorizados, despersonalizados y destemporalizados, ya que estas músicas formarían parte de los contextos y tiempos históricos de los estudiantes y en el proceso de transmisión escolar se estarían empleando similares recursos que en el proceso de producción artística.

Reflexiones finales

Realizar un historización de la escuela secundaria y del lugar que ocupó la asignatura Música en diferentes momentos nos permite reflexionar sobre los conocimientos que se consideraron válidos para ser transmitidos, los modos de transmisión de esos conocimientos, las diferentes concepciones y búsquedas de los docentes para construir propuestas pertinentes y relevantes. Esta perspectiva histórica tendría que permitirnos analizar las prácticas actuales, los contenidos sobre los que estamos trabajando, los objetivos que nos trazamos.

Creemos que la escuela debería ser una experiencia vital y cultural significativa; podemos contribuir a ese propósito habilitando caminos diferentes a los ya transitados, que incorporen conocimientos más cercanos a los jóvenes y que tengan relevancia social. De nada sirve lamentarse por el lugar que nos han dado, se trata de construir ese lugar de manera colectiva; un lugar en el que haya cabida para todas las músicas, que estén presentes los mundos de los estudiantes junto a los otros mundos posibles.

Es factible renovar el vínculo de la escuela secundaria con la educación musical sobre la base de otra concepción del conocimiento: una concepción que se sustenta en el hacer música, que invita a los profesores a asumir la tarea de trabajo en proyectos colectivos, vinculados a cada comunidad educativa, en los que la creatividad sea el signo distintivo.

Bibliografía

- CARABETTA, S. (2016). Entrevista con Lucy Green. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*. 1 (1), pp. 133-156.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2010) *Resolución N° 111/10*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/111-10.pdf>
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2011). *Resolución N° 141/11*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/141-11.pdf>
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2012) *Resolución N° 180/12*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/180-12.pdf>
- DUSSEL, I. (2011). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En G. Tiramonti y N. Montes (Eds.), *La escuela media en debate* (pp. 39-52). Buenos Aires: Manantial
- EDELSTEIN, G., (2011), *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- EDELSTEIN, G. y Coria, A., (1987), *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- FERREYRA, H. y VIDALES, S. (Comp.). (2013). *Hacia la innovación en escuela secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*. Córdoba: Comunic-Arte.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: España.
- GOLDSACK, E.; López, M.; Pérez, H. (2011) Música popular: algunas propuestas para su estudio. Aproximaciones a la música de fusión en la ciudad de Santa Fe. *Revista del Instituto Superior de Música*. 13, pp. 53–80.
- GOODSON, I., (2010), *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE, Área de Desarrollo Curricular (2008) *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Profesorado de Educación Artística*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/infod>.
- KANTOR, D., (2008), *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- OBIOLS, G; Di Segni, S., (1996), *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- REGELSKI, T. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar una diferencia”. En D. Lines (Comp.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 21-48). Madrid: Morata.
- ROMERO, C. (2013), *Construyendo justicia educativa: Inclusión con calidad en la escuela secundaria*. En Ferreyra, H. y Vidales, S. (Comp.). (2013). *Hacia la innovación en escuela secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*. Córdoba: Comunic-Arte.

- SAMPER ARBELÁEZ, A., (2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*. 5 (2), pp. 29-42.
- SARMIENTO, A. (2012). *La creación del Profesorado en Educación Musical en el Conservatorio Provincial de Córdoba. Sujetos, regulaciones y cambios en un entramado complejo* (Tesis de Maestría). Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- SARMIENTO, A., RIVAROLA, Y. y SILENZI, M.B. (2015). Repertorio musical en escuela secundaria: ¿el ocaso de la partitura? *Música Popular y Educación: Actas del 5to Congreso de Educación Musical "Músicos en Congreso"*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fé.
- SARMIENTO, A. (2016). Curriculum y repertorio musical. Aportes para reflexionar sobre la enseñanza de la música en la escuela secundaria. *Avances* (25), pp. 347-359.
- TEDESCO, J., (1970). *Educación y sociedad en la Argentina (1880 – 1900)*. Buenos Aires: Ediciones Pannedille.
- TENTI FANFANI, E. (1999). *Una escuela para adolescentes*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001185/118515so.pdf>
- TERIGI, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar trayectorias escolares*. Conferencia presentada en Jornada de apertura ciclo lectivo 2010. Santa Rosa. La Pampa

Capítulo 2

Lo que somos. Lo que está en juego.

Un recorrido por las tramas de la enseñanza

Marcos Mikhail de Llamas Faner*

Melina Ceballos**

...pensar que la educación artística es "solo cuestión de sonidos y colores" sería (...) caer en reduccionismos que buscamos evitar. Educar en las formas de expresarse, de sentir o de gozar, ya sea con los sonidos, con las formas o movimientos, implica asumir tanto valoraciones estéticas como así también éticas y políticas en relación con qué tipo de hombre, de mujer y de sociedad queremos.
(Pablo Vicari, en Bach 2015, p. 236)

La escuela es, en general, uno de los espacios por el cual transitan las personas en algún momento de su vida, al tiempo que habitan también otros territorios con características diversas, como la familia, grupos de amistades, culturas urbanas, espacios naturales, plazas, clubes, internet y, con ello, los mundos de lo virtual. Esto ocurre en casi todas las culturas y lugares del mundo, ya que este dispositivo, desde el momento de su

* Estudiante del Profesorado en Educación Musical (UNC). Fue ayudante alumno en una cátedra especializada en la formación docente. Actualmente es docente de Música en Nivel Medio, docente del Programa de Coros y Orquestas del Bicentenario y director de coros en la provincia de Córdoba. Ha formado parte de diversas agrupaciones corales en la ciudad de Córdoba. Contacto: mm.dellamasfaner@gmail.com.

** Profesora en Educación Musical (UNC); estudiante de la carrera de Licenciatura en Dirección Coral (UNC). Es ayudante alumno en una cátedra dedicada a la formación de directores de coros. Es docente de música de Nivel Primario. Desarrolla su carrera musical como cantante y directora de coros; integra el Seminario de Canto del Teatro del Libertador San Martín; ha formado parte de diversas agrupaciones corales de la ciudad de Córdoba. Contacto: ceballosmelii@gmail.com.

surgimiento, se ha esparcido como la principal agencia que valida y acredita el saber a nivel global.

Los espacios y grupos sociales habitados por los individuos, a su vez, están inmersos en otros contextos sociales mayores, regulados por las leyes del mercado, el sistema capitalista y el sistema patriarcal. Estos sistemas configuran las sociedades estableciendo concentración de poder y de riquezas y, por lo tanto, jerarquías sociales, posicionamientos económicos, accesos culturales, posibilidades materiales y simbólicas, entre otros. Para ello, se generan dinámicas que garantizan el funcionamiento continuo de los mismos, valiéndose de redes multidimensionales que llegan de diversas maneras a las personas a través de los procesos de subjetivación, estableciendo, entre otras cosas, maneras de habitar el propio cuerpo y los deseos. En este sentido se puede entender que lo personal se vuelva político, puesto que las mismas personas, al tener arraigados los principios de estos sistemas, reproducen esos valores, ya sea que ocupen un lugar favorecido o desfavorecido dentro de esta construcción social. Desde este circuito, de manera implícita o explícita y con diferentes formatos, los sujetos van recibiendo informaciones orientadas a una sola dirección, generándose así un sentido común y una manera de vivir el mundo percibida como natural y aparentemente indiscutible. Las caracterizaciones humanas van conformando grupos sociales que, aun estando en diferentes territorios, comparten similitudes en cuanto al sentido de pertenencia y a los bienes materiales, culturales y simbólicos. Estos entran en dinámicas de dominación-sometimiento en relación con otros grupos a partir de la asignación desigual de sus lugares: el rico sobre el pobre, las grandes empresas sobre las pequeñas, lo culto sobre lo inculto, el blanco sobre el negro, el hombre sobre la mujer, lo heterosexual sobre lo homosexual, entre otros. Ocurre así ya que la utilización de discursos y prácticas hegemónicas apuntan al pensamiento único, o a pensamientos con una falsa pluralidad, generando sentidos sociales comunes, maneras únicas de entender, de pensar y de hacer: la naturaleza en pos del mercado sin importar cómo se la explote, aunque se hable de explotación sustentable; el mercado y el capitalismo de la mano sin importar las desigualdades, la pobreza y las muertes que también generan las guerras por el petróleo y los territorios; la heterosexualidad obligatoria (aunque ya no se considere la homosexualidad como una enfermedad y en muchos lugares ya no sea ilegal, aun cuando se hayan aprobado leyes que amparen las relaciones homosexuales); lo masculino y fuerte, lo femenino y débil. Desde este tipo de posicionamientos lo que se somete es digno de morir: desapariciones y asesinatos a personas que piensan diferente, como fue en la última dictadura militar en Argentina; persecución a personas por sus condiciones de pertenencia, tales como la realizada a negras y negros en Estados Unidos,

incluso en la actualidad, y a judías y judíos en la década del '40 en la Alemania nazi; la aniquilación de pueblos originarios en América desde la llegada de los conquistadores hasta la actualidad; la extinción de especies animales por la expansión capitalista; exterminios impulsados por religiones como la Inquisición Católica; la discriminación a las disidencias sexuales en diferentes partes del mundo y en distintas épocas; mujeres asesinadas por sus parejas hombres que se creen poseedores de sus vidas.

Es importante entender que los sistemas sociales que nos rigen son construcciones ya que así se puede pensar en deconstruirlos y/o reconstruirlos. Si un sistema o norma son considerados naturales –en paralelo con las leyes de la naturaleza, como puede ser la ley de gravedad– no se puede discutir: siempre que tire una manzana caerá; desde esta lógica, si mi familia es pobre, naceré y moriré en esa condición; si soy masculino o masculina, seré fuerte y dominante en los lugares donde pueda, en cambio si soy femenina o femenino seré débil. Cuando los sistemas sociales hegemónicos penetran en las culturas, las mentes y los cuerpos de las personas, se naturalizan, se incorporan sin discutir y, ante la imposibilidad de ver una alternativa, estas los reproducen. En estos casos, la voluntad de los sujetos se resume y alinea en la concepción de que las cosas son como son.

En esto radica nuestra preocupación, en la necesidad de posicionarnos dentro de este entramado, reconociendo la presencia de todos los sujetos que forman parte de la enseñanza y poniendo énfasis en que no depende solo de nosotros –los docentes–, sino que en este proceso están presentes otros –los estudiantes–, todos interactuando con fines particulares y personales, a la vez que globales.

Nos proponemos entonces realizar un recorrido que permita dilucidar en qué circunstancias y bajo qué atravesamientos se dan estas relaciones, y reflexionar sobre cómo podemos desde nuestro rol docente, desde las clases de Música, habilitar a los alumnos herramientas para que sepan posicionarse ante sus elecciones, para que la construcción de los sujetos y sus identidades sea más genuina.

Habitar el espacio

El aula es un sitio privilegiado en tanto se configura como un microcosmos del espacio escolar. Es un territorio físico y simbólico habitado por sujetos que conviven, se desarrollan y se construyen atravesados por mandatos, normas, reglas, estructuras y formas que han sido construidas. Al igual que el macrocosmos escolar, el aula no es un lugar completamente aislado e impermeable: todos los sujetos que allí ingresan traen

consigo un trayecto vivido y, con ello, modos de mirar el mundo, pensamientos, ideologías, concepciones de lo que es lícito en los diferentes espacios, gustos e inquietudes. Esto se conjuga con ideas que se han sedimentado en los territorios escolares a lo largo de la historia, ideas que parecen ser inamovibles e imposibles de desterrar, que permanecen como mandatos generales en todas las instituciones. Por otro lado “cada escuela, en el transcurso de la actividad institucional (...), produce una cultura institucional, es decir, un sistema de ideales y valores que otorga sentido a las formas de pensar y actuar, diluyendo los modos personales de conducirse y homogeneizándolos de acuerdo a patrones comunes” (Basabe y Cols, en Camilloni 2007, p. 140). La idea de habitar conlleva pensar que los espacios cobran vida, son dinámicos y se configuran según quienes los habitan. En palabras de Gabriela Augustowsky (2005), “enseñar implica necesariamente habitar”, por lo tanto las aulas y los espacios escolares adquieren sentidos en este proceso.

Enseñar es un acto intencional que implica la acción orientada hacia otros y realizada con los otros; un intento de transmitir cierto contenido (Basabe y Cols, 2007). La acción de enseñar no es un acto exclusivo del docente. Se conjuga en una tríada metapedagógica conformada por alguien que tiene un conocimiento, alguien que carece de él y un saber contenido en la trasmisión. Entre los procesos de enseñanza y aprendizaje no hay una relación de tipo causal que permita asumir que lo primero conduce necesariamente a lo segundo. Para que se produzcan aprendizajes, los estudiantes deben emprender actividades que los habiliten a construir conocimientos e incorporarlos:

[...] enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión de los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar a la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es, finalmente, promover que los niños se planteen nuevos problemas fuera de la escuela (Lerner en Camilloni, 2007, p 130).

En síntesis, la enseñanza brinda conocimientos, destrezas y valores, cuya adquisición está asociada a credenciales que certifican ante diversos agentes las competencias necesarias para el desempeño de determinados papeles.

Esto se vuelve problemático ante la imposibilidad de una transmisión homogénea y equitativa para todos, si atendemos a la pluralidad y a la vez a las particularidades de los

grupos. Las enseñanzas van configurando los sujetos y las sociedades y por lo tanto van construyendo formas de ver el mundo, de interpelar mandatos, habilitando la toma de decisiones con criterios y fundamentos.

En el marco del sistema de educación formal surge entonces la necesidad de definir qué y a quiénes.

¿El qué o los qué de la enseñanza?

Indagar sobre qué se debe enseñar en la escuela nos lleva a transitar por diversas concepciones vinculadas a la conformación del currículum. Desde la lectura de Graciela Frigerio (1991), se observa que hay posiciones teóricas que lo identifican como una estructura organizada de conocimiento; otras, como un plan de instrucción; otras, como un sistema tecnológico de producción que prioriza criterios de eficacia; otras, como solución de problemas; y otras, como objeto de selección y ordenamiento. También hay posturas que lo definen como un mandato a ser transmitido, sin posibilidad de ser discutido. Por otro lado, en Goodson se encuentra la concepción del currículum como “una construcción específica del ámbito educativo que cuestiona la idea de (...) una mera ‘adaptación’ de los saberes científicos y culturales a los diferentes niveles de enseñanza” (Altermann, 2008, p. 3). Independientemente de la perspectiva que se adopte, podemos observar que la problemática se vincula con la cuestión de la selección de los contenidos.

Esta preocupación sobre el qué de la enseñanza está presente no solo en los ámbitos que tienen incidencia directa en la escuela, sino también en el terreno social, ya que la definición y selección de los contenidos representa un espacio de disputa y de poder entre los diferentes agentes sociales, entre los cuales encontramos la fuerte influencia del mercado y las industrias. “Los contenidos y categorías del currículum son un poderoso dispositivo de selección y control sociales: en términos de género y raza, sin duda, y también de clase social” (Goodson, 2003, p. 25).

El conocimiento escolar posee una condición privilegiada al convertirse en bien público y, al ser seleccionado en un recorte del universo de saberes, se le atribuye el carácter de relevante, central, indispensable y, por lo tanto, incuestionable, en desmedro de los saberes que quedan excluidos de esta selección, a los que se le otorga la cualidad de innecesarios o menores. Se determina entonces una porción de ese universo que conformará el panorama de los estudiantes y todo lo que no es parte de él será simbólicamente inexistente por quedar fuera del cosmos escolar. Como explican Gvartz y Palamidessi (1998), la

determinación del contenido a enseñar en el sistema educativo no depende únicamente de ideas pedagógicas. Un elemento cultural llega a ese estatus por ser impuesto a través de un proceso complejo de presiones y negociaciones, en el cual quienes ejercen el poder, la autoridad y la legitimidad social en cada campo determinan lo que debe ser considerado como saber oficial. La selección de los contenidos da cuenta de motivos políticos, influencias de grupos hegemónicos e intereses corporativos, ya que se ponen en juego condicionamientos económicos y modelos que calan profundo en las identidades de los grupos sociales.

Podemos identificar la presencia de tres campos en la selección y construcción de los contenidos: el campo cultural, el campo del Estado y el campo del mercado (Gvirtz y Palamidessi, 1998). Entre estos se conforma una trama social-cultural-política compleja que constituye un territorio de lucha por sus intereses particulares y que deja marcas en la definición curricular.

El campo cultural se define a partir de valores, destrezas, habilidades, procedimientos y técnicas arraigadas en la matriz de la cultura, que perviven y se van adaptando con el paso del tiempo a las nuevas necesidades como, por ejemplo, leer, escribir, aprender a armar artefactos simples, desarrollar hábitos de comportamiento para con los pares, la comunidad y el medio, etc. Las entidades que sistematizan y acreditan estos conocimientos son las instituciones de investigación, de enseñanza superior, las industrias culturales y los medios masivos de comunicación, entre otros.

Concebimos el campo del Estado como “una trama de instituciones cuya función es organizar el gobierno de las personas” (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 29). Desde este se impulsan programas, planes y actividades que influyen en el ordenamiento político, económico, social, cultural y educativo de la sociedad, y en los cuales se evidencia qué modelo de país se aspira a construir desde las clases dirigentes.

El campo del mercado es un terreno clave para entender el funcionamiento del poder en las sociedades. Es a través de las demandas que impulsa que se define la necesidad de determinados perfiles profesionales, es decir, de sujetos con habilidades y destrezas particulares, construidas a partir de criterios de utilidad necesarios para el mundo del trabajo tales como la eficacia, la rapidez y la puntualidad. Por esto, se ejerce una presión sobre los contenidos del currículum a fin de incorporar una formación actitudinal necesaria para el ingreso al mercado laboral.

Llegar a convertirse en un contenido a enseñar es una situación privilegiada para un objeto o forma cultural. Los campos antes mencionados aplican los siguientes criterios de selección:

- ◆ Criterios de utilidad: en una ciudad, saber utilizar un software es socialmente más útil que distinguir las distintas especies vegetales nativas del monte local.
- ◆ Criterios de verdad: actualmente, en los diseños curriculares, no se considera la música europea como la más relevante, sino que se reconoce la música latinoamericana y las expresiones regionales y locales como contenidos centrales en la formación.
- ◆ Criterios de belleza: las obras de arte canónicas, como la pintura de un artista reconocido, podrían considerarse socialmente más “bellas” que cualquier grafiti.
- ◆ Criterios de bien: las canciones patrias deben ser socialmente respetadas.

Estos criterios van fluctuando con el paso del tiempo y se redefinen según el momento y espacio cultural en el que se encuentran. Los autores amplían estas concepciones desde la mirada de Basil Bernstein, quien explica que el conocimiento escolar transita por diferentes contextos que le otorgan formas y sentidos singulares e identifica tres contextos de re-localización: el contexto primario o de producción de los conocimientos científicos y de los saberes culturales (construcción del saber sabio o erudito); el contexto de re-contextualización, que implica la determinación del objeto de la enseñanza, aquello que queda explícito en los programas y diseños curriculares; y el contexto secundario o de re-producción y transmisión de saberes, que podríamos definir como la instancia de desarrollo de la enseñanza, donde se cristaliza lo que efectivamente se transmite y se construye en la interacción docentes-estudiantes.

De manera ampliatoria, se podría identificar un cuarto contexto que estaría ubicado entre la re-contextualización y la re-producción, y que presta atención a la influencia que ejerce la cultura institucional de una escuela sobre lo que se enseña. El currículum aquí es mediado por la institución, por las características que se han ido sedimentando en todo su trayecto como entidad educativa, independientemente de los sujetos que por allí transitan.

Los cambios que se produjeron en la conformación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) a partir de las políticas educativas implementadas con la ley N° 26.206, como los vinculados al lugar privilegiado que ocupa ahora el repertorio de música popular y principalmente latinoamericana en el currículum, evidencian que el contenido a enseñar no es algo rígido. Su definición involucra un posicionamiento político, en este caso, con respecto al patrimonio cultural de los adolescentes, de las culturas locales y regionales. De este modo, desde la concepción de que el contexto en el que se desarrolla la educación está en continuo movimiento, entendemos que los contenidos son

relativamente indeterminados y que irán adquiriendo, por lo tanto, diferentes formas y características por ser parte de esta dinámica.

Las formas del conocimiento

Podríamos reconocer que en el espacio áulico cobran un papel fundamental las formas en que los conocimientos son presentados a los estudiantes, ya que constituyen, junto a las relaciones entre los sujetos, una trama que habilita instancias de reconstrucción, mediación y asimilación de los contenidos o de simulación de estos procesos. Es decir, las formas de conocimiento y su relación con él son un punto clave en donde se define lo que realmente se enseña.

Cuando hablamos de formas de conocimiento, siguiendo a Edwards (s/f), nos referimos a una concepción epistemológica que entiende que el contenido no se abstrae de la forma de enseñanza ni de la relación maestros-alumnos: se consideran estas dimensiones en su interacción al momento de ser presentados en la clase. Los contenidos se reconstruyen a través de las formas y estas tienen significados que se agregan a los objetos de la enseñanza, es decir, no son formas vacías, sino que llevan en sí mismas mensajes que los alteran y resignifican. En términos de la autora, “la forma es contenido” (s/f, p. 7). Esto cobra gran importancia ya que consideramos que en los procesos de enseñanza no se están transmitiendo solo contenidos curriculares, sino que se están habilitando instancias para construir visiones de lo que es legítimo, de los diferentes roles y estatus que adquieren los sujetos, herramientas para interpelar y reconstruir mandatos sociales o, por el contrario, para alienarse.

En la escuela se transmiten y construyen, por lo menos, tres formas de conocimiento:

a) La forma de conocimiento tópica, la cual configura el contenido de tal manera que sus elementos son datos que contienen solo una relación de contigüidad y se presentan a través de términos más que de conceptos. Se orienta ella a la localización tópica de la realidad, de un espacio en donde se encuentra un término aislado y sus datos nunca admiten ambigüedades y han de ser nombrados con precisión. Esta forma excluye del proceso de aprendizaje la posibilidad de elaboración de los estudiantes y su intervención. Se presenta con un estatus de verdad absoluta.

b) La forma de conocimiento como operación se configura como una manera de pensar hacia el interior de un sistema de conocimiento, es decir, es la aplicación de un saber general altamente sistematizado en casos específicos, en un contexto puntual. Se basa en

una lógica deductiva que por un camino lineal obtiene determinados resultados esperados. Es un intento de superación de la forma de conocimiento tópica, que simula una intervención de los estudiantes sobre los contenidos.

c) La forma de conocimiento situacional se estructura más bien en torno al interés de conocer, en el sentido de hacer inteligible una situación, entendiendo a esta como una realidad que se crea en torno a la presencia del sujeto y lo posiciona dentro de un conjunto de relaciones.

Es una forma de presentación del conocimiento centrado en el punto de intersección entre el “mundo” y la mujer o el hombre para el cual ese “mundo” es significativo. El conocimiento es, entonces, significación y para ello incluye por definición al sujeto para quien y por quien significa. (...) En esta forma de conocimiento el referente para el sujeto es el mundo que así lo significa mediado por la situación. (...) se presenta como un conocimiento compartido en relación a una historia común, en la cual y por medio de la cual, se transita de lo conceptual a lo personal (o al revés). Es desde esta historia compartida que la realidad es resignificada como perteneciendo al “mundo” de los sujetos (Edwards, p. 9-10).

En general, las primeras dos formas de conocimiento son las que encontramos de manera más frecuente en las escuelas. Esto no es casual puesto que un factor constitutivo de las formas tiene estrecha relación con la lógica del contenido, es decir, con los presupuestos epistemológicos desde los cuales dichos conocimientos han sido formalizados. En la transposición didáctica no cabría la posibilidad de cambiar esta morfología a causa del fuerte antecedente de su construcción, que la dota de un carácter legítimo que invalida los conocimientos propios de los sujetos y les otorga cualidad de marginales. Por otro lado, la lógica de la interacción es otra dimensión importante en esta constitución. Se entiende por ella el sentido que se objetiva en el conjunto de modos que tienen alumnos y maestros de dirigirse unos a otros, que incluye tanto el discurso explícito de los sujetos como el implícito. Se pone en juego una lógica de la enseñanza y de participación de los estudiantes, en la que se construyen los contenidos implícitos y se le da sentido a lo que se está transmitiendo. Desde esta perspectiva teórica se considera al sujeto como el lugar donde el conocimiento se transforma (cambia de forma) en una particular explicación de la realidad. Por lo tanto, este proceso no es estable, homogéneo, ni unívoco para todos los actores sociales. La transformación del conocimiento se relaciona con las historias de los sujetos, tanto de los maestros como de los estudiantes.

La música es una disciplina privilegiada para presentarse como forma de conocimiento situacional debido a la estrecha relación que tiene con los sujetos y la plasticidad que posee

para ser trabajada de diversas maneras. Es un modo elaborado de comunicación verbal (como las canciones) y no verbal con intenciones estéticas, culturales, sociales y políticas, que implican el abordaje de saberes vinculados al pensamiento divergente y creativo. Es un arte que forma parte de la vida de las personas desde tiempos remotos y que nos permite identificar de manera individual, como así también en grupos de sujetos que poseen características compartidas. En esta forma de conocimiento, los estudiantes pueden relacionarse desde su interioridad haciendo uso de su bagaje y entorno musical en conjunción con las propuestas que realizan los docentes.

En el contexto actual, donde las producciones musicales y consumos de los adolescentes se encuentran fuertemente mediadas por las industrias culturales y las leyes de oferta y demanda, es necesario pensar la escuela como un espacio para forjar sentido crítico ante esos aparatos.

Habitar la clase de Música, desde esta perspectiva, también implica revisar las configuraciones espaciales de la misma. Tal como nos ha mostrado Foucault, las maneras de organizar el espacio expresan una concepción de las relaciones sociales que cobran vida en dichas estructuras, otorgándole un valor agregado simbólico a nuestras prácticas docentes (Edwards, s/f).

Enseñar: ¿a quiénes?

Considerar la enseñanza como una acción que se concreta en una relación social, en la cual se vinculan docentes y estudiantes, implica reconocer a los sujetos con sus particularidades, ya que ellos le otorgan sentidos a los procesos que se dan en el aula. Esta acción está situada, porque transcurre en un contexto social, cultural e institucional y se inscribe en un tiempo o, quizás, en muchos tiempos a la vez: el tiempo de cada alumno, el tiempo del propio docente, el tiempo de la escuela y el tiempo histórico. Estas tramas de relaciones permiten que el conocimiento escolar circule y se transforme por las peculiaridades de los individuos en ese trayecto.

Al ingresar a la escuela secundaria, o incluso hacia finales de la primaria, los estudiantes comienzan a transitar procesos de cambios abruptos, en los que abandonan las seguridades de la niñez por una progresiva apertura hacia otra vida social. Se desplaza la familia como el principal marco de contención y referencia. Aparecen otras instituciones de socialización que prometen nuevas cosmovisiones y valoraciones que en general no van de la mano de las recibidas anteriormente. Esto deviene en un período conflictivo que no

solo sucede hacia el interior del sujeto sino que también afecta a su entorno inmediato y adquiere connotaciones más o menos violentas según los contextos en los que transita.

Los adolescentes construyen espacios propios en los que re-articulan los mecanismos de identificación, por un lado, en los grupos de pares y, por otro, en los escenarios y ámbitos institucionales que hacen de marco al encuentro y la cotidianeidad de esos grupos (la calle, el club, la plaza, la escuela, etc.). Para los sujetos son estos los espacios de socialización más importantes en esta etapa de la vida y a través de este colectivo buscan nuevos referentes y modelos en los cuales hallar una estabilidad identitaria, que por lo general es temporal. La fluctuación de las conductas es una característica central de esta búsqueda de conocer y conocerse a sí mismos en distintas circunstancias. Cada adolescente lo vivirá a su tiempo y de una manera particular.

Como explica Marcelo Urresti (2002), los grupos de pares funcionan como programas culturales, ya que poseen un cierto orden en los planes de acción, en su organización, en las elecciones concretas que llevan consigo códigos de valoración y apreciación que les otorgan la impronta de una identidad y reconocimiento común. Son ámbitos de contención afectiva y representan espacios de autonomía en los que se experimentan las primeras búsquedas de independencia. Se trata de campos de acción libidinal que vehiculizan las primeras referencias de deconstrucción de las identidades infantiles. Por lo general, están conformados por miembros de la misma edad y género, aunque no sucede esto en todos los grupos.

Este período se da “en una encrucijada compleja de caminos institucionales, canales discursivos superpuestos, flujos libidinales inducidos –y muchas veces deseados– y prácticas habituales (...). Los adolescentes (...) no son independientes del denso entramado de instituciones y discursos que los apelan e intentan seducirlos” (Urresti, 2002, p. 2). Los medios masivos de comunicación, la publicidad comercial, el mercado de bienes y consumos masivos y las industrias culturales son agencias persecutoras de sus intereses ya que los acorralan constantemente: sedimentan discursos, implantan imágenes y estéticas, difunden prescripciones explícitas e implícitas que van construyendo un imaginario muy sólido y alienante con relación a una realidad legitimada, a la que todo sujeto debería aspirar y alcanzar. La etapa que transita el adolescente es un terreno fértil para que todas estas agencias triunfen en sus objetivos mercantiles.

A su vez, estos mecanismos atacan a la sociedad en su conjunto, por lo que, como expresa el autor, se impulsa una imagen de la adolescencia caracterizada como un paraíso artificial de vitalidad y felicidad, un mito que difunde libido, que trae a la identificación e impulsa al consumo. La misma está legitimada y circula porque vende. Esto interpela y

pone en jaque el proceso de construcción de identidad al que aludimos con anterioridad, ya que, desde que los medios masivos de comunicación inciden con fuerza en la construcción de referentes, han cambiado las formas tradicionales en que se presentaban los modelos para los adolescentes en relación con su entorno sociocultural.

Por todo esto, pensar la labor docente únicamente en términos de planificaciones, diseños curriculares y conocimientos específicos de la disciplina, conlleva una concepción de la docencia que excluye la formación integral de los estudiantes en tanto sujetos sociales y los despoja de sentidos e identidades. En consonancia con Elliot Eisner, consideramos que “una educación neutral frente a los valores es un oxímoron” (2007, p. 33). Pensar la escuela y las clases de Música como un sitio alternativo para la construcción de la identidad frente a una cultura desbordada de mensajes, estímulos y ofertas que conducen a la homogeneización de las subjetividades es una necesidad que no podemos eludir.

El entramado

El capitalismo y el patriarcado no son agentes sin forma o extraños que hostigan a la mayoría de la humanidad. Al igual que en el sistema educativo, en estos hay intereses y poderes económicos humanos que traccionan en pos de su continuo funcionamiento. En la sociedad, como consecuencia, hay sectores marginados de ciertos espacios laborales por su procedencia, género, historias y trayectos escolares. Pongamos un ejemplo: si una persona de un sector humilde económicamente busca trabajo en un puesto administrativo, difícilmente sea aceptado; como contracara seguramente conseguirá un puesto en un trabajo pesado e inestable, como el de obrero o empleado de una fábrica, entre otros. Un ejemplo de segregación extrema es la que reciben las transexuales femeninas pobres que, en general, cuando empiezan a dar cuenta de sus cambios de género (al entrar en la adolescencia), suelen ser expulsadas de sus familias, del sistema educativo y, por lo tanto, de los trabajos considerados éticos. Las escuelas reproducen estas dinámicas. Existen instituciones que nuclean a los estudiantes marginados de otros establecimientos; son conocidas vulgarmente como ‘aguantaderos’, puesto que reciben a los estudiantes problemáticos que lentamente van siendo expulsados del sistema educativo. Así como hay trabajos que corresponden a cierta clase social (con determinada procedencia, cultura y trayectos educativos), hay escuelas que operan bajo esta misma lógica, aun siendo estatales y gratuitas. Los mecanismos de segregación están siempre en funcionamiento. Ocurre incluso hacia el interior de una misma institución: en muchas

escuelas con doble turno, a los estudiantes que van a la mañana y que tienen problemas de comportamiento y rendimiento académico se los cambia a la tarde y, si esos problemas persisten, se los expulsa directa o indirectamente.

Entonces, hay una relación continua entre los sistemas antes nombrados y lo que ocurre en el sistema educativo. Pareciera haber una vertiginosa fábrica de modos de habitar el mundo que lleva a reproducir los valores hegemónicos. Ante esto, coexiste una visión contrahegemónica que propone un cuestionamiento de aquellas formas y manifiesta otras maneras de pensar y hacer.

Los sujetos en esta trama

Se podría entender que los procesos de subjetivación¹ y de construcción de identidad² son continuos, con mayor o menor grado de permeabilidad en la incorporación de elementos del entorno según las edades y/o características de las personas. Hay rasgos identitarios que se internalizan con mayor arraigo dependiendo de numerosos factores, pero nunca la subjetivación y la identidad se vuelven fijas e inalterables. Constantemente están cambiando de una u otra manera al tomar contacto con el medio, el cual también se modifica en una dinámica de retroalimentación. Por ende, las personas se van construyendo en los contextos que transitan: familias, escuelas, amistades, medios de comunicación y otras instancias de intercambio con el medio social y natural. Estos elementos se procesan internamente, se incorporan o se rechazan, se reconstruyen y se asimilan como propios.

Las industrias culturales son una de las fuertes herramientas de producción de sentido. A través de estas se planifica la cultura según las demandas del mercado, bajo una lógica

¹ Son todos aquellos procesos por los cuales nuestros desarrollos sociales e individuales adquieren un significado particular según cómo nos afectan subjetivamente. Por ejemplo, el abandono de la escuela implica un proceso de subjetivación que muchas personas transitan; para algunos significa el alejamiento de un futuro profesional, pero otros valoran la inmediata inserción a los circuitos laborales.

² Llamamos “construcción de identidad” al proceso por el cual definimos quiénes somos. Esto involucra una reflexión que contempla nuestros desarrollos y cambios tanto como individuos sociales (al participar de una comunidad, adherir a alguna ideología, formarse en un oficio, etc.) como seres particulares (nuestra personalidad, cuerpo, relaciones interpersonales, etc.). Las personas construimos nuestra identidad como el resultado de vivir diversos procesos de subjetivación, reflexión y metacognición.

de producción en serie que requiere la estandarización para ser comercializada. Desde que el mercado, para expandirse, incluyó a las infancias y adolescencias como potenciales consumidoras, ha desplazado referentes que antes formaban parte de los contextos de estas franjas etarias, incorporando nuevos modelos estereotipados y cargados de significados: modos de entender el amor impartidos tanto desde las telenovelas como desde las canciones, prototipos de cuerpos, maneras de vestir según una moda, estilos de vida, asignación de roles y espacios fijos, modos de llevar la masculinidad y/o la femineidad, etcétera. Por ende, pensar los procesos de subjetivación y construcción de la identidad de los estudiantes por fuera de esta trama compleja de mensajes y sentidos resulta obsoleto ya que, progresivamente, el mercado avanza cada vez más en la ocupación de estos lugares.

El rol docente en la enseñanza

En los Diseños Curriculares de la provincia de Córdoba se propone explícitamente “la organización de los contenidos en actividades personalmente significativas y socialmente relevantes que contribuyan a la formación de los estudiantes como ciudadanos participativos y críticos” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011 p. 9). Esto da cuenta de las grandes responsabilidades que el Estado pone sobre los docentes y su aporte en la constitución de los sujetos, para habilitarlos a tomar posicionamientos respecto de las realidades circundantes, según el contexto en que están inmersos. El sistema educativo ha incorporado estas nociones que se podrían considerar como provenientes de pensamientos contrahegemónicos y que, en puja con los hegemónicos, han conquistado algunos espacios en el contexto de re-contextualización. Sin embargo, estos posicionamientos no se sostienen de manera decisiva en las prácticas de la enseñanza y estas, por lo tanto siguen siendo funcionales a la hegemonía. Esto se debe a que el Estado, junto a intereses de otros campos, pone la completa responsabilidad en la labor de los docentes pero estos, muchas veces, no han sido (ni son) capacitados para trabajar desde esas concepciones.

Entender el aula como uno de los espacios por los que transita la mayoría de las personas y que ofrece maneras de habitar el cuerpo, de entender el mundo, de pensar y de hacer, es asumir que en ella están en juego los procesos de subjetivación de cada sujeto. Las violencias de los sistemas están deseosas de penetrar allí y los docentes, como guías en este espacio, deberían tomar con suma responsabilidad su trabajo entendiendo su actividad como política y, por lo tanto, como un acto siempre posicionado, ya sea de una

manera emancipadora o bien, subordinada. El docente, desde esta concepción, decide transmitir o cuestionar ciertos discursos, ya sea por omisión o elección, desde la cotidianidad de la enseñanza: las formas en que presenta el conocimiento a los estudiantes, que permite a estos establecer mayor o menor contacto con los contenidos, apropiarlos, resignificarlos y ser parte o no del aprendizaje; la utilización de los espacios y la arquitectura áulica, que reproduce roles y estatus entre los sujetos; la estimulación de espacios de debate que permitan la expresión de opiniones diversas y cuestionamiento de otras posturas; la construcción de relaciones de los contenidos con sus medios más próximos, ya sea la institución, el barrio, los espacios culturales; la elección de los materiales a utilizar en las clases; la incorporación y desarrollo de propuestas de los estudiantes, con sus conocimientos previos y adquiridos de otros espacios ajenos a la escuela; entre otras. En síntesis, las herramientas que se ponen en juego en el espacio áulico actúan como gubias invisibles que van tallando a los sujetos de manera detenida, dejándoles marcas pronunciadas y concretas que les darán movilidad o no, de manera que solo sean reproductores de formas preestablecidas o que puedan cuestionar e interpelar dichos mandatos.

Las clases de Música

Actualmente, la mayor parte del campo de la producción musical se encuentra mediado por las industrias culturales y las leyes del mercado, lo cual tiene un gran impacto en la sociedad tal como lo hemos detallado en apartados anteriores. Los consumos musicales de las personas, principalmente de los adolescentes y jóvenes, son un eje clave en su vida, ya que adquieren un valor identitario muy grande, pues configuran los espacios culturales que habitan y determinan los grupos de pares y entornos en los que se relacionan. Al ingresar a la escuela, no se despojan de sus características y de sus bienes, sino que, por el contrario, construyen un modo de habitar la institución con su patrimonio cultural.

Considerando que los consumos de adolescentes y jóvenes por lo general están compuestos por las producciones de la industria discográfica, creemos pertinente ofrecer desde el rol docente oportunidades de contacto con nuevas manifestaciones musicales alejadas de los discursos masivos como un modo de compartir otras miradas que permitan la exploración de nuevos territorios.

Entendemos entonces que a través de la práctica musical en las aulas podemos construir herramientas para intentar dilucidar los mandatos de las hegemonías y pensar a los estudiantes como constructores de discursos más genuinos. Estas instancias pueden ser espacios para la construcción de sentidos, de mensajes a comunicar, que permitan a la vez establecer una relación de interioridad con los conocimientos de la disciplina, incluyendo e interrogando al sujeto: este deberá referirse a sí mismo y buscar su propio punto de vista desde su bagaje. Tal vez así habría más posibilidades de apropiación de un contenido y de construcción de nuevos modos de pensar en espacios donde el trabajo requiera de la elaboración del sujeto.

Desde este marco, compartimos algunos lineamientos, propuestas metodológicas y prácticas para desarrollar en el aula:

- ◆ Utilizar algunos principios de la modalidad ‘aula taller’. La práctica musical como protagonista en las clases ya que permitirá desarrollar el lenguaje musical de una manera significativa, desde la experiencia vivida con el cuerpo de múltiples maneras.
- ◆ Generar espacios para que, en estos contextos, los estudiantes discutan, refuercen o cuestionen con sus pares sus pensamientos respecto a las expresiones artísticas. Esto implica fomentar una constante conexión entre la práctica cotidiana y una filosofía accesible, promoviendo los espacios para argumentar, posicionarse y crear.
- ◆ Propiciar el trabajo en grupo, ya que trae consigo prácticas vinculadas al fomento de la participación ciudadana al tener en cuenta al otro, compartir ideas y debatirlas. Hacer música y realizar actividades grupales posibilita, además, construir criterios comunes que conjuguen todos los posicionamientos de manera representativa.
- ◆ Tener en cuenta la utilización de las redes sociales, softwares, celulares y computadoras (TICs) como herramientas educativas, puesto que ello posibilita un abanico de numerosos abordajes para los contenidos: acceso a materiales audiovisuales, grabación y edición de audios, utilización de instrumentos virtuales, creación de canales comunicativos para compartir las producciones áulicas, etc. Con relación a esto último, los estudiantes podrían pensarse como potenciales productores culturales.
- ◆ Trabajar sobre géneros musicales a través de la comparación de músicas difundidas en los medios masivos de comunicación con otras manifestaciones (folklore, música andina, clásica, étnica, etc.) desde su ubicación en espacio,

tiempo, contexto cultural, función, orgánicos instrumentales, para promover el respeto a la diversidad. Por ejemplo: realizar grupos a partir de los cuales cada uno indague sobre un género en particular, exponer esto frente a los compañeros y luego conformar una mesa de debate estableciendo comparaciones (diferencias y similitudes).

- ◆ Promover que los estudiantes se desempeñen y adquieran rol de intérpretes y compositores; esto significa ampliar la vinculación con la música, trascendiendo la mera escucha superficial y ubicando al sujeto en una relación directa con el fenómeno sonoro, que accione sobre él. A su vez esto implica la democratización de la producción artística que aún en la actualidad parece ser la posibilidad de unos pocos. Componer conlleva reflexionar con las herramientas que el sujeto posee acerca de lo que se quiere comunicar con la música y la poesía. Por ejemplo: teniendo en cuenta la propuesta anterior, se podría realizar una actividad en la cual los estudiantes compongan utilizando características de dos géneros musicales diferentes en una misma canción y así las relaciones conceptuales tomarían cuerpo en una nueva obra.
- ◆ Investigar y reflexionar sobre canciones de protesta, con denuncias y compromisos sociales. Pensar en problemáticas de la actualidad y realizar composiciones con relación a ellas.
- ◆ Establecer relaciones entre discursos musicales y violencia de género. Se pueden utilizar los bienes y consumos culturales de los estudiantes como un territorio de partida para reflexionar sobre los modelos de hombre y mujer que se proponen a través de las canciones y sus complementos audiovisuales; se pueden comparar con otras expresiones que ofrecen distintas visiones acerca de estos modelos.
- ◆ Analizar estructuras formales de la música, la poesía y su sentido; esto implica pensar de qué manera se vinculan estos aspectos fundamentales en la canción. Se podría trabajar en el aula, por ejemplo, reflexionando acerca de qué ideas se reafirman desde la repetición, de la variación o del cambio en las diferentes secciones, qué recursos sonoros son utilizados cuando se habla de ciertos temas, si hay alguna relación entre las texturas y la intención poética, etc.
- ◆ Incorporar el cuerpo a través del movimiento, la danza y la expresión como otro modo de habitar los espacios y las músicas a partir de composiciones coreográficas de géneros folklóricos y otros, realizaciones de puestas en escena en trabajo interdisciplinario con espacios de teatro, realizaciones de videoclips de composiciones propias, entre otras.

- ◆ Construir una bitácora con las producciones musicales de los estudiantes y realizar observaciones de crecimientos y debilidades a modo de autoevaluación.

De esta manera, con una perspectiva que toma al estudiante como un sujeto activo en los procesos de aprendizaje, se puede contribuir de otro modo al desarrollo de las subjetivaciones y a la construcción de identidades, entendiendo que en toda práctica docente el encuentro pedagógico es un punto de partida para aprender en comunidad.

A modo de cierre

Reflexionar sobre los aspectos que conciernen a la enseñanza, realizar recorridos por el entramado en el que esta está inmersa y asumir posiciones conscientemente debería formar parte de la tarea docente, ya que ello lleva a una mirada integral de la educación.

Resulta fundamental reconocerse como sujetos portadores de identidades y sentidos que no se hacen a un lado al ingresar al territorio áulico y que se conjugan en el encuentro con los estudiantes. Consideramos que es importante poder llevar a un plano explícito estas cuestiones y cristalizar las propias intenciones e intereses. Creemos que este punto de partida implica una ética comprometida para con el hacer docente. Desde aquí concebimos que *educar es un acto político*.

Profundizando las discusiones en torno al encuentro pedagógico, entendemos que en la tríada metapedagógica hay alguien con su subjetivación que posee un conocimiento y lo comparte, alguien con su subjetivación que recibe ese conocimiento (que carecía de él o lo tenía con otro o igual sentido) y un saber intencionado contenido en la transmisión.

Puesto que este proceso reflexivo nos ha permitido observar cómo los sistemas hegemónicos intentan imponer intereses y mandatos violentos, invitamos a repensar la escuela, el aula y la clase de Música como espacios para desentramar aquellos discursos complejos, en pos de posibilitar hacereres y visiones del mundo alternativas y emancipadoras.

La tarea consiste, entonces, en transformar las ideas en práctica y en poner a prueba esas ideas en las escuelas y en las aulas. Las ideas pueden ser puestas a prueba en dos áreas principales. La primera es el currículum, el programa de actividades y las oportunidades brindadas a los jóvenes. La segunda reside en el arte con que el programa es mediado por los maestros. Llamamos a ese “enseñanza” (Eisner, 2007, p. 93).

Bibliografía

- ALTERMANN, N. (2008). La construcción del *currículum* escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (6). pp. 127-145. pp. 127-145.
- AUGUSTOWSKY, G. (2005). *Las paredes del aula*. Buenos Aires - Madrid: Amorrortu.
- BACH, A. M. (coord.), (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CAMILLONI, A. et al. (comp.), (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- EDWARDS, V., (Sin fecha). *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación*. Mimeo.
- EISNER, W. E. (1995). *Educación la visión artística*. España: Paidós Educador.
- EISNER, W. E. (2007). *Cognición y currículum: una nueva visión*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FRIGERIO, G. et al. (comp.), (1991). *Currículum presente. Ciencia ausente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GOODSON, I. (2003). *Estudio del currículum: Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GVIRTZ, S. y Palamidessi, M., (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: AIQUE.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. (2011). *Diseño Curricular Educación Secundaria*. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DCJ%20Nivel%20Medio/PDF/1.%20LENGUA%20Y%20LITERATURA.pdf>.
- URRESTI, M. (Febrero 2002). Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad. *Encrucijadas UBA*, 2 (6), pp. 36–43. Recuperado de http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T01_Docu3_Adolescentesconsumosculturales_Urresti.pdf
A fecha de noviembre de 2016. La paginación de citas en texto corresponde al .pdf.
- VICARI, P. (2016). Los territorios de la educación musical. Variaciones filosóficas sobre la formación docente en artes. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, (1). pp. 115-132.

Capítulo 3

Sistemas de escritura musical.

Recorridos hacia un código común

Daniela Bartolomé*

Una de las problemáticas que se nos presentan a los educadores musicales en los diferentes niveles educativos es el abordaje de la notación musical. A la hora de pensar en este contenido suelen surgir algunos conflictos, dudas o preguntas que nos hacen reflexionar sobre el lugar en el que estamos parados como docentes, ya que todas las decisiones que tomemos al planificar serán el reflejo de nuestras posiciones con relación a la educación.

En este capítulo haremos un recorrido por el desarrollo de la notación, tomando como base la lengua oral y estableciendo desde ahí un paralelismo con la música; luego mostraremos diferentes metodologías de enseñanza de lectura y escritura musical. Al finalizar esta parte más teórica, plantaremos una propuesta didáctica para llevar al aula y trabajar sobre la lectocomprensión rítmica.

Aproximaciones a la escritura

Para comenzar diremos que la escritura no se creó ni puede crearse sin que antes haya oralidad a la cual representar. Como señala Ong (1993, p. 18): “La expresión oral es capaz de existir, y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto; empero, nunca ha habido escritura sin oralidad”. A partir de esta primera distinción, podemos decir que

* Profesora en Educación Musical (UNC). Docente del Instituto de Niños Músicos y del Instituto Bilingüe para Sordos. Fue profesora adscripta en la cátedra Planeamiento y Práctica Docente (UNC). Contacto: danielabartolome20@gmail.com.

tanto la oralidad como la música, que están en la misma dimensión sonora, son las experiencias sin las cuales no se podría desarrollar ningún tipo de escritura. Por lo tanto, “la escritura es un sistema secundario de modelado, que depende de un sistema primario anterior: la lengua hablada” (p. 17).

Las sociedades que no han desarrollado un sistema de escritura de su lengua y han podido existir, e incluso existen, se denominan culturas orales primarias. Estas mantienen su cultura mediante el uso de herramientas, como puede ser el habla, sobre el cual recae la responsabilidad de la memoria social. Los recuerdos de los individuos son los que conservan y transmiten la historia, la cultura, los conocimientos. En este modo de perduración el oído es el canal principal de la información, es decir que estas sociedades tienen una memoria sobre todo auditiva. Aunque también existe el caso de las culturas sordas (ágrafas) en donde la carencia de la audición hace que el plano gestual, gráfico y visual sea el que permite la perduración.

Como señala Pierre Lévy (2000), estas culturas que tienen como medio de transmisión y perduración el habla desarrollan la memoria a largo plazo. Para que esto suceda, cada vez que aparece información o un hecho nuevo es necesario construir su representación para poder recordarlo activando nuestra zona de atención. Además, para favorecer este proceso las culturas orales primarias utilizan la repetición de fórmulas mnemotécnicas, relatos dramáticos con una carga emotiva importante y rituales diversos. La memoria de estas culturas está en los cantos, la danza, los gestos, y no se puede transmitir nada que no haya sido observado, escuchado, palpado, repetido, imitado o actuado, es decir, nada que no haya pasado por el cuerpo. Cuando se busca un recuerdo, la activación debe propagarse desde los hechos presentes hasta los hechos buscados. Para esto deben darse las siguientes condiciones: por un lado, debe haber sobrevivido la representación y por el otro, debe existir un recorrido de asociaciones que conduzcan hacia esa representación. Es decir que mientras más datos haya sobre un mismo tema, desde diferentes miradas y diversos modos de percibirlo, más grande será la red de asociaciones que se elabore y, por lo tanto, habrá más posibilidades de llegar al recuerdo.

Estas primeras ideas, desde nuestro punto de vista, resultan fundamentales a la hora de pensar el lugar que ocupa en nuestros programas educativos la lectocomprensión y la producción musical, porque comprendemos que la enseñanza de un sistema de escritura musical no alcanza para que se produzca el entendimiento de una lengua y la comunicación entre un grupo, ya que la escritura en sí misma no tiene ningún sentido sin una música a la cual representar. Además, ello nos hace pensar, teniendo en cuenta el grupo con el que se trabajará, cuán necesaria es la utilización de sistemas de notación. Por

último, también es interesante tener en cuenta, al pensar en la enseñanza de algún contenido, el hecho de abordarlo desde diversos ángulos para fomentar la elaboración de una red de asociaciones que generen un nutrido vínculo con el tema.

Desde su origen, la escritura no fue creada para representar el habla, sino para comunicar información. Sus inicios se remontan a la práctica contable, en donde se utilizaban fichas de arcilla talladas con cuñas, que hacían referencia a bienes y así facilitaban su conteo. Esta primera escritura fue la cuneiforme, pero sus representaciones no expresaban conceptos abstractos. El paso decisivo desde las fichas hacia la escritura ocurre cuando los símbolos pasan de ser repeticiones a ser sistemas de combinación de emblemas, es decir cuando han adquirido sintaxis. La sintaxis permite la combinación y recombinación de símbolos para expresar una amplia gama de significados.

Con el desarrollo de la escritura se fue haciendo foco en cada sonido y se llegó así a la representación de los componentes de las palabras (las letras), pasando por etapas previas en donde los sistemas eran silábicos o consonánticos hasta llegar al alfabeto.

Si bien hay culturas que pueden existir sin un sistema de notación de su lengua, la invención de la escritura produjo un impacto muy importante en la humanidad, sobre todo en los modos de pensamiento. A partir de la creación de los sistemas de escritura es que se empieza a tener consciencia de las estructuras lingüísticas (oraciones, palabras, fonemas), es decir que la notación proporcionó los conceptos y categorías para pensar la estructura oral, lo cual es lo que la hace analizable en sus constituyentes sintácticos. La consciencia de la estructura lingüística es un producto del sistema de escritura, no una condición previa para su desarrollo (Olson, 1998, p. 92).

Para Ong la existencia del texto escrito significó “la liberación de la mente para el pensamiento más abstracto y original” (1993, p. 32). Gardner (1987) también habla sobre las posibilidades que brindaron los usos de diversos sistemas de símbolos para fomentar el intercambio y vehicular el pensamiento:

Aspecto especial del pensamiento humano: su capacidad de crear y fomentar el intercambio a través del empleo de diversas clases de sistemas de símbolos. Estos sistemas de símbolos, o códigos de significado, son los vehículos a través de los cuales se produce el pensamiento; por su propia naturaleza, son sistemas abiertos y creativos. La mente del hombre, mediante el uso de símbolos y funcionando de acuerdo con los principios estructuralistas, puede crear, corregir, transformar y recrear productos, sistemas y hasta nuevos universos de significado. (p. 24)

La utilización o no de sistemas de notación incide en diversos aspectos del ser humano, por ejemplo, en el uso de la memoria, tanto en uno como en otro caso. En las culturas

orales primarias la memoria tiene la función de perduración y transmisión de una cultura, los conocimientos y la historia. En cambio, en las culturas donde sí existe la grafía, estos modos de conservación mediante la memoria pasan a ser, en cierta forma, subsidiarios de sistemas de notación. De este modo, también hay una incidencia en el tiempo de cada cultura: en las orales primarias, como ya dijimos, es necesaria la repetición; todo lo que no se repite cae en el olvido, por lo que en este caso el tiempo es circular, de modo que siempre se está volviendo a lo mismo. Con la escritura ya no es necesaria la reiteración constante, con lo cual, como dice Ong, se libera la mente hacia otro tipo de pensamiento que afecta la temporalidad. Es decir que la escritura ha significado para la humanidad un cambio en la cognición (consciencia, modo de pensamiento).

De entre las diversas concepciones de escritura, nos manejaremos con aquella que la define como un sistema codificado de signos visibles (o táctiles) mediante el cual un individuo se comunica con la comunidad. Estas marcas semióticas tienen un significado particular que el grupo comprende y comparte (Ong, 1993).

Otro enfoque sobre la escritura que resulta interesante trasladar al aula se basa en un concepto ampliado de la misma planteado por J. Jahn, quien la entiende a partir de la finalidad, es decir, la escritura como signos producidos por el hombre para comunicarse (Pérez Guarnieri, 2010, p. 31). Bajo esta perspectiva se pueden incluir tanto un sistema de señas como el lenguaje del tambor utilizado por africanos. Por lo tanto, cualquier sistema de signos que represente un plano sonoro y que un grupo comparta, comprenda y utilice para comunicarse es entendido como escritura.

Si bien existe una íntima relación entre el sonido (habla/música) y su respectiva escritura, hay muchas diferencias entre ambos, en gran parte debido a su naturaleza diversa. En el primero está presente la dimensión temporal como uno de los factores más importantes; lo que suena sucede en un tiempo y siempre en el presente, es decir, una vez que fue emitido un sonido, deja de existir, no se puede mantener fijo. En la segunda, la dimensión espacial tiene mayor peso y además es percibida por otro sentido, la vista (o el tacto, en el caso de personas ciegas). La escritura tiene la posibilidad de permanencia que lo sonoro no posee; por lo tanto, lo escrito es un discurso autónomo, en el cual no incide el hecho de que exista o no la persona que lo creó, mientras que lo oral nunca puede ser autónomo porque quien lo emite debe estar presente.

Existen muchos modos de graficar hechos sonoros, algunos más específicos, otros más universales: distintas simbologías que representan lo mismo y, a la inversa, un símbolo que puede referir a varias cosas a la vez. Quizás por la diferente naturaleza entre los discursos orales y los escritos, o por su variedad, la relación entre los sistemas de notación y la

oralidad no debe entenderse como reflejo o transparencia. Claro está que existe una distancia entre lo sonoro (habla y música) y la escritura. Para Ong:

“Leer” un texto quiere decir convertirlo en sonidos (...). Lo que el lector ve sobre esta página no son palabras reales, sino símbolos codificados por medio de los cuales un ser humano apropiadamente informado puede evocar en su consciencia palabras reales, con sonido real o imaginario (1993, p. 17-79).

Por otro lado, no deja de ser llamativa la diferencia en el grado de universalidad que existe entre la notación tradicional de la música y la notación de cualquier otro lenguaje (distintas lenguas), como por ejemplo la escritura china, española, rusa, entre otras. Este aspecto es relevante en el sentido de que una persona que utilice el sistema tradicional de notación musical puede hacer llegar su escritura a muchos lugares, al igual que en la situación inversa, podemos tener acceso e interpretar música compuesta en diversas partes del mundo muy distantes unas de otras.

A partir de esta idea nos surgen preguntas como: ¿cuántas personas saben leer y escribir música?, ¿es realmente “universal” su escritura? Llevándolo al plano educativo, ¿un estudiante, al finalizar el ciclo de su escolaridad obligatoria, se puede comunicar mediante este sistema?, ¿se puede llegar a la comunicación musical en un grupo escolar?

Al reflexionar sobre estos interrogantes consideramos que para tener un fluido desenvolvimiento del lenguaje musical es necesaria una práctica intensa y, sobre todo, constante. En la actualidad, a lo largo de la educación formal, la disciplina Música se encuentra en desventaja frente a otras asignaturas, como por ejemplo Lengua y Literatura, con relación a la cantidad de horas cátedras que tiene y a su dictado discontinuo en el Nivel Medio. Además, entre el aprendizaje de la música y la lengua (el castellano) se observa otra desigualdad ya que la lengua materna se va adquiriendo en el entorno familiar antes de empezar la escuela, primero a través de la escucha prolongada, tanto previamente como durante el desarrollo del habla. El niño tiene un contacto con el habla que se da de manera cotidiana. Son más escasas, en cambio, las situaciones en las que el niño tiene un contacto tan directo con la música. Si bien, como dicen Giráldez Hayes y Díaz Gómez, aludiendo a Suzuki, solo hay un paso entre la lengua materna y la música, ya que en los dos casos se está en un contexto sonoro (2007), la realización de este paso en el transcurso de la escuela es un desafío muy grande.

Creemos importante tener como referencia el desarrollo de un niño, que aprende a hablar y entender la lengua oral antes de aprender a leer y escribir. Por lo tanto, consideramos fundamental que en la escuela los alumnos tengan contacto directo con la

música a través de la escucha, la ejecución, la creación, ya que en muchos casos esta es la única oportunidad que tienen de llegar a ella. Partiendo de este objetivo principal de la educación musical, sería factible el uso de cualquier tipo de herramienta que lo posibilite. Entre estas herramientas se encuentran los sistemas de escritura, entendidos como mediadores. Esto quiere decir que la postura que tomamos frente a la enseñanza de la lectura y escritura musical es la de concebirla como un medio que permite el acercamiento a la música. En este sentido, no creemos, por ejemplo, que la enseñanza de las figuras musicales mediante un cuadro de equivalencias (redonda = dos blancas, etc.) sea el objetivo o el fin único. Si sabemos cuánto dura una figura en comparación con otra pero no podemos llevarlo a la práctica, no tiene sentido enseñarlo.

Con esto queremos decir que no importa si se utiliza el sistema de notación tradicional o sistemas no convencionales, sino el hecho de que exista un código común en un grupo de personas (docente, estudiantes) que funcione como posibilitador de la comunicación. A la hora de llevarlo a la práctica en la escuela, el foco estará en observar qué sistema funciona mejor en cada grupo o curso para llegar a la experiencia musical. Tampoco creemos que no puedan convivir diversos sistemas, sino que puede ser válido utilizar combinaciones entre unos y otros.

Sistemas de escritura musical

A partir del siglo XX se han presentado cambios en varios aspectos de la música. Estos tienen que ver con una apertura en la concepción de lo que es la música, con la incorporación del ruido, de instrumentos no convencionales que apuntan a un trabajo más profundo sobre el timbre y la textura, de nuevas maneras de componer (serialismo, azar, aleatoriedad en cuanto a dinámicas, formas, duración, timbres y ubicación), y de medios de registro de la música más accesibles e innovadores: nuevos sistemas de notación y diversos medios de grabación. Estos modos de hacer música ponen un particular énfasis en la experimentación.

Los cambios producidos a nivel sonoro llevaron a una necesaria revisión de la manera tradicional de escribir música, al ser esta insuficiente o poco adecuada. Las nuevas escrituras apuntan a todos los aspectos del sonido, no solo a lo vertical (armonía) y horizontal (melodía, ritmo), aspectos en los que se profundizó en el modo tradicional.

Locatelli de Pέργamo (1973) plantea que las características de la escritura dependen de las necesidades expresivas del autor y de los materiales y las técnicas de impresión con las

que se cuenta. Es decir que tanto en la escritura de música como en la de cualquier otro lenguaje hay un reflejo de la cultura de un pueblo, de su historia, de su sociedad. La nueva grafía de la música es polivalente, ya que un signo puede significar diversas y muy distintas cosas según cada intérprete.

Con la ampliación de la concepción del sonido se vehiculiza la producción musical en el aula con cualquier fuente sonora que se disponga (banco, botella, lata, papel) y su registro (escrito o grabado).

A continuación, analizaremos tres autores que proponen diferentes sistemas de escritura musical, desde la escritura tradicional al lenguaje de señas. Dos de estos están pensados específicamente para ser llevados al aula, y el otro, si bien tuvo un origen diferente, es totalmente trasladable a la escuela. La selección de estos autores tiene que ver con su modo de entender sus sistemas notacionales como subordinados a las ideas musicales. Es decir, ellos trabajan sobre un material musical con sentido, ya sean células o motivos, a partir de los cuales se establece una relación con una grafía. Esto se vincula con teorías psicológicas y comunicacionales que ayudan a comprender la manera en la que la mente ordena o agrupa lo que escucha, desde pequeñas unidades de sentido hasta entender una forma global. Tanto en la música como en la lengua hablada hay unidades de sentido más pequeñas que, agrupadas, forman otras mayores y así, sucesivamente, se genera la forma del discurso (estructura arquitectónica o árbol).

Aportes de Maurice Martenot

Maurice Martenot fue un gran compositor y violonchelista francés del siglo XX, conocido también por ser el creador de las Ondas Martenot en 1928, un instrumento electrónico. Además de abocarse al estudio del sonido y la electrónica, realizó una importante obra pedagógica que sistematizó en el Método Martenot, publicado en 1952.

Para este autor, la lectura de la música es un proceso de disociación mental que exige una atención extraordinaria por parte del lector. En este proceso intervienen diversos aspectos del esfuerzo mental. Por un lado, está la memorización de signos y su significado (notas, valores, medidas), cuyo conocimiento no implica saber leer música; por otro, están los automatismos, que para Martenot son más importantes para el aprendizaje de la lectura. Estos se logran partiendo del trabajo con células rítmicas vivas, con sentido musical y recordables. Luego, progresivamente, se van agregando nuevas células. Otro

aspecto que marca el autor como importante es el de llegar a la lectura anticipada, que se logra ampliando la visión para identificar un grupo de notas (1993).

Este procedimiento de lectura descarta el análisis y estimula en la mayor medida posible la representación mental. Apunta al reconocimiento visual, auditivo, y a una producción perfecta y precisa que está apoyada por el pulso.

Las ‘células vivas’ (véase *Figura 1*¹), a las que se conoce visual y sonoramente, permiten una asociación que se graba definitivamente en la memoria. Estas fórmulas no deben pasar de cuatro pulsos. Inicialmente se evita el uso de blancas, muchos valores breves seguidos para los que la lengua no está aún preparada y fórmulas que empiecen con silencios o con síncopas, ya que estos casos exigen una mayor disociación.



Figura 1: Células vivas, según Martenot (1993, p. 40).

Otro aspecto importante es poder observar la relación entre las fórmulas y los pulsos. La representación visual se logrará por medio de la memorización. El trabajo de lectura se realiza primero colectivamente y luego individualmente. Es así como en muchos casos se llega a ejecutar ritmos a grandes velocidades sin necesidad siquiera de saber el nombre de las figuras.

Creemos que lo que plantea el autor, con respecto al uso de células vivas, está fuertemente asociado a las teorías gestáltica y de la comunicación que apoyan la idea de una escucha que va agrupando unidades de sentido; sería ir en contra de lo natural enseñar aisladamente, por ejemplo, las figuras musicales. Toda enseñanza, sea de escritura tradicional o no convencional, tiene que partir de la experiencia práctica, es decir, aquello que se desee enseñar primero tiene que pasar antes por el cuerpo. Si no es comprendido en primera instancia desde la vivencia, difícilmente sea asimilado desde lo teórico. Es posible presentar conceptos que pueden ser aprendidos de memoria, pero con el tiempo corren el riesgo de caer en el olvido. Luego de pasar los ritmos por el cuerpo, los estudiantes se pueden ir acercando hacia lo visual, sin necesidad de asignarles nombre a

¹ Todas las figuras consignadas en este capítulo pueden consultarse en alta resolución en: <https://sites.google.com/view/sonamoslibro/ejemplos-audiovisuales/sistemas-de-escritura-musical> Sección “Ejemplos Gráficos”

las figuras. Esa relación entre lo que suena y se ejecuta y lo que se ve se va fortaleciendo con la reiteración. De a poco se le pueden ir poniendo nombres. Los estudiantes podrán valerse de dichas células para la creación y también escribir sus producciones relacionando el sonido y lo visual. Para llevar a cabo esta manera de aprender, es importante la existencia de puntos de referencia, como son los pulsos. Desde allí se puede comparar y escuchar si algo suena antes, junto o después de un pulso. Otro elemento útil, al familiarizarse con las células, es la utilización de texto en el que la acentuación de las palabras coincida con la acentuación del ritmo. Con respecto a los pulsos, es preciso tener en cuenta que no debe pasar demasiado tiempo entre un pulso y el siguiente, ya que se pueden percibir como sonidos aislados.

El trabajo que plantea Martenot sobre la escritura convencional resulta valioso y factible de ser llevado a las aulas, ya que no pierde de vista lo fundamental del contacto directo con la música y, sobre todo, lo referido a las unidades de sentido que presenta, o que facilita su comprensión. La incorporación de la grafía se logra observando cómo se escribe lo que uno ejecuta, sin provocar obstáculos que traben la práctica musical.

Sistema de notación musical según Augusto Pérez Guarnieri

Este pedagogo y percusionista argentino elabora una propuesta educativa partiendo de la necesidad del alumnado de hacer música y observando las posibilidades materiales que dispone el ámbito escolar. Así surge la utilización de los bancos como instrumento del aula, debido a su accesibilidad.

Para la implementación de esta propuesta didáctica plantea tres cuestiones previas que son: la digitación (con qué mano), la orquestación (con qué elemento, sonido, timbre), la acentuación (cómo). Luego realiza una diferenciación de funciones rítmicas, es decir, si un determinado ritmo funciona como clave, base, solista, llamada. A partir de eso identifica cada una de las funciones con determinados timbres, que si bien son ejecutados habitualmente por instrumentos de madera (clave), parche (base, solista, llamada) o metales (clave), se realiza una adaptación a las posibilidades propias del aula o la cotidianeidad. Por ejemplo, los sonidos metálicos pueden ser ejecutados por llaves, botellas, latas, caño del banco, que son timbres propios de la clave.

El sistema de notación musical consiste en ubicar dentro de casilleros, agrupados de a tres o cuatro de acuerdo con la subdivisión del compás, un determinado símbolo que va a

representar un sonido grave, agudo, con acento. En esta notación está aclarada la digitación que se requiere (D: derecha; I: izquierda) y el pulso.

Con respecto a la notación tradicional, el objetivo del autor es que se produzca una naturalización del código, que este sistema no convencional funcione como puente. Cada uno de los ejercicios que presenta el libro se muestra de las dos maneras.

A la hora de la práctica, recomienda comenzar a un tempo lento, intentando producir sonidos parejos entre las dos manos; pero luego, una vez internalizados los ritmos, busca acelerar la velocidad.

Un aspecto a destacar de la propuesta de Pérez Guarnieri es la identificación de alumnos que desarrollen el ejercicio con más facilidad, para que estos, por un momento, cumplan el rol de docentes y ayuden a los compañeros que tienen más dificultad para resolver un determinado ejercicio.

A modo de evaluación se tiene una consideración integral del proceso, haciendo foco en lo actitudinal, lo grupal, lo individual y lo específicamente musical. Se realiza una valoración de la producción como síntesis del trabajo cotidiano.

El número de referencias que usa es acotado (véase *Figura II*), por lo que brinda gran accesibilidad a un grupo en relativamente poco tiempo. Los símbolos que utiliza se pueden adaptar a la voz, al cuerpo o a instrumentos, lo que genera mayor posibilidad de variedad en lo tímbrico.

Las señas de Santiago Vázquez

Este percusionista argentino desarrolló un sistema de señas para dirigir, sobre todo, el aspecto rítmico en improvisaciones musicales de cualquier grupo de instrumentos y nivel musical. Las capacidades que se desarrollan con esta práctica son la escucha atenta, la actitud proactiva, la coordinación, la creatividad, la valoración de la diversidad, la comprensión de roles, el aprovechamiento de los errores y el liderazgo grupal e individual.

El ritmo con señas surge de un intenso trabajo de búsqueda e interés, por parte del autor, sobre los aspectos rítmicos, la improvisación y los instrumentos de percusión. En su carrera como percusionista recorrió varios países, en donde continuó estudiando. En 1998 presenció un ensayo de un músico estadounidense, Butch Morris, quien utilizaba en su dirección diferentes señas y conducía así la improvisación de un grupo de personas. Este hecho fue claramente importante para el surgimiento del sistema.

	<i>Instrumento</i>			
	<i>Banco</i>	<i>Tacho/Balde</i>	<i>Cuerpo</i>	<i>Verbalización</i>
	Golpe de Palma	Centro	Pecho	TU
	Punta de Dedos	Borde	Muslos	TA
	Punta de Dedos Acentuado	Borde acentuado	Entrechoque de Palmas	TE
	Sonido Metálico. Caño / pata del banco, o mesa.			
	Palillos sobre el banco.			
D	Mano Derecha.			
	Mano Izquierda.			
	Referencia para marcar el Pulso.			
	Silencio.			

Figura II: Glosario de símbolos, según Pérez Guarnieri (2010, p. 73).

En 2005 creó el sistema con unas setenta señas y convocó a varios percusionistas para armar un grupo: *La bomba de Tiempo*. Una vez reunidos, comenzó enseñando las señas, más o menos en el orden en el que se presentan en su manual. Luego de varios ensayos, los mismos empezaron a ser en el espacio Ciudad Cultural Konex de Buenos Aires, abiertos al público en general que deseara asistir, bailar, observar, conocer. De a poco, el rol de director fue pasando entre los diferentes miembros y se estableció, casi como norma, que en cada ensayo-concierto hubiera al menos tres directores diferentes.

Si bien esta forma de abordar el ritmo no surgió inicialmente como propuesta didáctica, sino todo lo contrario, a saber, pensada para ser ejecutada por profesionales de la percusión, ya ha sido probada en ámbitos educativos y terapéuticos y se han obtenido muy buenos resultados. Además, se la puede utilizar eligiendo un repertorio de señas

adecuados al nivel de cada grupo. Entre los objetivos del autor está, precisamente, que este lenguaje se haga cada vez más universal.

Las señas se clasifican de acuerdo con el nivel (básico, intermedio o avanzado), con su accesibilidad para ser trabajada con niños y con el uso de instrumentos melódicos-armónicos. Están ordenadas en el manual de manera que posibilita su aprendizaje gradual. Un modo sugerido por el autor para enseñarlas es el de introducir las señas una por una, de a tres o cuatro por cada ensayo o clase en el caso de llevarlas a la escuela. Una vez enseñadas, se prueban las posibilidades de combinación y exploración que tienen. La ubicación del grupo es importante ya que los integrantes deben ver al director todo el tiempo. Esta atención es indispensable para el desenvolvimiento de la práctica. Todas las señas, salvo algunas excepciones especificadas en el manual, son mostradas primero por el director y luego será este quien indique el momento en el que se debe ejecutar la seña en cuestión. Muchos de los gestos provienen de la dirección tradicional, como dar entradas, hacer cortes, marcar compases, entre otras.

Para comenzar con el trabajo del ritmo con señas, la primera premisa es que cada instrumentista o estudiante cree una frase, una célula rítmica, y que la repita exactamente igual hasta que el director dé otra señal que la modifique. El director establece un pulso y, a la cuenta de determinado número de pulsos, cada integrante del grupo toca lo que se imaginó y lo repite. De esta manera, casi instantáneamente, se generan estructuras rítmicas. Por lo tanto, cada músico es responsable de generar nuevas ideas ya sean para bases, para solos, o para resolver problemas rítmicos.

Este lenguaje toca los aspectos que tienen que ver con las dinámicas, las articulaciones, las texturas (solos, heterofonías), el tempo (*accelerando*, *rallentando*), el timbre (voz utilizando texto, con letras o sílabas, palmas, instrumentos determinados), los registros, la forma, la melodía, la armonía, las escalas y compases. Con las señas se abordan desde temas sencillos hasta complejas cuestiones de superposiciones de compases, entre otros.

Con respecto al abordaje que hace de las alturas, se puede establecer un paralelismo con la fononimia del método Kodály (signos manuales). En este caso los signos son utilizados para alturas relativas. No ocurre lo mismo con Vázquez, quien además utiliza señas que representan el total cromático. Claro está que ambas señas han sido concebidas para diferentes fines: uno, didáctico, y otro que exige por parte de quien debe interpretarlo un nivel de profesionalización.

Otro punto importante que toca este lenguaje es el de la 'lectura de dedos' (véase *Figura III*). Utilizando cuatro o tres dedos, de acuerdo con la subdivisión de los compases, se muestran ritmos que se leen de izquierda a derecha. Si con una mano no alcanza para

mostrar el ritmo completo, se utilizan las dos. Este sistema tiene una estrecha relación con el modo en el que Pérez Guarnieri (véase *Figura IV*) aborda su sistema de notación.

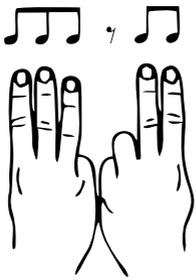


Figura III: compás de subdivisión ternaria con dos manos, según Vázquez (2013, p. 83)

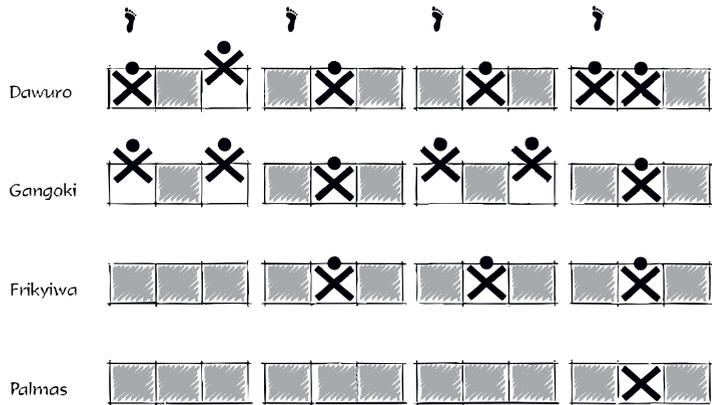


Figura IV: Sistema de notación, según Pérez Guarnieri (2010, p. 105)

Propuesta para el aula

Creemos que el abordaje de la lectocomprensión no se tiene que dar aislado de otros contenidos, sino, por el contrario, debe apoyarse en ellos. Es decir que podría ser entendido como un eje transversal que cruza y acompaña los demás contenidos trabajados. También pensamos que a lo largo de la escuela secundaria se puede ir profundizando sobre el tema, debido a la complejidad que presenta y a la necesidad de una práctica sostenida.

El objetivo principal de esta propuesta es que los estudiantes dispongan de herramientas para poder registrar, crear, conservar, comunicarse musicalmente, y para que amplíen su panorama de la escritura con la incorporación de la escritura no convencional y del lenguaje de señas, partiendo siempre desde la reflexión colectiva.

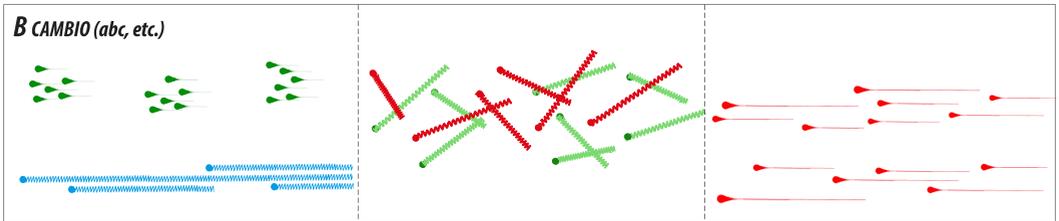
Actividades

- ◆ ¿Cuál de las siguientes imágenes es música? Justifique su respuesta para realizar una puesta en común.

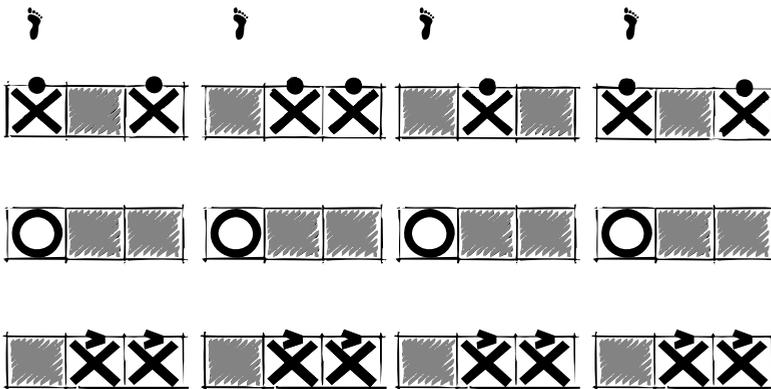
a) Robert Schumann: fragmento de "Chiarina". En: *Carnaval*, Op. 9



b) Fragmento "B: Cambio" de *Gráfico n.º 23*. Saitta (1978).



c) *Ageshe*, de la tribu Ewe – Ghana. Pérez Guarnieri (2010, p. 107)



- d) Fragmento de *Reversible*. Partitura realizada por Daniela Bartolomé, Marcos de Llamas, Bárbara Díaz, Natalia Ferrarese, Ayelén Yulitta, durante el año 2012, en el marco de la cátedra Taller Experimental de la Música, UNC.

♩ = 110

Flauta

En el es - pa

p *mp*

7 al Frull. Susurrando

Fl. *mf* *ff* *pp* subito *mf* cio cio cio

12 al Frull. Susurrando

Fl. cio cio cio cio cio *mf* < >

Partiendo de esta primera consigna, y en general en esta propuesta, se busca que los estudiantes reflexionen sobre la diferencia que existe entre la música y la partitura, entre los diversos modos de representar un sonido, de escribir música.

- ♦ ¿Cuál de los siguientes símbolos representa un sonido musical? Justifique su respuesta. (A y B, fragmentos extraídos de *Gráfico 23* de Saitta, 1978).

a)



b)



c)



d)



e)



- ◆ Escuche los siguientes sonidos (Ejemplo auditivo 1)² y relaciónelos con los símbolos.
- ◆ Escuche los siguientes ejemplos musicales (Ejemplos auditivos 2 a-d) y relaciónelos con los gráficos observados en la primera actividad.
- ◆ Observe los siguientes fragmentos musicales y realice un cuadro comparativo escribiendo sus similitudes y diferencias.

a) Fragmento de *Quartetto per archi* de Krzysztof Penderecki

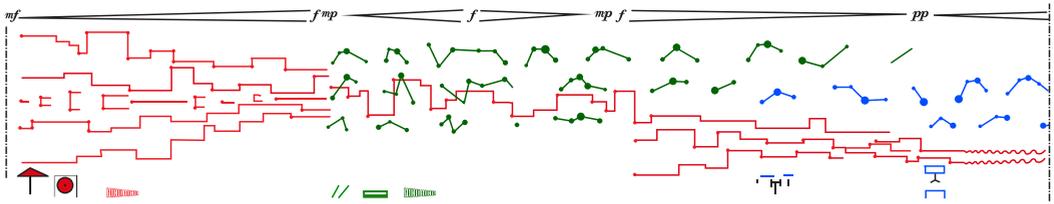
The image shows a musical score for a string quartet. The staves are labeled VI I, VI II, VI, and VC. The score includes dynamic markings like 'senza arco', 'simile', and 'ff sempre'. The music is characterized by complex, irregular rhythmic patterns and a high level of dissonance. The score is divided into two systems, with the first system showing the initial rhythmic motifs and the second system showing more complex rhythmic structures.

b) Fragmento de *Sonatina n.º 3*, Op. 20 de Jan Dussek

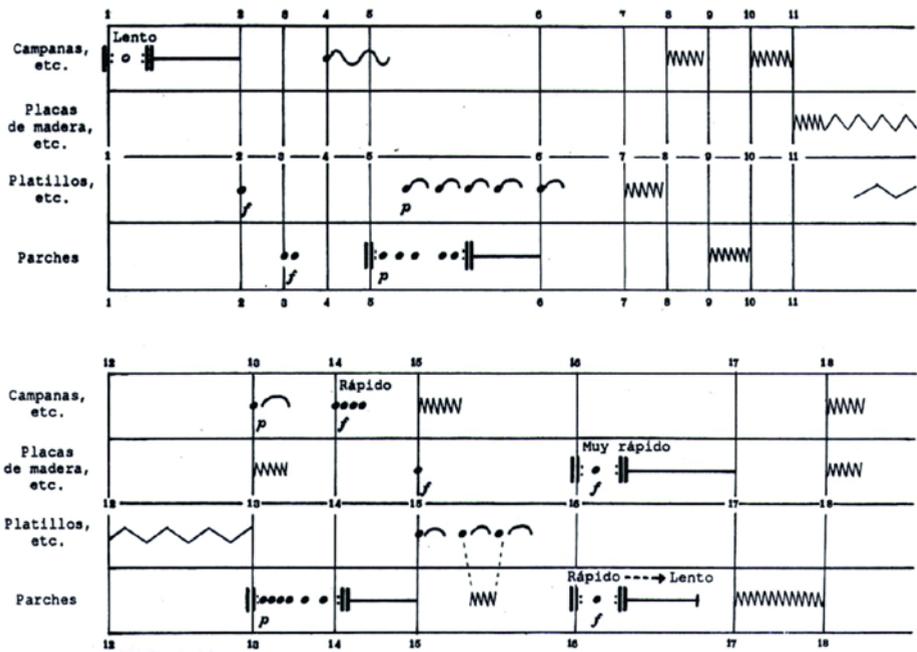
The image shows a musical score for a piano sonatina. The tempo is marked 'Allegro, quasi presto' and the dynamic is 'p'. The score includes complex rhythmic patterns and fingerings, with a 'legato' marking. The score is divided into two systems, with the first system showing the initial rhythmic motifs and the second system showing more complex rhythmic structures.

² Todos los ejemplos auditivos pueden consultarse en: <https://sites.google.com/view/sonamoslibro/ejemplos-audiovisuales/sistemas-de-escritura-musical> Sección "Ejemplos Auditivos"

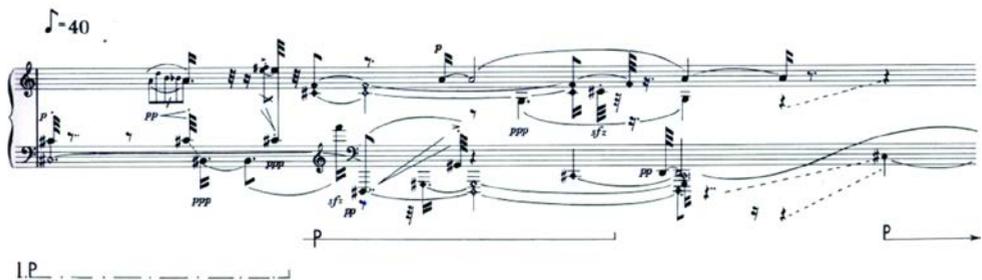
c) Fragmento del *Ejercicio n.º 1* de Carmelo Saitta (1978)

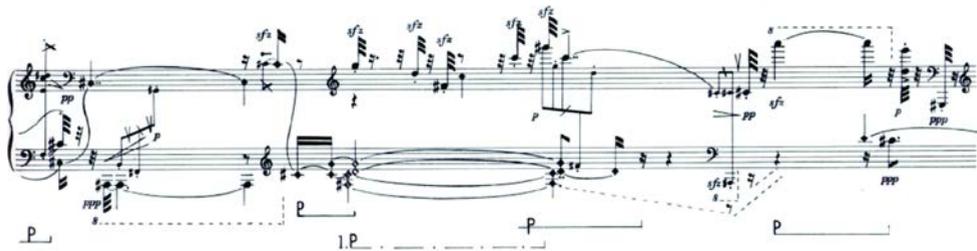


d) *Ejercicio n.º 22* de George Self (1991, p. 48)

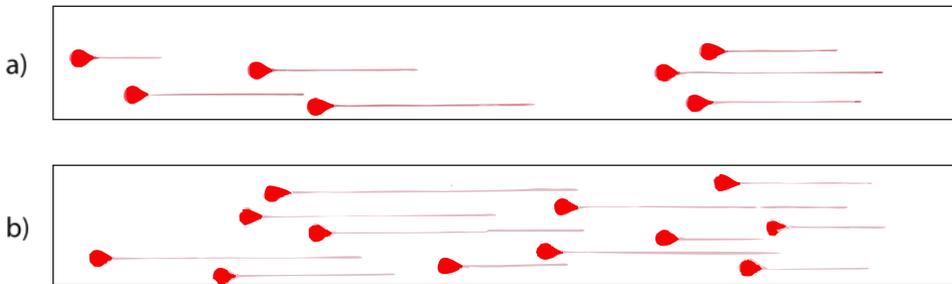


e) Fragmento de *Pieza para piano VII* de Karlheinz Stockhausen





- ◆ Observe los siguientes gráficos y vea sus diferencias. Elija un sonido al que represente la grafía y toque ambas partituras. (Ejemplos extraídos de *Gráfico 23* de Saitta, 1978).



- ◆ Escuche el ejemplo musical (Ejemplo auditivo 3). ¿Cómo escribiría este fragmento musical para que otro lo interprete, si no conoce la escritura tradicional de la música? Si es necesario escriba referencias.
- ◆ Busque cinco sonidos diferentes producidos por el cuerpo y realice en grupo una notación para cada uno.
- ◆ Sobre la base del concepto que se creó acerca de lo que es la escritura, observe los siguientes videos y diga si puede ser considerado escritura o no, y por qué.³
- ◆ Cree una obra musical en grupos, utilizando percusión corporal, la voz y/o cotidiáfonos, y luego escríbala del modo que prefiera.
- ◆ Partiendo de la siguiente partitura (*Figura V*), ejecute la obra en grupo y determine qué sonido le corresponde a cada símbolo.

³ Estos videos se encuentran reunidos en: <https://sites.google.com/view/sonamos-libro/ejemplos-audiovisuales/sistemas-de-escritura-musical> Sección "Videos"

- ◆ Interprete vocalmente en grupo el siguiente fragmento (*Figura VI*).
- ◆ Interprete la siguiente obra:

circa 4 intérpretes

Duraciones Correctas

Karlheinz Stockhausen

toque un sonido,
siga tocándolo
hasta que sienta
que debería parar

toque otra vez un sonido,
siga tocándolo
hasta que sienta
que debería parar

siga haciéndolo
deténgase
cuando sienta
que debería detenerse

pero así esté tocando o haya dejado de tocar
siga escuchando a los otros.

En el mejor de los casos toque
cuando los demás estén escuchando

no ensaye

Figura V: Gráfico 23: Criterios formales. Saitta (1978)

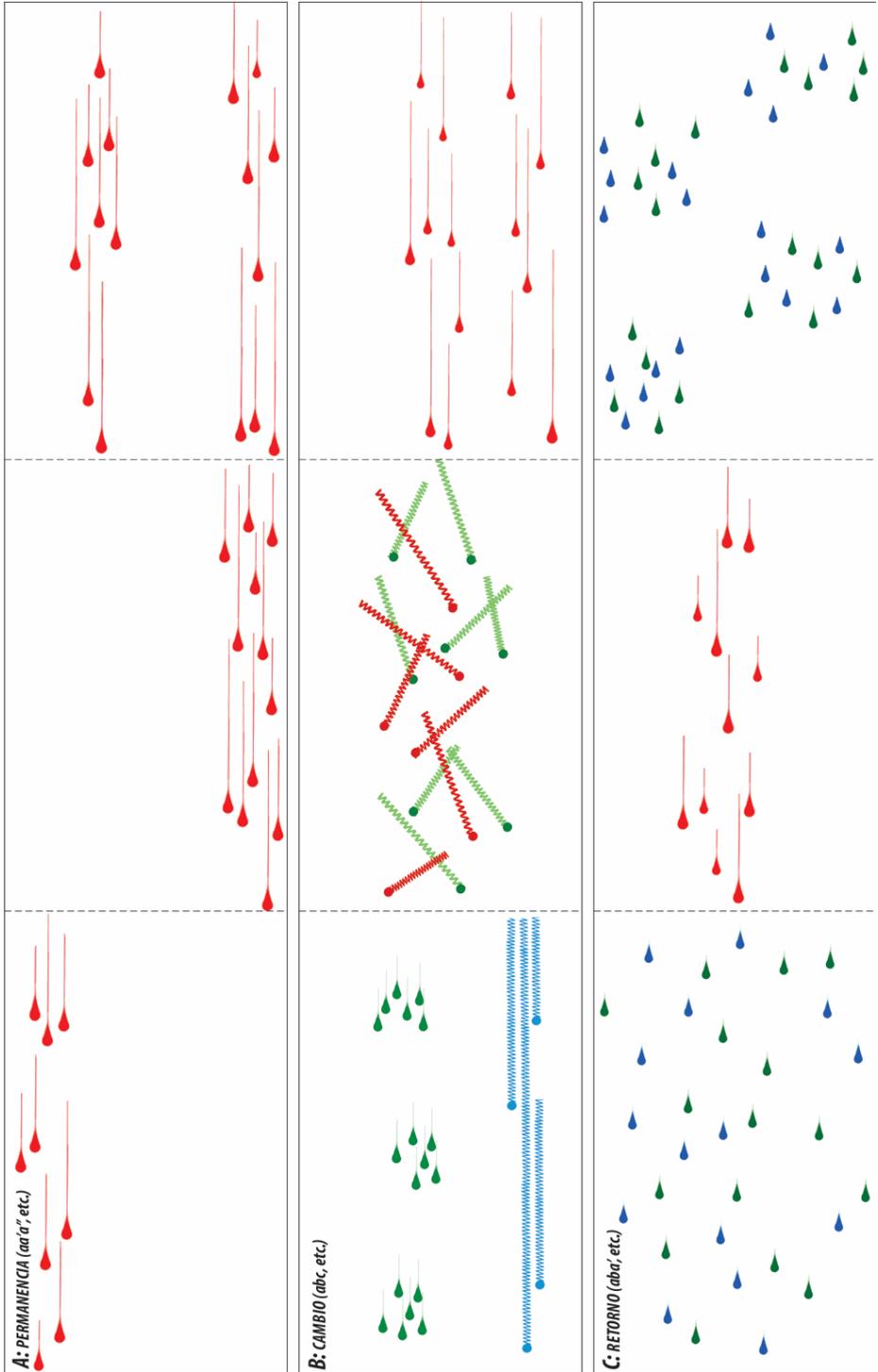


Figura VI: Fragmento de Capriccio per oboe e 11 archi de Penderecki

The image displays a complex musical score for a chamber ensemble. The score is written on multiple staves, each representing a different instrument. The instruments included are:

- oboe solo**: The top staff, marked with a forte *f* dynamic.
- vn** (Violins): A group of six staves, numbered 1 through 6, each starting with a forte *f* dynamic and a *sul G* instruction.
- vi** (Violas): Two staves, numbered 1 and 2, marked with a fortissimo *ff* dynamic and a *sul C* instruction.
- tallone**: A staff for the double bass, marked with a forte *f* dynamic.
- VC** (Violoncello): Two staves, numbered 1 and 2, marked with a fortissimo *ff* dynamic.
- vb** (Vibraphone): A staff at the bottom, marked with a fortissimo *ff* dynamic.

The score is characterized by a high density of notes and a complex rhythmic structure. It includes various performance instructions such as *gliss.* (glissando), *sul G*, *sul C*, and *sim.* (sostenuto). The notation is dense and intricate, typical of Penderecki's style.

Paralelamente a la realización de estas actividades, se insistirá en los siguientes trabajos:

- ◆ Rondas rítmicas en donde:
 - se inicie con un pulso y luego se superponga un ritmo realizado con otra parte del cuerpo que no sea la que está marcando el pulso;
 - se imite al profesor, y luego a un estudiante, que haga una propuesta rítmica;
 - cada alumno, por turnos, invente una frase rítmica de una determinada duración.

- ◆ Partiendo de un ostinato rítmico, ya sea inventado por los estudiantes o propuesto por el docente, realizar:
 - una notación no convencional por parte de los alumnos;
 - una notación tradicional, que en un principio realizará el docente y luego los estudiantes;
 - un catálogo con todos los ostinatos que el grupo conoce, sabe ejecutar y escribir para retomarlo en las siguientes clases en producciones musicales que los alumnos tendrán que realizar y escribir.

- ◆ Trabajar con palabras o frases para:
 - extraer ritmos con determinados acentos (propios de las palabras) y realizar una escritura de las mismas;
 - agregarle los ostinatos, haciendo coincidir los acentos de ambas.

- ◆ Dirección con señas (Vázquez) para abordar:
 - Improvisación rítmica.
 - Texturas (solos sobre bases).
 - Sonidos de diferentes duraciones.
 - Espacialidad.
 - Campos rítmicos diversos, por sectores.
 - Ritmos, a través de la lectura de dedos.

A modo de conclusión podemos decir que en la enseñanza de la música la presencia del sonido es insoslayable. El hecho de no perder de vista que el material con el que se trabaje, desde pequeños fragmentos a obras enteras, siempre tenga sentido musical es fundamental, ya que así se posibilita una mayor aprehensión y memorización.

El trabajo que realizamos se aboca al estudio de los diversos modos de escritura, que entendemos como medios para llegar a la música y para la comunicación. Los concebimos como herramientas y, como tales, no creemos que sea fundamental la forma que estas tomen, sino su utilidad como mediadoras, es decir que lo importante es que lleguen a cumplir con una finalidad. Por eso incluimos las señas como modo de escritura. También pensamos esta herramienta como un código que debe ser común a un grupo que entiende y puede decodificar su significado.

El hacer, el crear, el ejecutar, el escuchar música no pueden faltar. Tenemos que brindar a los estudiantes la posibilidad de experimentar el contacto directo con lo sonoro, que transcurre en el tiempo, que está siempre en el presente y que es un hecho vivo.

Bibliografía

- AGUILAR, M. (2002). *Aprender a escuchar música*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- GARDNER, H. (1987). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- GIRALDEZ HAYES, A. y DÍAZ GÓMEZ, M. (coord.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. España: Graó.
- LOCATELLI DE PÉRGAMO, A. (1973). *La notación de la música contemporánea*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- MARTENOT, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Ediciones RIALP.
- OLSON, D. (1998). *El mundo sobre papel*. Barcelona: Gedisa.
- ONG, W. (1993). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Capital Federal: Fondo de Cultura Económica.
- PÉREZ GUARNIERI, A. (2010). *África en el aula. Una propuesta de educación musical*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de la Plata.
- LÉVY, P. (2000). *Las tecnologías de la inteligencia*. Buenos Aires: Edicial.
- SAITTA, C. (1978). *Creación e iniciación musical: hacia un nuevo enfoque metodológico*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SAMPSON, G. (1997). *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico*. Barcelona: Gedisa.
- SELF, G. (1991). *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires: Ricordi.
- VÁZQUEZ, S. (2013). *Manual de ritmo y percusión con señas*. Buenos Aires: Editorial Atlántida.

Capítulo 4

Manos a la obra:

el taller de música como estrategia metodológica

Manuel Zamar*

Pensar en una educación musical basada en la práctica misma, en el hacer musical, resulta una obviedad. ¿Pero es esta la práctica común en las aulas? Y si es realmente así, ¿qué tipos de músicas suenan? ¿Son experiencias significativas para los estudiantes?

Notamos que cierta *inercia pedagógica*, la maquinaria escolar y la incertidumbre docente ponen en duda esta premisa y, como consecuencia, provocan una desmotivación en los actores escolares para producir *buena* música.

Las tradiciones utilitarias y académicas¹, que han sido las matrices fundacionales de la escuela, todavía perduran, y la educación musical no encuentra su cimiento en una práctica significativa sino en los contenidos *sobre* la música. En las aulas nos encontramos con actividades que desarrollan habilidades sin correlato sonoro vinculadas a la escritura

* Profesor en Educación Musical (UNC). Profesor de piano, guitarra y canto en el ámbito privado. Ha realizado cursos de formación en el Método Suzuki. Fue coreuta en diversos coros de Córdoba y director en la murga de estilo uruguayo Contraflor al Resto. Fue coordinador de talleres de canto grupal en centros culturales. Es intérprete de piano en Aguardiente (ensamble de folklore colombiano) y de acordeón en Toscani Cigani (ensamble de folklore balcánico).

¹ Altermann (2008) propone tres tradiciones de las disciplinas escolares, “utilitaria”, “académica” y “pedagógica”, que denotan el trasfondo ideológico de los modelos educativos en nuestro país a lo largo del tiempo. Por ejemplo, cuando se sanciona la ley 1420 de educación común (1884), en donde la gratuidad, obligatoriedad y laicidad tenían el propósito de afianzar la cohesión nacional (en un contexto de inmigración), la tradición utilitaria se vinculó fuertemente con el trabajo. A su vez la tradición académica remarcó el *statu quo* de los sujetos. En cambio, la tradición pedagógica representa un perfil enfocado en los intereses y necesidades de los estudiantes, su proceso de aprendizaje y los métodos vinculados a los modelos más progresistas de la educación.

(la tradición del solfeo y el cálculo de valores rítmicos) o a conocimientos memorísticos sobre datos históricos de las grandes obras y de los grandes compositores.

A su vez, al constituirse como asignatura, ocupó el lugar de la creatividad (expresión, sensibilidad) de la oferta educativa, justificando así su existencia en la bondad moral (la promesa de constituir “mejores personas” mediante el arte), pero poco se dijo acerca de cómo lograr esto a través de la práctica musical concreta.

Este desfase entre lo que se pretende y lo que sucede realmente puede estar relacionado con una estructura escolar que estrecha los caminos para realizar actividades significativas, debido a cortos tiempos o imposiciones del currículum; o con una desidia del maestro para diseñar actividades que pongan en juego mayor responsabilidad en las decisiones musicales de los estudiantes. Muchas veces los docentes planifican ajustados a lo que han aprendido durante su formación, que a menudo se ancla en la tradición académica o utilitaria que ha regido la educación musical hegemónica.

La exclusión escolar, a la par de la educación obligatoria y masiva, genera una contradicción en la cual se evidencia la falta de incorporación de las realidades de los jóvenes. El fracaso escolar va más allá de la conocida y preocupante tasa de abandono, ya que la experiencia educativa no logra *marcar una diferencia* para quienes la atraviesan. Es común escuchar que, pasado el tiempo, los estudiantes “no se acuerdan” de los contenidos escolares. Y no es responsabilidad de ellos; es que se les ha pedido que memoricen, expliquen y expongan contenidos que no les ofrecen ninguna significatividad: están *afuera* de su subjetividad.

Sin embargo, las nuevas regulaciones otorgan una importancia central a las realidades de los jóvenes, a sus problemáticas, a sus grupos de pertenencia, y a las construcciones que desde el currículum se puedan hacer sobre la base de la inclusión de sus “territorios”. Lejos de homogeneizar una propuesta, se insta a que la diversidad sea una realidad en las aulas.

Entonces los docentes hoy nos encontramos en un mar de incertidumbres: se nos pide que dominemos no solo las técnicas musicales tradicionales pautadas por estándares académicos (la formación profesional hegemónica solo propone esas habilidades), sino también otras músicas actuales, más cercanas a las realidades de los jóvenes. Esta tarea a menudo queda incompleta y la incertidumbre acerca de qué hacer en el aula se acrecienta.

El problema no pasa tanto por el *qué* sino por el *cómo*: salirse del campo de las soluciones universalmente válidas, para entrar en la cuestión de los juicios propios de cada profesor en su contexto, nos da pie a pensar en estrategias en vez de métodos.

En este marco resulta necesaria una pedagogía que integre los territorios culturales de los actores como contenidos y el cuerpo como experiencia de la práctica, para situarnos más cerca de una vivencia transformadora y emancipadora.

Buscar las preguntas “adentro”

Si indagamos el porqué de esta *inercia pedagógica*, podemos detectar distintos dispositivos discursivos que operan como resistencia al impulso renovador: el “cambio como imposible”, que representa las innovaciones superficiales que no modifican la estructura misma de la escolaridad, ya que la “maquinaria escolar” las neutraliza; el “cambio como promesa”, que diagnostica un cambio necesario, deseable y posible, pero no especifica cómo lograrlo, por lo que funciona como una utopía; o el “cambio como deterioro”, que opera como una posición reaccionaria, la imprecisión cronológica conlleva una mirada nostálgica y pesimista (“antes estábamos mejor”) y proporciona un funcionamiento normativo (encontrar una “naturaleza de la escuela” a la cual volver) (Diker, 2005).

Todos estos discursos ponen el problema y la solución por *fuera* del proceso pedagógico. La discusión entre lo viejo y lo nuevo, entre un método u otro, involucra solo una postura superficial (externa) del problema, mientras que la búsqueda de estrategias implica la renuncia a la “promesa de la innovación”. Entender que los cambios no son una promesa, sino que ya están sucediendo nos lleva a “preguntar sin conocer la respuesta, habilitar y habilitarnos el encuentro con la multiplicidad, con lo no pensado, con lo no anticipado, es decir, con el otro y con el enigma que el otro porta” (Diker, 2005, p. 136).

Si ponemos la mirada en el interior mismo de la problemática educativa, este *adentro* puede ser entendido, tomando el concepto de Juan Díaz Bordenave (como se cita en Kaplún, 2002, p. 15), como un “modelo endógeno”.

El autor describe tres modelos educativos: los que tienen su eje en los contenidos, en los efectos o en los procesos.

Los dos primeros son modelos exógenos, ya que tienen una concepción del tipo educación-objeto, en la cual se espera que el otro recepte el mensaje, mientras que del otro lado el emisor es el foco de la actividad. El receptor es pasivo, el énfasis está puesto por fuera del destinatario. En este paradigma, la enseñanza se manifiesta como una actividad

teórica-técnica, tanto para el docente que emite su mensaje (legitimado desde el currículum) como para el alumno que recepta, entiende y demuestra.

En los modelos endógenos, en cambio, el énfasis está en el *adentro*, en lo que sucede en el interior de un sistema comunicativo y dinámico. Ambos actores, emisor y destinatario, son el foco de la actividad, pero a su vez los roles de los actores son vistos como provisorios e intercambiables, y el proceso de construcción de conocimientos que llevan a cabo conforma una relación significativa entre problemas y contenidos².

Desde esta mirada, el punto de partida de toda enseñanza es la cultura, el saber y la experiencia de los que aprenden; por lo tanto, es menester construir significados compartidos y crear las condiciones de comunicación para que todos los actores sean productores del conocimiento.

Tomar este punto de partida nos invita a situarnos como pares, los actores en el epicentro de la educación. Aquí corremos el riesgo de caer en una pedagogía de los efectos, centrada en los estudiantes, pero solo en la consecución de resultados externamente visibles. Posicionarnos en el *adentro* va más allá, implica asumir una capacidad crítica y la facultad de formular preguntas. Así, la educación pasa a ser una “actividad artística y política”³. Entonces cabe preguntarnos:

- ◆ ¿Cómo nos posicionamos para diagnosticar y leer los entramados del grupo? ¿Qué estrategias comunicativas, qué códigos de convivencia emplearemos para favorecer estos intercambios?
- ◆ ¿Qué experiencias musicales *tenemos*? ¿Qué conocimientos musicales traen consigo los estudiantes (y nosotros mismos)?
- ◆ ¿Qué valores y significados, qué prejuicios y especulaciones traen estas experiencias? ¿Cómo se ponen en juego al elegir un repertorio, al hacer música juntos?

² Los contenidos son entendidos como recursos para la solución del problema, por lo que, si bien constituyen el aspecto exógeno del sistema de comunicación, el valor intrínseco está dado por su uso específico.

³ Artística, porque concibe al docente como intérprete de su entorno, como alguien que diagnostica continuamente, que evalúa los intercambios y facilita que el estudiante construya sus propios esquemas de interpretación; y política, porque concibe la complejidad de la tarea al asumir el mensaje abierto y múltiple más allá de lo disciplinar, no ajeno al entorno sociocultural (Gvirtz y Palamidessi, 2006).

- ◆ ¿De qué manera vamos a articular la diversidad de experiencias, teniendo en cuenta los distintos tipos de consumos culturales que definen los estilos de pertenencia a grupos?

Hacia adentro de la música: La praxis musical

Formularnos estas preguntas nos saca del lugar de considerar a la música como una entidad con valor intrínseco. Si tomásemos esta idea como base, fundamentaríamos la música desde la concepción de verdades absolutas y estáticas, lo cual a su vez reproduce valores jerárquicos en donde los grandes modelos estéticos son dignos de ser entendidos y contemplados, pero inalcanzables desde la práctica musical. De esta manera se coloca al estudiante en un lugar pasivo y meramente receptor, y al docente como un poseedor del saber⁴.

Coincidiendo con Green (Carabetta, 2016), consideramos que el valor y el significado de las músicas no son absolutos, sino que son una construcción social producto de la lucha simbólica. Por lo tanto, los sonidos que se consideren dignos de ser llevados al aula traen consigo ideas de “mundo”. Por eso más que preguntarnos “qué” es música, nos debemos preguntar de qué depende nuestra valoración sobre las diversas prácticas musicales y, más importante aún, qué consideran interesante y valioso los estudiantes con quienes vamos a trabajar.

¿Cómo, por qué y cuándo se emplea la música en sociedad? Si el valor de la música depende de su uso, toda música tiene un valor relativo a sus usuarios. Esto da como resultado prácticas de lo más diversas, desde la percepción, la interpretación o la creación, y es lo que constituye el concepto de ‘musicar’⁵.

Desde esta amplia perspectiva del hacer musical, juzgar su belleza o su bondad implica también correrse de los valores hegemónicos, absolutos y dominantes:

Desde la perspectiva de la praxis, el carácter casi sagrado de la "obra" se desmitifica y su significado pierde la supuesta naturaleza atemporal, anónima e independiente

⁴ Esta situación es descripta por Regelski (2009) como *educación estética*.

⁵ ‘Musicar’ es tomar parte, de cualquier manera, en una actuación musical. Esto significa no solo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar, componer, prepararse para actuar, practicar y ensayar, o cualquier otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos “una actuación musical”.

del lugar en que se dé. Las personas escuchan de acuerdo con las diferencias de sus mundos, valores, historias y necesidades e intenciones actuales. Estas últimas también difieren en las mismas personas en distintos momentos, y este factor temporal siempre es fundamental en el significado musical del momento (Regelski, 2009, p. 36).

La *praxis musical* se vincula fuertemente con el “modelo endógeno” e implica superar la idea maniquea de teoría o técnica. Es entendida como la acción misma en su contexto, e involucra un concepto ético del hacer que le quita todo valor absoluto: el problema del conocimiento se da en relación con su uso, en el *adentro*, no solo en lo individual sino también en el espacio en común con el otro.

La escuela tradicional propone un modelo fragmentado del conocimiento, pero la música tiene una particularidad: el sonido viaja por el aire, que es un espacio común a todos.

Pensamos que la perspectiva de la *praxis musical* o el ‘musicar’ representa la negación a esta fragmentación ya que encierra la pregunta por la coexistencia de los cuerpos en el *espacio sonoro*. Esta pregunta musical, si está bien formulada, no admite una sola respuesta como válida y, de esta manera, no solo involucra la dimensión del *cómo* (y con *quiénes*) en donde tejeremos redes y construiremos andamiajes, sino la del *por qué* para permitirnos cuestionar los dispositivos de poder que hacen de la música un lugar cerrado, para abrir la posibilidad a la diversidad.

Ahora bien, ¿cómo estructurar, sistematizar y ordenar el trabajo en el aula y a la vez estimular el emergente de los estudiantes? ¿Es que acaso se puede planificar la participación del otro? ¿Qué entendemos por participación? ¿Puede haber una participación pasiva? ¿De qué tipo de participación depende la construcción de conocimientos significativos?

Dos ejemplos: el encuentro musical y el aprendizaje informal

Creemos que la participación tiene que ver con una actitud que se opone a la inercia, ya que implica un posicionamiento ideológico y una decisión estratégica: una construcción consciente por parte de todos los actores. Desde este punto de vista constructivista, recuperamos el concepto de “construcción metodológica”⁶:

⁶ El concepto es desarrollado por Gloria Edelstein, docente e investigadora cordobesa.

Pensar lo metodológico como una construcción supone una articulación entre el conocimiento como producción objetiva y el conocimiento como problema de aprendizaje. Implica, además, reconocer la problemática de los sujetos que intervienen en una situación de enseñanza/aprendizaje, en relación a los contextos en los que se encuentran insertos (áulico, institucional, social y cultural). A raíz de ello, la construcción metodológica como estilo de formación genera estrategias docentes creativas, de carácter singular, diseñadas a partir de un objeto de estudio específico, y pensadas para sujetos en ámbitos particulares (Bosch Alesio, 2013, p. 2).

Esta articulación y estrategias pueden tomar la forma de “andamiajes”, los cuales se construyen para que luego, al desmantelarlos, la estructura no se caiga. Si ‘primero es necesario conocer la estructura para después romperla’, claro está que el énfasis debería estar en lo que se construye a través de estos andamiajes y no en el esqueleto en sí. Pero, ¿qué grado de rigidez deberá tener este esqueleto? ¿Qué proporción de referencia externa (objetiva, afuera) o interna (subjetiva, adentro) tomaremos para esta construcción?

Los ejemplos de Swanwick, que considera que el aprendizaje musical puede ser por instrucción o por encuentro, y Green, quien propone una articulación entre educación formal y aprendizaje informal, nos ayudarán a responder estas preguntas.

Swanwick (1991) comprende el proceso de aprendizaje partiendo de las ideas de Piaget y elabora su teoría de la “espiral evolutiva” en donde postula que el desarrollo es pendular, acumulativo, cíclico y dialéctico: social e individual.

Desde allí, distingue por un lado las destrezas manipulativas, el manejo de las normas vernáculas, las tradiciones idiomáticas y los procedimientos sistemáticos. A estos conocimientos los asocia a un modelo educativo en donde se prioriza la estructuración y el orden del aprendizaje. Los contenidos tienen que ver con la experiencia social, pero la forma de aprendizaje tiende a ser individual, por instrucción. Este modelo se caracteriza por especificar unos objetivos de conducta o actuación, lo cual está ligado estrechamente a la idea de evaluación. El autor hace la distinción entre la actividad que se realiza y lo que se aprende realmente, y el dominio del currículum, medido según objetivos de conducta o actuación, representa una mirada puesta en el resultado y que se basa en la idea de que el aprendizaje asimilado se puede demostrar. Un ejemplo de ello es quien aprende a demostrar estos patrones: aprender el “oficio de alumno”⁷.

⁷ Con relación al currículum oculto, Perrenoud sostiene que “sobrevivir sin demasiadas frustraciones” en la escuela, supone adquirir valores, códigos, costumbres y actitudes. Incluso va más allá de la tarea escolar: “Aprendiendo el oficio de alumno, se aprende también el de

En cambio, el modelo de educación por medio del encuentro musical se relaciona con la impresión sensorial, la expresión personal, la especulación y la valoración simbólica. De esta forma se prioriza la apropiación del conocimiento y el aprendizaje se vuelve significativo. Los contenidos tienen que ver con la experiencia individual, pero la forma de aprenderlos es social, por *encuentro*.

Es de esperar que la formulación de objetivos en la enseñanza por instrucción tenga una preferencia por los conductuales o “activos”, en donde diferenciar, comparar, identificar, demostrar son “menos vagos” que sentir, apreciar, reflexionar, etc. Estas últimas cualidades que tienen que ver con lo sensorial y la subjetividad serían tenidas más en cuenta en la enseñanza por *encuentro* y en los *aprendizajes informales*.

La expresividad, los elementos especulativos en la apreciación, el factor sorpresa, las expectativas musicales, el contacto con las cualidades sensoriales de la música son todos conocimientos tácitos difíciles de explicitar en una lista de objetivos: podemos conocer más que lo que podemos decir.

Estas cualidades están presentes en un sistema de aprendizaje que prioriza lo auditivo por sobre lo notacional. Históricamente se han asociado estos sistemas al aprendizaje informal de músicas populares y al estudio formal de músicas académicas respectivamente, pero Green parte del hecho de preguntarse cómo han aprendido los músicos que no recibieron instrucción formal o académica, y diferencia así dos paradigmas educativos independientes de la tradición musical a la que adhieren:

La música popular puede ser aprendida formalmente y la música clásica puede ser aprendida informalmente. En otras palabras, no hay una conexión necesaria entre música popular y aprendizaje informal, o entre música clásica y educación formal (Carabetta, 2016, p. 152).

Lo que le preocupa a Green es el carácter de la estructuración del aprendizaje, ya que no implicaría un cambio significativo la mera selección de contenidos con un criterio amplio que incorpore la diversidad si no se incluye también la manera en que estos contenidos son aprendidos en su contexto:

No se trata simplemente de acercar la música popular, o cualquier tipo de música, al currículum en tanto simple contenido, necesitamos considerar, en primer

ciudadano, actor social o asalariado”. Según la circunstancia, el éxito se puede vincular tanto al aprender a aprender, como a aprender a demostrar. (Perrenoud, 1996, p. 16)

término, la forma en la cual los músicos desarrollan sus destrezas, para utilizar ese conocimiento y adaptarlo a nuestra enseñanza (Carabetta, 2016, p. 149).

El estudio de la forma en la que los músicos sin instrucción formal han aprendido a desarrollar sus habilidades, llevó a Green a establecer cinco aportes fundamentales:

- ◆ ellos eligen la música según lo que les resulta familiar, sus gustos, su afinidad y su identidad;
- ◆ el aprendizaje se centra en el desarrollo de la percepción, por ejemplo, imitar grabaciones de oído. Esto implica el método de ensayo y error, pero también la escucha atenta y consciente para acercarse a lo que se quiere imitar;
- ◆ el conocimiento se construye en el seno de un grupo de pares, con quienes comparten destrezas e intereses afines y se ayudan mutuamente en el proceso de aprendizaje poniendo en juego cada uno sus competencias;
- ◆ los contenidos son holísticos, no fragmentados. Utilizan piezas de música completas, provenientes del “mundo real”, por lo cual no hay una secuenciación de lo simple a lo complejo;
- ◆ hay una integración de las competencias: la escucha, la interpretación, la composición y la improvisación se conjugan de un modo diferente de lo que suele ocurrir en los abordajes formales, en donde la enseñanza de las distintas destrezas se da en instancias separadas.

De manera similar, para Swanwick la característica fundamental de la educación por *encuentro* es lo social. Si en una instancia infantil se pretende cuidar el entorno cercano, el paso hacia la adolescencia se caracteriza por la apertura hacia el mundo de lo social, lo cual es propio de los procesos de iniciación en muchas culturas ancestrales y de las adolescencias en nuestra sociedad contemporánea. Entendiendo el arte *como* sociedad, Swanwick propone el ejemplo del pueblo Venda para ejemplificar el modelo de educación como *encuentro*:

La música es, por encima de todo, un arte social en el que la interpretación con otros y la escucha de otros es la motivación, la experiencia y el proceso de aprendizaje. A eso se le llama educación musical por el encuentro. La música no queda fragmentada en pequeñas parcelas para fines prácticos o de análisis, sino que se presenta y acoge como un todo dentro de un contexto social global (Swanwick, 1991, p. 143).

Además, Swanwick también describe en el modelo por *encuentro* el uso de secciones completas de música, no fragmentadas, el método ensayo y error como fundamental, a la

vez que la percepción (la observación y la escucha) y la repetición. Pero en Green vemos una postura más radical en un contexto escolar: el qué, el cómo y con quiénes pueden ser elegidos por los estudiantes, al menos como punto de partida.

En ambos autores, basarse en el encuentro con el otro aparece como condición de la motivación: el ‘fogoneo’ colectivo de la práctica de la música misma, por sobre la ejecución individual y aislada de ejercicios. De esta manera, no se seguiría el orden que parte de “lo fácil, lo corriente antes que lo excepcional, procediendo de lo conocido a lo desconocido” (Swanwick, 1991, p. 150).

Green describe que los aprendizajes informales logran un incremento en la motivación y compromiso de los estudiantes, a la par de mayor responsabilidad y cooperativismo. La apertura a la escucha y al aprendizaje viene de la mano de una predisposición para desarrollar destrezas y competencias puntuales: la ampliación del rango de músicas aceptadas que antes se cerraba por desinterés. El rol docente cambia: en vez de ejercer presión sobre los estudiantes, son ellos los que demandan su ayuda cuando no pueden avanzar más, a la vez que la intervención solo se vuelve necesaria en los pocos casos en los que los estudiantes se hayan desconectado. Esto no quiere decir que el docente adquiere un rol pasivo, al contrario, este tiene una tarea muy compleja por delante, sobre todo porque se vuelve gradualmente más demandado.

En este sentido, Swanwick compara dos casos paradigmáticos en los cuales la diferencia radica en la certidumbre de los contenidos: el primero (encuentro, clasificación débil) “nos insta a enseñar provisionalmente desde el momento en el que no hay certeza de nada”; por lo tanto, los *descubrimientos* no se pueden predecir, los contenidos no se pueden prescribir. “Solo se puede formular preguntas, incitar a la experimentación, provocar el debate”. En cambio, en el segundo caso (instrucción, clasificación fuerte) “cree que es posible enseñar *algo* (...), cree saber lo que el alumno va a encontrar (...), preverá los resultados con mayor firmeza (...) y guiará al alumno con decisión” (Swanwick, 1991, p. 151).

Otro punto clave para Green, al dejar las elecciones en manos de los estudiantes, es el concepto de ‘libertad’:

En realidad la libertad individual no tiene nada que ver con mis razones de darles a los estudiantes la opción de elegir. Para empezar, es una elección grupal la que se está dando, no una individual. Esto significa que los estudiantes son forzados a negociar entre sí, si es que quieren tomar parte en la tarea. Y debido a que la consigna es significativa y motivadora, en general, ellos sí quieren participar y entonces, cooperan (Carabetta, 2016, p. 148).

El rol de la negociación, normalmente entre docente y alumnos, es ahora entre estudiantes. A su vez, es relativa esta libertad ya que las elecciones en una primera instancia dejan al descubierto su gusto, vinculado a los consumos culturales, mientras que a lo largo del proceso las elecciones van variando y ampliándose hacia otros estilos y otras épocas.

Por último, la autora destaca las ventajas de este cambio metodológico en la formación del sujeto, ya que “se abren puertas” que de otra manera pueden permanecer cerradas. El sentido de lo grupal y el método pensado desde lo auditivo, así como el desdibujamiento de jerarquías entre estudiantes según sus capacidades musicales y el rol del docente como guía, aparecen resignificando o “equilibrando” el lugar que tienen los métodos formales:

El aprendizaje informal se diferencia por su resultado: un aprendiz novato puede implicarse en él; un músico avanzado puede implicarse en él. Cada uno se involucrará en su propio nivel. Cada uno se posiciona, por definición, para aprender de la actividad. Pero una vez que el aprendizaje informal ha sido involucrado, si las puertas que abre ya fueron abiertas, no hay razón para que la mayoría de las actividades normalmente asociadas con la educación formal no tengan lugar posteriormente, tales como la guía del docente, progresión en las pautas, y otras, como también la teoría y la notación y sin duda creo que deben tener lugar (Carabetta, 2016, p. 154).

Ahora bien, la propuesta de Green está centrada en la inserción de los aprendizajes informales dentro de la escuela. Así es como, por ejemplo, el aprendizaje informal en tanto método auditivo, a través de la escucha atenta y consciente, resignifica la educación formal:

El lugar que el conocimiento proveniente de la academia y la tradición escrita tiene en la música es exactamente el mismo que el que tenía antes. Sólo que dicho conocimiento puede ser complementado por otros abordajes sobre la adquisición de destreza musical (Carabetta, 2016, p. 150).

Swanwick por su lado, se plantea la inclusión de un proceso de crítica activa, ya que las músicas son un elemento social y, más allá de la experiencia estética dentro del “mundo onírico”, también son un poderoso sistema de comunicación que vale la pena atender. Por último, se cuestiona si es posible esbozar un currículum que pondere esos encuentros. Si bien la respuesta es negativa, propone “crear un ambiente de disponibilidad para que los encuentros sean más prometedores y más significativos” (Swanwick, 1991, p. 155).

De esta manera los autores conciben ambas concepciones, educación formal o instrucción y aprendizaje informal o por encuentro, en un diálogo complementario pero

con tensiones “inevitables y fecundas”. Notamos una clara inclinación a priorizar las estrategias que han sido dejadas de lado por la educación hegemónica.

Parte del prejuicio está en creer que los paradigmas de la educación por *encuentro musical y el aprendizaje informal*, asociados a las músicas populares sin tradición escrita, son menos sistemáticos, y que por su carácter social las producciones son de menor calidad técnica. En este sentido Swanwick declara que “debemos evitar la creencia simplista de que la instrucción va ligada inevitablemente a niveles altos mientras que el encuentro sugiere que ‘cualquier cosa vale’” (Swanwick, 1991, p. 145).

Green va más allá y distingue el carácter histórico de la relación entre contenidos y métodos de enseñanza. El hecho de que las habilidades desarrolladas mediante el aprendizaje informal hayan sido excluidas históricamente de los currículums de las instituciones formales tiene que ver con una tensión entre los símbolos culturales. De esta manera, una de las hipótesis de la autora es que el *significado musical* opera para reproducir las clases sociales.

Distingue los *significados inherentes* –la organización lógica del material sonoro en relaciones significativas e intrínsecas, que no son naturales ni esenciales sino artificiales y aprendidas– de las *delineaciones*: el significado de la música en relación con el contexto social. Según este último concepto, hay una ideología detrás de los significados musicales, según las valoraciones sociales que se hagan. Estas valoraciones, mientras más arbitrarias sean, más se despegan de los significados inherentes y más reproducen las ideologías hegemónicas.

Esto se ve, por ejemplo, en las valoraciones sobre la música clásica y la música popular. La autora describe cómo en las escuelas la no incorporación de estas músicas o la inclusión, pero en relación con valores de inferioridad (con niños a los que se creía con menor habilidad y pertenecientes a una clase social más baja) delinea las ideologías valorativas acerca de la cultura.

Por lo tanto, hay una relación entre la metodología (técnica) de la educación formal y el tipo de contenidos que se han privilegiado históricamente: la exclusión vino de la mano no solo de los contenidos sino también de las formas.

Creemos que lo revolucionario en la propuesta de Green pasa justamente por concebir el cambio desde adentro al insertar estas nuevas estrategias dentro de un paradigma ya existente, superando quizá de esta manera la relación maniquea entre música clásica y música popular, y entre las lógicas de la escuela y las de la calle.

A su vez, no todo es positivo en la concepción del aprendizaje informal: a menudo las lógicas jerárquicas, o la selección de a quiénes se les enseña ciertos conocimientos y a

quiénes no, se ven en circuitos de cualquier música que se aprenda por tradición oral (desde algunos ámbitos folklóricos hasta el hip-hop). Tampoco es todo negativo en el contexto de la educación formal: a menudo los pros de la secuenciación del conocimiento son adoptados también en ámbitos “callejeros” (por ejemplo, en las disciplinas circenses) y a veces los métodos auditivos son usados dentro de una estructuración y clasificación fuertes (por ejemplo, en el método Suzuki).

El taller como estrategia

Proponemos el concepto de ‘taller’ como marco en donde se pueden articular todas estas ideas. Pero, ¿qué es un taller?

Desde su origen, este concepto siempre estuvo ligado a la idea de producción grupal: un conjunto de trabajadores, colaboradores, aprendices o discípulos en torno a un maestro. En nuestro lenguaje cotidiano, a la palabra ‘taller’ la asociamos al lugar donde se hace, se construye o se repara algo. Una producción que no es un “laboratorio experimental” donde se simula una situación ideal a futuro, sino que implica la realidad misma del oficio, la praxis.

Los talleres medievales estaban vinculados a los gremios o a las guildas, es decir, grupos de personas que se asociaban en torno a una actividad común, artesanal y mercantil. La calidad de los productos estaba regida por una *ética profesional*, en la que ofrecer una mercancía de calidad inferior atentaba contra el mismo amor propio y, al revés, el beneficio de unos afectaba a todos los miembros del conjunto.

... en el taller medieval, en la guilda, aún conservan su unidad el trabajo intelectual y el trabajo manual, la producción artesanal y la creación artística, el interés personal y el interés colectivo, y la propia singularidad-identidad del artesano proyectada en su obra (Cano, 2012, p. 30).

En todo taller la distribución de roles es diferente, no solo quien *sabe* está disponible para obrar sino que todos los sujetos participan de la producción por igual, de manera inclusiva, y el conocimiento se construye colectivamente. Esto implica una perspectiva multinivel, no solo quien ya está experimentado sino aquel que se encuentra en sus primeros pasos conviven en la práctica; y una lógica cooperativa, ya que si la producción es rica, todos se ven beneficiados.

Así mismo, dentro de la distribución de roles puede haber distintas funciones, y estas pueden ser a su vez dinámicas: los alumnos aprenden haciendo y sus respuestas o soluciones podrían ser, en algunos casos, más válidas que las del mismo profesor.

Queremos destacar que, si bien a menudo se presenta el taller como una instancia para que el estudiante se ejercite en el manejo de las técnicas expuestas en las clases teóricas, esta metodología está más ligada al modelo exógeno. La teoría aplicada hace foco en la comprobación de un conocimiento que no necesariamente pasa por la realidad del sujeto y su contexto social.

Habitualmente nos encontramos con el título “taller de música” para referirnos a prácticas muy diferentes. Desde el ámbito público al privado; desde construcción de instrumentos hasta el trabajo en ensambles instrumentales y vocales, desde una clase de audioperceptiva o de historia de la música para estudiantes avanzados, hasta una experiencia de iniciación musical a edades muy tempranas. A su vez, las duraciones difieren desde un intensivo de varias horas en una sola jornada o un “campus musical” de una semana, hasta un espacio regular con frecuencia semanal. Los asistentes pueden ser desde dos o tres personas, hasta grupos grandes, con más de un coordinador.

Se aplica el mismo término para distintas prácticas, pero ¿tienen estas prácticas la misma estrategia didáctica?

Si un taller solo “enseña música”, puede enmarcarse en una concepción *estética* y por lo tanto tecnicista del hacer musical. En estos ámbitos se suele sostener que se aprende música “tocando” (de la misma manera que se aprende a cocinar “cocinando”, o a manejar “manejando”), pero la mera repetición no es garantía de aprendizaje. Por lo tanto, creemos que el taller de música debería:

- ◆ no ser un fin en sí mismo sino un medio para construir significados compartidos y crear las condiciones de comunicación;
- ◆ atravesar todas las instancias posibles del aprendizaje musical: la percepción, la interpretación, la creación, la reflexión, etc.;
- ◆ priorizar el uso de músicas completas, *reales*, sin desestimar al grupo o a la misma música al clasificarlas por complejidad como “difíciles”; tanto las ya existentes como las que se puedan crear en la clase (corriéndonos de la idea de “ejercicio”, ya que también es una instancia de composición);
- ◆ enfocarse en lo auditivo, lo que “realmente” suena y no lo que “debería” según un mapa gráfico, lo cual no significa que no usemos algún sistema de notación como herramienta;

- ◆ permitir el intercambio de los roles en la ejecución y creación, para cuestionar constantemente aquella “zona de confort” y tener una noción amplia acerca de todas las tareas que hacen posible que la música suene;
- ◆ ser un ámbito eficaz para la formulación de preguntas y para el flujo de saberes, sin acallar ninguna voz en torno a cómo resolver creativamente un problema musical;
- ◆ fomentar la emancipación del director, coordinador o guía, forjando autonomía en el grupo, pero también facilitar la confianza para que algunos miembros asuman ese rol;
- ◆ ponderar el “amateurismo” (amor a la música y el compartirla con otros) y la voluntad para convivir en un quehacer musical, pero incorporando también la idea de músico profesional o quien cobra por hacer música, entendido como un oficio genuino más allá de los difundidos fenómenos masivos.

El taller de música en el aula

A su vez, si pensamos en implementar esta modalidad en el ámbito específico de la escuela, deberíamos tener en cuenta:

- ◆ la lógica específica del aula-taller de música: tiempos escolares reales, espacialidad en el aula (bancos, territorio disponible) y en otras zonas del edificio en donde se pueda hacer música (explorar los distintos escenarios). Se puede aprovechar el restringido tiempo y el espacio disponible como momento de puesta en juego de ideas y experiencias: un lugar de riesgo, incomodidad, exposición, problematización, de toma de decisiones (individual y colectiva), de análisis y reflexión;
- ◆ el contexto de educación obligatoria, que limita la franja etaria de los actores y los aleja de la libertad de asistir. Sin embargo, podemos pensar en la extensión de este aula-taller más allá del trabajo *in situ* (o de la “tarea”), por ejemplo, la existencia de los CAJ y CAI⁸, implican una elección de los estudiantes de asistir;

⁸ Los Centros de Actividades Infantiles (CAI) y Centros de Actividades Juveniles (CAJ), forman parte del Programa Nacional de Extensión Educativa del Ministerio de Educación de la Nación desde el año 2001, que tiene como propósito ampliar las trayectorias educativas

- ◆ la integración de asignaturas: el planteamiento de proyectos escolares puede ser una fuente de cohesión. El riesgo podría estar en los “espontaneísmos” despojados de una formulación estratégica o en los “voluntarismos” que comprometen metas que luego no se pueden llevar a cabo;
- ◆ una amplia variedad de recursos: la producción en grupos pequeños, la instancia de exposición, el plenario y la reflexión, la lluvia de ideas, la improvisación, el juego, instancias en donde se descentralice la figura de autoridad, el uso del sonido como elemento de construcción cotidiana en el aula (ej: cantar o hacer un ritmo en vez de pedir silencio);
- ◆ la pregunta como herramienta: si la consigna es potente puede atravesar el mero cumplimiento de la aprobación para insertarse en el entramado social de los estudiantes; o viceversa, la posibilidad de que a partir de la realidad de los estudiantes se cree una consigna. A su vez se resignifica la escucha, la interpretación y la creación, se carga de significación y valor, se promueve la indagación, el cambio, la transformación, el movimiento;
- ◆ que las preguntas o problemas musicales van a generar recursos para su solución, por lo tanto, contenidos y estos a su vez pueden encerrar un nuevo problema. Por ejemplo, un modelo de evaluación a través de una pregunta que los estudiantes se realicen puede ser al mismo tiempo un buen diagnóstico para la próxima etapa.

Para finalizar, proponemos un modelo de trabajo en aula-taller en concordancia con las ideas planteadas de Green y Swanwick, basado en la utilización de algunas prácticas provenientes de la murga uruguaya.

En una primera etapa, el docente trabajará con grupos pequeños en la producción de músicas seleccionadas por ellos, según sus gustos musicales. Fomentará la técnica de “sacar de oído” para poder recrear, con los recursos disponibles, una versión propia. Programará los ensayos distribuyendo los grupos en los distintos espacios disponibles de la institución para luego exponer en el aula cada trabajo. Finalizada esta instancia (la cual puede quedar registrada para un posterior análisis crítico), abrirá un espacio de diálogo y puesta en común: ¿creen que cambió la manera en la que escuchan ahora esa música?, ¿qué influencias creen que esas músicas han tenido para su creación?, ¿qué estilos/géneros que consideren importantes, no estuvieron mencionados hasta ahora?

y escolares de los jóvenes diversificando el horizonte de oportunidades y experiencias educativas.

En una segunda etapa, el docente seleccionará músicas afines a las elecciones manifestadas y llevará ejemplos para analizar en clase. En un principio se podrá proponer un eje de análisis según el carácter, para luego preguntar: ¿qué elementos musicales creen que determinan el carácter de estas músicas? De esta forma se podrá llegar a describir, con la mayor precisión posible, elementos de la forma, textura, timbre, melodía y ritmos, asociados a distintos estados de ánimo. Una posterior selección de ejemplos podrá dar cuenta específicamente de los distintos recursos expresivos vinculados a la murga: “anuncio” (la presentación del grupo o la llegada del carnaval), “denuncia” (en donde se critique algún aspecto de inconformidad del grupo) y “retirada” (en donde se trabaje la idea de melancolía o tristeza por el final, apaciguada por la promesa de volver). Se podrá incluir también algún ejemplo de “contrafactum” (de murga uruguaya o de algún otro género).

El docente presentará un arreglo sobre el cual puedan manifestar estos estados contrastantes en secciones y propondrá grupos de trabajo diferenciados: por ejemplo, a cada estudiante le dará a elegir conformar un ensamble de percusión o sumarse a un grupo vocal, planteando así dos ejes en los cuales se trabajen y profundicen técnicas específicas por separado para luego ensamblar.

Con estas nuevas herramientas se le propondrá al grupo que elabore un trabajo unitario, en el cual la “murga” tenga un nombre propio y una historia para contar, utilizando canciones conocidas y afines pero readaptadas a las necesidades expresivas. Se buscará la continuidad musical entre secciones pero enfatizando los contrastes, la expresividad de los matices y la precisión en lo rítmico, la enunciación del texto y la elaboración de arreglos vocales.

Con este modelo de trabajo queremos proponer una manera de recuperar los emergentes, tanto en lo musical como en el contenido, lo expresivo y lo significativo: lo que los estudiantes tengan para decir. El docente podrá actuar de “director” o de guía para el grupo, resolviendo problemas al igual que lo haría con un ensamble vocacional o en un taller extracurricular, pero con la tarea extra de adecuarse a los tiempos escolares acotados.

Creemos que la fuerza dada por la motivación del grupo puede sortear estos obstáculos y servir de ejemplo de que la música en la escuela no ocurre *por fuera* de los territorios culturales que habitan los estudiantes sino que, al contrario, puede ser una real puesta en escena en ‘un mundo como escenario’.

La ansiosa búsqueda de identidad, propia de la sociedad posmoderna pero acentuada en los adolescentes, reclama un alto consumo de símbolos para el que la música es una potente fuente de satisfacción. Abrir las puertas a estos *territorios culturales y estéticas*

*musicales juveniles*⁹ es mucho más que “permitir” (como si pidiesen permiso) su ingreso como meros contenidos, sino que también es incorporar las formas de aprender que le dan sentido. Esto nos brinda la oportunidad de sembrar una *musicalidad crítica* que implique poner en tela de juicio el gusto musical atravesado por las industrias culturales.

Pensamos que esta musicalidad crítica puede ayudar no solo a ampliar los territorios musicales propios, ensanchando su significatividad, sino que a la vez a incorporar los ajenos y a no encerrarlos en una valoración regida por el mandato ideológico, capitalizándolos como una integración de lo múltiple.

⁹ Para Samper Arbeláez (2010), el *territorio musical* del estudiante es “signo y presencia de una identidad que se relaciona también con las distintas dimensiones de su ser social” (p. 32).

Bibliografía

- ALTERMANN, N. (2008). *La construcción del currículum escolar, claves de lectura de diseños y prácticas*. Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación (6), Córdoba.
- BOSCH ALESIO, C. D. (2013). *De alumna a docente. La construcción metodológica como herramienta de formación docente* (Tesis de grado). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- CANO, A. (2012). *La metodología de taller en los procesos de educación popular*, ReLMecS 2, (2), pp. 22-52. Recuperado de <http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/>.
- CARABETTA, S. (2016). *Entrevista con Lucy Green*. Foro de educación musical, artes y pedagogía. 1 (1), pp. 133-156. Recuperado de <http://www.revistaforo.com.ar>.
- DIKER, G. (2005). Los sentidos del cambio en educación. En G. Frigerio y G. Diker (comp.), *Educación: ese acto político* (pp. 127-138). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESI, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- KAPLÚN, M. (2002) *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos.
- PERRENOUD, P., MANZANO, P., y AMO, T. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- PINEAU, P. ([1996]-2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: Yo me ocupo. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- REGELSKI, T. (2009) *La música y la educación musical: teoría y práctica para marcar una diferencia* en David K. Lines (coord.). *La educación musical para el nuevo milenio..* Madrid: Morata.
- SAMPER ARBELÁEZ, A., (2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*. 5 (2), pp. 29-42.
- SWANWICK, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Capítulo 5

¡Que suenen canciones!

La canción como recurso para el aprendizaje musical

María Lucrecia Carrizo Tarditti*

La música es un fenómeno sonoro *integrado*; en una pieza musical conviven diversos elementos (ritmo, melodía, armonía, forma, tímbrica, dinámica, entre otros) que se tornan relevantes al interactuar en conjunto, de ahí que la complejidad de la música resida justamente en ese entramado que, además, repercute en lo físico y en lo emocional de las personas que reciben el estímulo sonoro.

Ha sido muy frecuente en la enseñanza musical escolar utilizar un *criterio separatista* que divide la música en elementos técnicos enseñándolos por separado, Carmelo Saitta afirma que es un error pedagógico insistir en un acercamiento a la música a través de los elementos técnicos, pues, en tal caso el árbol nos impediría ver el bosque. Y continúa diciendo:

La pretensión de inventariar los elementos constitutivos de la música sin tener en cuenta la relatividad de su valor cuando estas cualidades interactúan para formar unidades mayores, no sólo nos impide apreciar o disfrutar las grandes construcciones musicales de la música occidental de los últimos siglos, sino también apreciar aquellas producciones musicales que constituyen el folclore del mundo y que se han realizado sin ningún andamiaje pedagógico. ¿Qué clase de educación recibimos? ¿Qué extraña sabiduría es ésta que nos impide comprender las más elementales y ricas expresiones musicales de los hombres? (1997, pp. 101-102).

* Es profesora en Educación Musical (UNC), preparadora de coros (Domingo Zipoli), estudiante de la Licenciatura en Violoncello (UNC), docente de Nivel Primario, docente de canto y violoncello, integrante de agrupaciones de música independiente y de la Orquesta Académica del Teatro del Libertador. Contacto: carrizotardittimarialucrecia@gmail.com

Por otro lado, también ha sido usual que el eje de la enseñanza musical escolar haya estado centrado en la *lectoescritura*; si bien se considera positivo que los alumnos puedan leer música ya que la lectura musical facilita muchos procesos, si se limita la enseñanza a la lectoescritura, al solfeo, a los ejercicios de coordinación, y los alumnos no hacen música real, ¿no estaría faltando lo fundamental de la asignatura?; “¿no será que confundimos el conocimiento de los conceptos que hacen al saber de la música con los que tienen que ver con su escritura?; ¿No se estará confundiendo el ratón con el dibujo del ratón?” (Saitta 1997, p. 18).

Al asumir que la música es un fenómeno *integrado* y comprender las falencias de los tradicionales sistemas de enseñanza que tienen el eje en la lectoescritura y dejan en segundo plano el hacer musical, separan lo teórico de lo práctico y desvinculan lo que tiene que ver con la asignatura de la música que escuchan los alumnos, el educador debería considerar que la enseñanza musical también debe ser integral. Pérez Guarnieri introduce este concepto:

Debe superar las dicotomías y reconsiderar el concepto de música como emergente de una cultura y por tanto debería integrar lo clásico, lo popular, lo occidental, lo oriental, etc., de acuerdo a las necesidades y realidades de los alumnos. [...] Debe generar acciones concretas que estén orientadas hacia un hacer reflexivo, integrando lo teórico y lo práctico.[...] En los planes de estudio debería evitarse aplicar el criterio separatista que promueve la descomposición de la música en ritmo, melodía, armonía, audioperceptiva, apreciación, composición, etc., para ir a un lugar en el cual la producción musical sea el núcleo prioritario; la acción que le otorgue significatividad al estudio.[...] Integral porque durante muchos años estuvimos sometidos a prescripciones ajenas, a estudiar músicas que no nos son propias y las que nos hicieron adaptar mediante propuestas y metodologías alejadas de la vivencia o del hacer musical.[...] Deberíamos integrar la música a la vida de las personas, insertando lo artístico en la sociedad como factor de cambio, como generador de personas autónomas, libres, sensibles y comunitarias” (2007, pp. 25-26).

En coincidencia con este posicionamiento, se propone que el repertorio musical que se trabaje en clases se vincule con los adolescentes y considere lo que el alumno trae, sus gustos; por consiguiente, se torna necesaria la inclusión de músicas diversas, el hacer música con los alumnos y a partir de ese hacer musical construir los conceptos teóricos. No es recomendable tratar de manera aislada lo teórico y lo práctico; urge concebir la música como un todo, un complejo entramado de elementos, para dejar de lado el *criterio separatista* e integrar nuestra cultura y la de nuestros adolescentes en la enseñanza musical.

[...] la comprensión e inclusión del universo musical del alumno en la escuela como fuente significativa de elementos para redefinir currículos, proponer estrategias metodológicas más adaptativas, reconstruir las prácticas pedagógicas desde las diversidades fértiles y las enunciaciones ausentes. Así, el proceso de reflexión didáctica y de construcción de teoría sobre la práctica tendrá que plantearse desde la flexibilidad y la aceptación de la diferencia para construir nuevos universos simbólicos que superen las dualidades que jerarquizan: culto-popular/saber académico-saber informal/ciencia-sentido común, etc. (Samper Arbeláez, 2010, p. 33)

La enseñanza musical en las escuelas tendría que tomar en cuenta lo anteriormente mencionado: hay que valorar la carga de sentido que conlleva la música para un alumno adolescente y utilizarlo como un punto a favor para lograr el aprendizaje significativo.

La propuesta sería entonces sugerir una metodología de trabajo mediante la *práctica de canciones*. En ellas encontramos la posibilidad del canto y de la ejecución instrumental en simultáneo; un material musical completo donde trabajar ritmo, melodía, armonía, forma, timbre, entre otros; de manera integrada en una música real, se basa así el aprendizaje en el *hacer musical*. En este punto se tomará en cuenta la propuesta metodológica de Lucy Green (Cabaretta 2016, p. 33) que implica no solo rescatar los territorios musicales cotidianos de los jóvenes como componente pedagógico en el aula, sino también *la manera como se aprende al interior de estos*.

En cada música que se presente se trabajarán muchos contenidos, así los alumnos aprenderán sin necesidad de que todo se conceptualice. Se pretende conceptualizar lo que sea necesario y viable, pero se trabajarán de manera práctica y auditiva muchos elementos musicales, “La construcción de la imagen interior no es aditiva: el chico no ve los ladrillos y luego, agrupándolos, ve la casa; es al revés ve la casa y no siempre tiene conciencia de los ladrillos” (Saitta, 1997, p. 15).

Diseño de la propuesta

Arreglos escolares

En muchos casos será necesario que intervenga el docente en una instancia previa arreglando/adaptando la canción para adecuarla a las posibilidades de los alumnos y a las que ofrece el aula. Dos razones para arreglar las canciones serán, por un lado, la necesidad

de *simplificaciones técnicas* (rítmicas, armónicas, formales, entre otras) y, por otro lado, la *adecuación del orgánico instrumental* para lo cual se deberá tener en cuenta qué instrumentos hay en el colegio y cuáles pueden ser fabricados o dispuestos por los alumnos.

La propuesta pretende que haciendo música los alumnos recojan *técnicas, experiencias, métodos, y conceptos* que les sirvan de punto de partida para poder enfrentarse al desafío de interpretar la música que deseen. Se respetará y aprovechará el conocimiento, el bagaje, el gusto musical y la visión de mundo del alumno.

Los arreglos musicales están pensados para que puedan ser interpretados por el curso entero, por lo que *siempre serán trabajados en grupo*, serán flexibles y tendrán un espacio para incluir ideas de los alumnos, a fin de que tenga lugar la *creatividad* en el proceso de aprendizaje. Se propone que el alumno aprenda de oído y sepa la canción de memoria: el aprender de oído resulta un buen ejercicio auditivo, saber la canción de memoria permitirá soltura y mayor disfrute de la música.

Canción n.º 1 | *Ska de la tierra* (Bebe)¹

María Nieves Rebolledo, conocida como Bebe, es una cantautora española que aborda el género pop; sus canciones recorren diversas temáticas, algunas son introspectivas, otras de amor y otras denuncian problemáticas socioculturales; la música de las canciones es simple, no es virtuosa instrumental, vocal ni compositivamente. El tema “Ska de la tierra” se encuentra en su primer disco “Pafuera Telarañas”. La canción aborda la problemática de la contaminación (entre otras problemáticas sociales), temática pertinente para trabajar en la escuela; goza de ciertas riquezas musicales pero mantiene una simpleza rítmica, melódica y armónica, lo que resulta ser un buen equilibrio musical.

En el arreglo se ha intentado conservar la mayor parte de los elementos del tema original; se han modificado dos aspectos: el rítmico y el cuerpo instrumental.

Aspecto rítmico: la canción original tiene rítmica de reggae que luego muta al ska. Son dos ritmos que están en compás cuatro cuartos, pero acentúan constantemente los tiempos débiles del compás (segundo y cuarto tiempo) lo cual es dificultoso de internalizar en los tiempos reales que propone la escuela. Por esta razón en el arreglo se utiliza rítmica

¹ Se puede acceder a los ejemplos auditivos en: <https://sites.google.com/view/sonamoslibro/ejemplos-audiovisuales/que-suenen-canciones>

de rock que luego muta al cuarteto cordobés; estos ritmos no presentan la dificultad anteriormente mencionada, y además son rítmicas que los alumnos han escuchado en su cultura y tienen internalizadas desde lo auditivo.

Cuerpo instrumental: la canción original está interpretada por una banda integrada por guitarra eléctrica, batería, bajo, y vientos de metal; dichos instrumentos difícilmente puedan abordarse en la escuela secundaria ya que necesitan de un espacio adecuado, son de alto valor económico y requieren conocimiento técnico por parte de quien lo ejecute. Por esta razón se han escogido en el arreglo instrumentos más fáciles de ejecutar, que pueden encontrarse en la escuela o que el docente puede conseguir fácilmente: cajón peruano, pandereta, cencerro, güiro, guitarra criolla, teclado y *glockenspiel*.

En términos generales, los alumnos recibirán algunas pautas de trabajo al comienzo y luego deberán decidir las formas de práctica y de coordinación con sus compañeros. “Permitir que los estudiantes dirijan sus propios aprendizajes da lugar al aprendizaje entre pares, el cual descubrimos que, en algunos niveles, puede ser más efectivo que aquel dirigido por el docente, y puede impulsar altos niveles de cooperación grupal” (Carabetta, 2016, p. 147).

El docente mostrará en una primera instancia qué se debe tocar en cada instrumento (para esto tendrá que conocer todas las partes y saber tocar cada una de ellas), luego los alumnos tendrán tiempo para practicar y para coordinar con el grupo de compañeros; el docente estará presente en esta instancia para cuando los alumnos necesiten su ayuda.

♩ = 80

Cajón

Pandereta

Glockenspiel contralto

Guitarra

Voz solista

Coro

Teclado

Am

Dm

E7

↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓ simile

4

Cajón

Pdta.

Glock. ctrl.

Guit.

Tecl.

Am

Dm

E7

Am

Dm

E7

Am

Fragmento del arreglo de *Ska de la Tierra*. Se puede acceder a la versión completa en: <https://sites.google.com/view/sonamoslibro/ejemplos-audiovisuales/que-suenen-canciones>

9

Cajón

Pdta.

Glock. ctrl.

Guit.

Coro

Tecl.

Dm E7 Am

La tie-rra tie-ne fie-bre, ne-ce-si-ta me-di-ci-na y un po-

11

Cajón

Pdta.

Guit.

Coro

Tecl.

Dm E7 Am Dm E7

qui-to de a-mor que le cu-re la pe-ni-ta que tie-ne Ah_ ah_ La

14 2.

Cajón

Pdta.

Guit.

Voz sol.

Coro

Tecl.

Dm E7 Am

La tie-rra tie-ne fie-bre, tiem-bla, llo-ra, se due-le del do-

16

Cajón

Pdta.

Guit.

Voz sol.

Coro

Tecl.

Dm E7 Am Dm E7

lor más do - lo-ro - so y es que pien - sa que ya no la quie - ren, la

pien - sa que ya no la quie - ren.

Propuesta metodológica

- ◆ *Escucha previa de la canción:* se pedirá a los alumnos que escuchen la canción de una semana a la otra; la intención es que la escuchen varias veces para que la conozcan y la internalicen auditivamente. Dado que el aprendizaje será de oído, esta tarea es fundamental porque facilitará en gran parte el aprendizaje de la ejecución. La escucha previa y reiterada es un ejercicio que realiza cualquier músico que desee “sacar” un tema de oído.
- ◆ *Elección de roles e instrumentos:* el docente mostrará a los alumnos las opciones de instrumentos para interpretar y la función de cada uno: base rítmica, base armónica, melodía instrumental, cantante solista o coro. Ellos deberán organizarse y repartirse los roles que cumplirán en la canción, es decir, deberán decidir quién quiere cantar, quién quiere hacer base, quién melodía, etc.
- ◆ *Análisis de la forma-organización:* una vez que cada alumno tenga en claro qué función cumplirá en la canción, el docente mostrará un gráfico con la forma de la canción para esclarecer a los alumnos cuándo participa cada uno, cuándo debe estar escuchando a sus compañeros, etc.

Rock	Introducción	Estrofa Coro (dos veces)	Estrofa Voz (dos veces)	Rap	Corte
Cajón peruano	●	●	●	●	●
Pandereta	●	●	●	●	●
Guitarra	●	●	●	●	
Teclado	Melodía	Armonía	Armonía	Armonía	
Glockenspiel	●			●	
Voz solista			●		
Coro		●		●	

Rock (Repetición)	Introducción	Estrofa Coro (dos veces)	Estrofa Voz (dos veces)	Rap
Cajón peruano	●	●	●	●
Pandereta	●	●	●	●
Guitarra	●	●	●	●
Teclado	Melodía	Armonía	Armonía	Armonía
Glockenspiel	●			●
Voz solista			●	
Coro		●		●

Sección Cuarteto	Corte	Estrofa (dos veces)	Estribillo (dos veces)	Estrofa	Corte	Rap
Cajón peruano	●	●	●	●		●
Güiro	●	●	●	●		●
Cencerro	●	●	●	●	●	●
Pandereta	●	●	●	●		●
Teclado		●	●	●		●
Glockenspiel						●
Coro		●	●	●		●

Base rítmica y armónica: en la interpretación será necesario en una primera instancia que la base esté segura; se necesitará práctica para que los alumnos intérpretes logren mantener el pulso constante y de esta manera puedan coordinar todos los instrumentos.

La base rítmica está dada por el cajón peruano y la pandereta, es simple (corcheas y negras) y se mantiene sin variaciones. La base armónica está dada por la guitarra y por el teclado. El teclado puede ser tocado por dos alumnos, uno que toque las dos notas en clave de fa

y otro que toque las dos notas en clave de sol, de esta manera será más fácil de aprender ya que coordinar dos notas es más simple que coordinar cuatro; será esencial el trabajo con el pulso para poder tocar en grupo.

La guitarra realiza tres acordes en primera posición sin cejilla; si el alumno no tiene conocimientos previos de guitarra le llevará tiempo de práctica, pero podrá realizarse sin problemas ya que estos acordes son el primer paso para un aprendiz de guitarra. Aun así, sería provechoso que el docente tenga una guitarra y la ejecute él mismo, y que opere como guía un instrumento base que tenga seguridad en lo rítmico y en lo armónico hasta que los alumnos internalicen sus partes.

Melodías de introducción: una vez que esté coordinada la base rítmica y armónica, se incluirán las melodías de introducción; la expone el teclado (que en la sección introductoria no interpreta acordes) y la repite el *glockenspiel*.

Coro y solista: el coro y la voz solista deben aprender la letra, la melodía y la rítmica del rap; al ser elementos que *no se han modificado* con respecto a la canción original, una buena manera de aprenderlas sería escuchar la grabación, tener la letra impresa, cantar y *rapear* por encima.

Dentro del campo de lo informal, uno de los métodos más importantes para adquirir destrezas supone imitar las grabaciones de oído, sobre la base del ensayo-error, al menos al comienzo. Por un lado, esto requiere de una escucha consciente, muy atenta, cercana a la imitación. Por otra parte, quienes están aprendiendo de este modo también desarrollan una forma inconsciente de conocimiento auditivo de un amplio espectro de música ... (Carabetta, 2016, p. 142).

El docente decidirá el momento en el que las condiciones estén óptimas para unir la base instrumental con los cantantes.

Segunda parte (cuarteto): esta sección de la canción se incorpora luego de un corte que indica el nuevo tempo que es al doble de velocidad. El corte está interpretado por los instrumentos de percusión: cajón y pandereta, güiro y cencerro que se incluyen en esta sección; en primera instancia, deberá estar dirigido por el docente, quien tendrá claridad en cuanto al cambio de tempo, luego los alumnos lo internalizarán ya que no es complejo. La principal actividad para trabajar esta sección será la práctica de la *nueva velocidad*; la secuencia armónica se mantiene, pero esta vez al doble de velocidad; la guitarra no se encuentra en esta sección ya que se complejiza debido a la nueva velocidad, la armonía la realiza el teclado con una parte simplificada y modificada por el estilo. El canto y la letra

se mantienen, pero esta vez se incorpora un estribillo y cambia la estructura formal. Los instrumentos de percusión realizan una base simple en negras excepto el cajón que hace corcheas, lo cual será simple de coordinar, solo habrá que tener en cuenta un corte que interpreta el cencerro.

¿Qué aprendemos?

Con la interpretación de esta música los alumnos trabajarán:

Ritmo:

- ◆ sostenimiento constante del pulso;
- ◆ ritmo elemental de valores iguales;
- ◆ células complejas rítmicamente en la parte cantada y *rapeada*, que se aprenderán de oído mediante la grabación.

El desafío rítmico es grande, los alumnos deberán mantener el pulso constante, tenerlo muy internalizado para poder interpretar los cortes que se proponen en la canción y realizar un cambio de ritmo y de tempo (de rock a cuarteto) sobre el final del tema.

Frases melódicas:

Las estrofas de la canción tienen un valor marcado sobre lo rítmico de las palabras, con preponderancia de la nota repetida; sin embargo, hay dos secciones en que se trabajan frases melódicas simples donde la melodía está claramente definida: la introducción (cc. 1-4 en teclado y 5-9 en *glockenspiel*) y el estribillo en la sección cuarteto (cc. 44-50 en coro).

Armonía:

Se trabajarán las tres funciones principales: tónica, subdominante y dominante en modo menor.

Forma:

La estructura formal del tema es compleja teniendo en cuenta la cantidad de secciones, los cortes y las repeticiones; lo formal también será un desafío.

Características del rock y del cuarteto:

Al trabajar con estos ritmos, los alumnos aprenderán características distintivas de los mismos, velocidades, acentuaciones, rasguídos, fraseos, rítmicas, etc.

Canción n.º 2 | *Cóndor* (Toch)²

Toch es una banda que se origina en Córdoba en 2007, empieza a rodar por escenarios locales hasta que en marzo de 2008 se muda a Madrid; comienza sus actuaciones en España y, a la vez, prepara un proyecto discográfico que culmina en su disco “Toch”. En 2012 regresa a Argentina, se establece en Córdoba y da conciertos en todo el país. A fines de 2014 sale a la luz “Amor Continental”, un disco de canciones que refleja el sentir y el sonido de Toch, basado en el trío bandoneón, bajo y batería. Ritmos andinos y rioplatenses, y diversos estilos como el reggae y el rock aportan el latido a la obra.

La canción “Cóndor” describe, con una letra sencilla, un cóndor; tiene rítmica de huayno fusionado con reggae; su armonía se basa en tres acordes: rem (I) sibM (VI) faM (III); sus melodías instrumentales y vocales son definidas y simples.

Consideramos enriquecedor, desde varios puntos de vista, incluir música realizada en Córdoba por cordobeses: por un lado, se difunde la producción de músicos independiente en la escuela, y, por otro, los alumnos aprenden a valorar las producciones artísticas que se realizan en su misma ciudad y conocen la posibilidad de escuchar las bandas en vivo a bajo costo y en numerosas oportunidades. Se ven enriquecidas mutuamente ambas partes: los artistas, ya que se difunde su música en la escuela abarcando de esta manera uno de los sectores en los que actualmente hay poca llegada; los alumnos, al visualizar la calidad musical y artística de bandas y solistas de la ciudad.

En el arreglo se incluyen diversas tímbricas para poder abordar la temática de la organología:

- ◆ guitarra;
- ◆ bombo legüero;
- ◆ sikus;

² Se puede acceder a los ejemplos auditivos en: <https://sites.google.com/view/sonamoslibro/ejemplos-audiovisuales/que-suenen-canciones>

- ◆ matófono: es un instrumento que recuerda el sonido de una trompeta asordinada; se utilizará para simular a los *vientos de metal*. Consiste en una calabaza de mate, partido en dos mitades que se mantienen unidas por un hilo o trozo de cuero adherido que cumple la función de boquilla; su origen se remonta presumiblemente a culturas aborígenes del Río de la Plata;
- ◆ melódica: simula el timbre particular del bandoneón que suena en la canción original;
- ◆ voces dispuestas en coros: consideramos interesante enseñar a los alumnos sobre el funcionamiento de la voz, los cuidados necesarios, la correcta postura del cuerpo al cantar, los ejercicios de calentamiento vocal, etc.

Se decidió simplificar la parte de percusión, ya que los redobles y los cortes que tiene la canción original son complejos técnicamente para un alumno principiante; de esta manera, la parte de percusión mantiene el patrón de huayno durante toda la canción.

$\text{♩} = 75$

Sikus I

Sikus II

Matófono

Bombo

Chajchas

Guitarra

Coro I

Coro II

Fl. melódica

$\text{♩} = 75$

Bmb.

Chajchas

Guit.

Coros I y II

Mel.

Des - de el ce - rro vie - nen ba jan - do re - cuer -
 Des - de el cie - lo ba - jan sus a - las la mon ta -

Fragmento del arreglo de *Cóndor*. Se puede acceder a la versión completa en:
<https://sites.google.com/view/sonamoslibro/ejemplos-audiovisuales/que-suenen-canciones>

7

Bmb.

Chajchas

Guit.

Coros I y II

Mel.

dos
ña

Con el vien-to tra-e un a-nhe-lo.
Su si-lue-ta di-bu-ja som bra.



10

Sikus I

Sikus II

Bmb.

Chajchas

Guit.

Coros I y II

Mel.

A-ma ne - - - ce can - tan - do_ oh, oh,
A-tar-de - - - ce pla - nean - do_ oh, oh,

13

1.

Sikus I

Sikus II

Bmb.

Chajchas

Guit.

Coros I y II

oh.
oh.

Des-de el



15

2.

Sikus I

Sikus II

Bmb.

Chajchas

Guit.

Mel.

Des-de el

Propuesta metodológica

- ◆ Escucha previa: siguiendo el mismo criterio que en la canción anterior, se pedirá a los alumnos que escuchen la canción reiteradas veces en espacios no escolares para internalizarla desde lo auditivo antes de que se comience a trabajar en la interpretación.
- ◆ Instrumentos: el docente mostrará a los alumnos los instrumentos que participarán en la canción, e interpretará aquellos que son nuevos (sikus, matófono, pezuñas, melódica, bombo).
- ◆ Elección de roles: los alumnos deberán organizarse para elegir qué tocar o cantar en la canción.
- ◆ Análisis formal: una vez que cada alumno tenga en claro qué función cumplirá en la canción, el docente mostrará un gráfico con la forma de la canción para dejar en claro a los alumnos cuándo participa cada uno, cuándo debe estar escuchando a sus compañeros, etc.

	Introducción	Estrofa 1	Corte	Estrofa 2	Corte	Interludio	Corte	Estrofa 3	"C" a	"C" b
Percusión	●	●		●	●	●	●	●	●	●
Guitarra	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Melódica	●	●		●		●		●	●	●
Coros 1/2 ³		●		●				●		●●
Sikus			●		●	●	●			
Matófono									●	

³ En los casos señalados con un punto, coros 1 y 2 cantan al unísono. En el caso señalado con dos puntos ("C" b), los dos coros cantan voces diferentes.

Armado de la canción:

Todos los instrumentos a excepción de la guitarra serán ejecutados por los alumnos. La parte de guitarra tiene cierta complejidad por lo cual deberá ser tocada por el docente.

Introducción: los instrumentos de percusión realizan el patrón rítmico que se mantendrá durante toda la canción; será importante que los alumnos ejecutantes de dichos instrumentos practiquen este patrón hasta internalizarlo para poder mantener el pulso constante. La melódica en esta sección realiza una nota tenida por lo cual no habrá dificultad.

Estrofa n.º 1: los instrumentos de percusión mantienen el mismo patrón. Deberá practicarse la rítmica a contratiempo de la melódica para completar la base armónica. Después de que la base esté segura se incluirá el coro, el cual deberá haber aprendido su parte de oído, es decir, escuchando y repitiendo sobre la grabación.

Corte: el corte se aprenderá de oído; al momento de ejecutarlo será de ayuda algún gesto de dirección por parte del docente. Los instrumentos que se incorporan son los sikus; los alumnos que los ejecuten podrán tenerlos con ellos durante el período de trabajo con la canción, de esta manera podrán practicar la interpretación del sonido y aprender las notas que deben tocar.

Estrofa n.º 2: ídem Estrofa n.º 1.

Corte: ídem Corte n.º 1.

Interludio: en el interludio los sikus realizan la melodía, que ha sido simplificada por su dificultad técnica para los ejecutantes, por ello no será opción el aprendizaje mediante la grabación; en este caso hay dos opciones: por un lado, se puede utilizar algún medio para grabar, por ejemplo un celular, en el que el docente pueda tocar, dejar grabada la parte para que los alumnos la copien; también se puede utilizar una partitura para comenzar, y que luego sea memorizada.

Corte: ídem Corte 1 y 2.

Estrofa n.º 3: ídem Estrofa 1 y 2.

Sección C n.º 1: en la sección C los acordes son los mismos pero cambia la secuencia armónica; la guitarra y la melódica deberán estar atentas a esto. Aparece una nueva melodía que ejecuta el matófono; el alumno que lo ejecute deberá practicar la interpretación del sonido de dicho instrumento, y para esto podrá tenerlo consigo durante el período en que se trabaje la canción; la melodía la podrá aprender de oído mediante la grabación ya que no tiene modificaciones.

Sección C n.º 2: es la sección final de la canción; la melodía que interpretó el matófono aquí pasa al coro; en esta sección el coro deberá dividirse en dos ya que luego de que el coro 1 cante dos veces la melodía C, el coro 2 realiza a modo de respuesta una frase que pertenece a las estrofas; esto deberá practicarse y será un interesante aprendizaje para comenzar a cantar en forma contrapuntística; los gestos de dirección por parte del docente serán de ayuda para esta sección.

¿Qué aprendemos?

Ritmo:

- ◆ rítmica de carnavalito (corchea y dos semicorcheas) y sostenimiento constante de la misma;
- ◆ contratiempo en los intervalos armónicos que realiza la melódica (marcando la segunda corchea de cada tiempo); dicho patrón rítmico se sostiene en toda la canción, exceptuando los cortes y la melodía de introducción en la cual la flauta melódica interpreta redondas;
- ◆ células rítmicas comúnmente usadas en el carnavalito (tresillos, corchea y dos semicorcheas, corchea con punto y semicorchea, semicorchea-corchea) en las frases melódicas de la parte cantada y del matófono;
- ◆ acentos.

Melodía:

- ◆ frases melódicas en la parte cantada;
- ◆ melodía con escala pentatónica menor para los sikus en el interludio;
- ◆ melodía con escala pentatónica menor en la sección C, que se expone con el matófono y es repetida por el coro.

Forma:

Se trata de una forma compleja con tres partes: estrofas, interludio y una sección C, en las cuales se realizan cortes, variaciones tímbricas y melódicas.

Armonía:

Se realizan los grados I, VI, III y V dentro de la tonalidad de re menor; la secuencia armónica cambia en las distintas secciones de la canción, pero utiliza siempre los

mismos grados. Se trabajará desde la práctica y lo auditivo, no será necesario teorizar acerca de ella, sin embargo, se considera que tocando y escuchando los acordes en la guitarra y en la melódica, y cantando o tocando melodías dentro de esa armonía, se logrará parte del aprendizaje armónico.

Organología/Timbre:

Es la temática central que se trabajará en la canción, se ha recurrido a instrumentos diversos en cuanto a sus tímbricas y sus maneras de ejecutarse: sikus (viento andino, originalmente de caña), matófono (recuerda al sonido de una trompeta), guitarra, voces, melódica (recuerda al sonido del acordeón) e instrumentos de percusión como el bombo y las chajchas.

* * *

La propuesta considera la canción como una herramienta valiosa para crear música en el aula dada su esencia comunitaria y la posibilidad de ser simple y bella sin necesidad de virtuosismos técnicos. Por otro lado, en la canción se reúnen música y letra para expresar sentires que cada persona resignifica en su interior, lo cual podría ser un factor que posibilite el entusiasmo del alumno y, por ende, aporte significatividad al estudio.

Las canciones que se han propuesto son solo ejemplos; podrían trabajarse infinidad de canciones, teniendo en cuenta gustos e intereses de los alumnos, sus posibilidades y manejos técnicos-musicales, sus edades y contextos.

Decimos entonces:

¡Que suenen canciones!

Para crear músicas y letras.

Para creer que es posible hacer música en la escuela.

Para crecer en todo lo que nos presente el camino de construir comunitariamente el proyecto “Que suene una canción”.

Para compartir la música y la experiencia de aprender.

Para aprender música tocando y cantando.

Bibliografía:

- AGUILAR, M. (2006). *Aprender a escuchar música*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- BENNETT, R. (1998). *Investigando los estilos musicales*. Madrid: Akal Ediciones.
- CARABETTA, S. (2016). Entrevista con Lucy Green. *Foro en Educación Musical, Artes y Pedagogía*.1 (1).
- DELVAL, J. (1983). *Crecer y pensar*. Barcelona: Laia.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1987). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- EISNER, E. (1997). *Educar la visión artística*. Buenos Aires: Paidós.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.
- _____ (2015). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- GIRALDEZ HAYES, A. (2014). *Música, segundo año*. Madrid: Akal Ediciones.
- MEYER, L. (2005). *La emoción y el significado en la música*. Madrid: Alianza Música.
- OBIOLS, G. y DI SEGNI DE OBIOLS, S. (1997). *Adolescencia*. Santa Fé de Bogotá: Kapelusz.
- PÉREZ GUARNIERI, A. (2007). *África en el aula. Una propuesta de educación musical*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de la Plata.
- SAITTA, C. (1997). *Trampolines musicales: propuestas didácticas para el área de música en la educación básica*. Buenos Aires: Novedades Educativas Ediciones.
- _____ (2002). *El ritmo musical*. Buenos Aires: Publicaciones Musicales.
- SAMPER ARBELÁEZ, A. (Julio-Diciembre 2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de Música, Artes visuales y Artes escénicas*. 5 (2), pp. 29-42. Bogotá, Colombia.
- SCHOENBERG, A. (1989). *Fundamentos de la composición musical*. Madrid: Real Musical.
- URRESTI, M. (Febrero 2002). Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad. *Encrucijadas UBA*, 2 (6), pp. 36-43. Recuperado de http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T01_Docu3_Adolescentesconsumosculturales_Urresti.pdf A fecha de noviembre de 2016. La paginación de citas en texto corresponde al .pdf.

Capítulo 6

¿Los adolescentes cantan?

Propuestas para la práctica coral en el Nivel Medio

Franco Morano*

Esta propuesta se centra en el canto coral y es una invitación a los docentes para construir un espacio en el que sus estudiantes puedan experimentar el hacer musical de manera colectiva. Proponemos la concepción de un lugar donde forma y contenido puedan articularse flexiblemente; un espacio en el que los alumnos sean continuamente protagonistas y que sirva de base práctica para darle un sentido más profundo a la teoría; una suerte de laboratorio musical para ampliar las fronteras de la clase de Música. Es oportuno aclarar, en primera instancia, que no planteamos ni un método ni un programa específico a implementar, sino que exponemos posturas acerca de algunos factores que consideramos relevantes para llevar a cabo la práctica coral en la escuela secundaria. Intentamos plantear líneas de pensamiento y posicionamientos pedagógicos y didácticos que nos ayuden a superar las dificultades encontradas en las prácticas vocales del Nivel Medio. No pretendemos realizar un análisis exhaustivo ni buscar soluciones prescriptivas, puesto que entendemos que el desarrollo de cualquier pedagogía sienta sus bases en la observación analítica del contexto en el que se llevará a cabo.

Para acercarnos al panorama del canto en el Nivel Medio, hemos realizado entrevistas a docentes de Música y sus alumnos y hemos observado algunas clases. Las preguntas formuladas a los docentes giraron en torno a su formación, las actividades vocales en clase y la interpretación que hacen de los diseños curriculares. A los estudiantes les preguntamos acerca de las actividades vocales en clase, si les gusta cantar y si participarían

* Profesor en Educación Musical y estudiante avanzado de la Licenciatura en Dirección Coral (UNC). Es director de coros vocacionales y profesor de piano en el ámbito privado. Contacto: francoamorano@gmail.com.

en un coro escolar. Además de las preguntas propias de la entrevista, en cada grupo surgieron otros temas que incluimos en nuestro diagnóstico. El objetivo fue recabar la opinión de docentes y alumnos con respecto al tema del canto y realizar una lectura de la situación considerando sus respectivos puntos de vista.

Entrevistas

A continuación exponemos de manera breve algunos resultados de las entrevistas. Cabe aclarar que no pretendemos presentar la información en forma de datos estadísticos, sino más bien analizar algunos dichos y supuestos sobre los adolescentes y el canto que habitan el aula de Música.

Los docentes dijeron...

Cuando preguntamos a los docentes si los estudiantes cantan en las clases de Música, en general estuvieron de acuerdo en resaltar que no es tarea fácil lograr que un grupo de adolescentes lo haga en el ámbito escolar. Unos alegaron que simplemente “no quieren cantar”, mientras que otros manifestaron que algunos estudiantes se sienten avergonzados. Asimismo, en una escuela parroquial surgió el tema de la falta de motivación que tienen los adolescentes para cantar, en este caso, el repertorio de la misa, así como también hay una falta de motivación en todas las escuelas para cantar las canciones patrióticas, ya sea el Himno Nacional o una marcha conmemorativa en algún acto: “No cantan el Himno. Así, todos los colegios. Todos los colegios de Nivel Medio, lo mismo”.

Cuando les preguntamos si realizan actividades vocales en clase, en líneas generales, solo uno de los docentes contestó que sí, que lo hace con frecuencia y en todos los cursos que tiene a cargo. El resto suele limitarse a dos tipos de abordaje: o bien presenta el tema de la voz humana como un contenido cerrado dentro de una unidad, sin desarrollar actividades prácticas más allá de una vocalización o una canción, o bien realiza actividades de canto solo en uno de los cursos, en primero/segundo o en quinto.

Otro aspecto de la entrevista se centró en hacer consultas sobre los diseños curriculares con el propósito de conocer si estos se toman como referencia a la hora de enseñar. Encontramos tres posturas principales que se adoptan frente a ellos, con sus grises en

medio. En la primera, el grado de generalidad que presentan los diseños parece provocar algún tipo de rechazo en los docentes. Algunos terminan ignorándolos, sin ir más allá de la extracción de contenidos aislados para realizar una planificación que, luego, no tendrán muy en cuenta en el momento de dar la clase. La siguiente cita es ilustrativa de esta postura; el profesor comenta: “Yo por ahí no tengo muy... claro lo que me pide la provincia. Lo que he visto es muy... lo que he leído... no tiene ni... ni idea... Por ahí te pone contenidos muy generales... Yo trato de abordar la parte más práctica, el tema del taller, ¿viste?”; y agrega: “Yo prefiero que ellos tomen la iniciativa, y yo los acompaño”. En la segunda, encontramos una lectura y uso de los diseños con tintes demasiado prescriptivos que anula la planificación casuística al fijar un currículum que no contempla los intereses y particularidades del grupo. Una de las docentes afirmó que, en segundo año, siempre trabaja con una guía que se llama “La voz humana” y cuando le preguntamos si esa guía incluía actividades prácticas contestó que no. La tercera postura se puede sintetizar en la respuesta de un docente, cuando le preguntamos si incluía actividades vocales en el aula: “Sí, ejercicios de respiraciones, la voz humana. Trabajamos canciones y, de vez en cuando, hacemos ejercicios de respiración. Medianamente, lo que podemos”. Podemos inferir que se realizan esfuerzos para incorporar en el programa anual actividades vocales y atender a cuestiones referidas a la fisiología de la voz y a la ejercitación vocal. Sin embargo, no se logra un efecto de continuidad en el desarrollo del canto, como lo manifestaron luego las entrevistas con los alumnos de este docente.

La última pregunta de la entrevista fue acerca de la muda de voz en los varones y cómo esta incide en el proceso de aprendizaje. Los docentes se refirieron a esto como un tema que debe ser abordado, pero ninguno dio precisiones sobre cómo hacerlo ni muestras de haber profundizado en la cuestión. No se explayaron más allá de notar la incomodidad para cantar de los estudiantes y dar alguna solución que evitara la inhibición o frustración.

En síntesis, podemos afirmar que son variadas las opiniones de los maestros con relación a la cuestión de los adolescentes y el canto. Sin embargo, al realizar una lectura general, vemos que están de acuerdo en que es difícil desarrollar actividades vocales con adolescentes (en las entrevistas fue frecuente la frase “no quieren cantar”) y por eso priman las actividades instrumentales.

Los alumnos dijeron...

En coincidencia con el resultado general de las entrevistas a los docentes, los alumnos estuvieron de acuerdo en que la gran mayoría de las actividades de la clase son instrumentales.

Cuando les preguntamos si cantaban en el curso, algunos estudiantes mencionaron ensayos de canciones patrióticas, entre otras, para algún acto o evento en particular (como la fiesta de la familia, por ejemplo), más que actividades cotidianas de la clase de Música. Esto se evidencia en el comentario de una alumna de quinto año: “Quizás no en cantidad, pero sí se realizan actividades; por ejemplo, en los actos el profe nos dice que cantemos en tercer año, pero quizás no es que se hacen seguido”. Por su parte, un alumno de segundo año contestó: “Sí, tuvimos que cantar en el acto la chacarera de San Martín”. Otros estudiantes recordaron canciones específicas que habían cantado con un docente en reiteradas oportunidades. Alumnos de un quinto año manifestaron no haber cantado nunca en las clases de Música en el marco de una actividad propuesta por la docente: “No cantamos nunca [en clases]”. Un grupo de ese mismo curso recordó haber cantado solo en el Nivel Primario, inclusive en la materia Inglés, y cuando les preguntamos si en la primaria cantaban más, una estudiante respondió: “Sí, todo el tiempo cantábamos”. En general, las respuestas de los alumnos indican, al igual que las de los docentes, que cantar no es una actividad usual de las clases de Música en el Nivel Medio. Solo en un curso de segundo año se pudo advertir mayor presencia del canto en la cotidianeidad de las clases; sin embargo, a partir de las entrevistas al profesor y sus alumnos, advertimos que se usaba el recurso de la canción haciendo énfasis en el aspecto literario y no en el desarrollo del canto como contenido o medio para construir conocimiento.

La segunda pregunta que realizamos a los estudiantes fue si el profesor cantaba. En este punto encontramos dos cursos que no habían escuchado cantar a sus docentes y dos cursos donde el docente sí cantaba cotidianamente. Es muy significativo el hecho de que estos dos primeros cursos fueran los mismos que manifestaron no haber realizado actividades vocales con sus respectivos docentes. Una alumna de un quinto año incluso comentó: “Nunca quiere cantar, dice que tiene que practicar la respiración antes de cantar”. Leyendo entre líneas, podemos suponer que el grupo le ha pedido a la docente que cante durante la clase, pero ella se ha excusado explicando que antes debía vocalizar. En el otro grupo de quinto año recibimos respuestas similares, lo que indica que la docente no canta aun cuando sus estudiantes se lo han solicitado.

En tercer lugar, preguntamos a los estudiantes si les gustaba cantar y dónde lo hacían. Con relación al primer aspecto, recibimos una respuesta afirmativa casi unánime, aunque algunos estudiantes, varones en su mayoría, se mostraron inseguros; algunos afirmaron pasar todo el día cantando y uno, entusiasta, incluso comentó: “¡Hasta cuando duermo!”. En cuanto al segundo aspecto, el lugar más común para cantar suele ser el hogar: cantan mientras escuchan música o hacen alguna otra actividad. Encontramos muy pocos casos de estudiantes que realicen actividades musicales extracurriculares.

En relación con esta pregunta, también se les propuso la idea de participar en un coro escolar integrado por sus compañeros. Muchos, casi la totalidad de los alumnos entrevistados, afirmaron que sí lo harían, aunque la afirmativa fue más popular entre las mujeres; también pusieron como condición que el coro funcionara durante el horario de clases. A quienes se inclinaron por la negativa les preguntamos el porqué. Obtuvimos, en términos generales, tres respuestas: en primer lugar, algunos alumnos manifestaron no sentir interés por la actividad; en segundo lugar, muchos afirmaron que irían solo si supieran cantar (al parecer, la valoración negativa de sus destrezas vocales los lleva a excluirse de la actividad sin darse la oportunidad de aprender); en tercer lugar, algunos alumnos comentaron que les daba vergüenza cantar y que les daría vergüenza cantar en un coro, frente a sus compañeros.

A modo de conclusión podemos decir que las actividades de carácter vocal y coral tienen baja presencia en las aulas del Nivel Medio, a pesar de que los estudiantes manifiestan interés por ellas.

Una propuesta de abordaje

Como parte de esta propuesta, expondremos algunas posturas en torno a las problemáticas que atraviesa la educación musical y pondremos énfasis en aquellas que atañen al canto coral. Basándonos en el análisis que hemos hecho sobre las prácticas vocales en el Nivel Medio, sabemos que, sin dudas, nos aguardará un desafío siempre que llevemos propuestas corales al aula. No será sencillo: la escuela como institución y como sistema de relaciones, el sistema educativo y los sujetos de aprendizaje complejizarán la tarea; y estos factores, al estar relacionados de manera transversal, no pueden analizarse de forma aislada ya que intentar observar estas cuestiones sin establecer relaciones entre ellas podría conducir a conclusiones simplistas.

El rol del docente

Ante estos desafíos, nuestras lecturas de la estructura escolar nos ayudarán al momento de implementar una pedagogía nueva para su contexto de destino. Por esto creemos que una condición fundamental para el docente es ser un buen investigador y entender en profundidad las estructuras y lógicas que operan en todas las relaciones escolares y educativas. Esto supone un problema en nuestro contexto actual, ya que muchos docentes no consiguen todas sus horas en la misma escuela y la mayoría trabaja en más de dos; no es fácil conocer a fondo distintas instituciones de manera simultánea y dedicarles el tiempo necesario. Además, el funcionamiento de las escuelas no siempre propicia al docente las condiciones para “ponerse la camiseta” de la institución donde trabaja; tampoco es sencillo habitarla y relacionarse con la comunidad a la que esta pertenece; a veces el docente se encuentra inserto allí como si fuera una pieza más en una máquina automática y se espera que dé ciertos resultados desde el primer momento. No se ven cambios en el horizonte con respecto a esta situación, por lo cual es fundamental una formación que contemple esta coyuntura y, por supuesto, muchas otras. Es esencial que el docente sea un agente activo con herramientas para transformar las diversas realidades que le toca enfrentar, que pueda interpretar las necesidades del alumnado y darle forma a su pedagogía en función de ellas.

Escuela y espacio

Con el fin de direccionar estas consideraciones tan generales hacia aspectos particulares, podríamos pensar en cómo lo edilicio influye en las prácticas pedagógicas, puntualmente en el canto coral. En el edificio mismo de la escuela encontramos una normalización de las prácticas educativas. Podríamos reconocer un establecimiento escolar tan solo mirando la fachada y, con buenas probabilidades de acierto, podríamos describir su estructura interior sin siquiera ingresar a la institución. Sabríamos que cuenta con aulas posiblemente dispuestas en torno a un patio central que contiene un mástil y una bandera en la punta, y con un espacio para los docentes, al cual los alumnos no tienen permitido ingresar. Podríamos encontrar laboratorio, sala de informática, salón de usos múltiples, auditorio, cantina, juegos recreativos, playón de deporte, etcétera. No todas las escuelas son iguales: algunas cuentan con más recursos y espacio que otras. Sin embargo, hay algo que es común a todas: las aulas. No son solo las aulas en sí mismas las que reflejan

el mandato de normalización, sino también la forma de habitarlas. En el aula hay cosas que pueden hacerse y cosas que no, y no hablamos solo de cuestiones disciplinarias — aunque son las más eficaces a la hora de fijar el comportamiento de los estudiantes—, sino también de la relación entre el aula y las áreas de conocimiento.

Algunas áreas o asignaturas ya han conquistado sus propios lugares en la escuela gracias a la naturaleza de su objeto de estudio. Si se tiene que utilizar computadoras, se usa la sala de informática; si se debe realizar una experiencia científica, se utiliza el laboratorio; la clase de gimnasia será en el patio o en un gimnasio —esto en caso de que tales espacios existan en la escuela—. Pero, para cantar ¿a dónde debemos ir? Podemos hacerlo en el aula, por supuesto; el espacio áulico no nos impide cantar. Sin embargo, es nuestra intención cuestionar el aula como espacio donde *debe* ocurrir todo aprendizaje. No hablamos solo del espacio, sino de la forma de habitarlo: la relación del espacio con los cuerpos. En los cursos observados, hemos experimentado la incomodidad que significa trabajar en el interior del aula, amontonando sillas y mesas al fondo, realizando movimientos en espacios reducidos, luchando contra el ruido del entorno, etcétera. Estas condiciones imposibilitan jerarquizar la música como lenguaje que precisa un espacio sonoro propio y además dificultan la creación de nuevos hábitos de escucha.

Adentrándonos en las particularidades de la actividad coral, podemos afirmar que cantar no se reduce a afinar una nota o aprender una canción de memoria. Entendemos que aprender a cantar requiere preparación, disposición anímica, un entorno favorable, una manera de disponer el cuerpo para que sea potencialmente más creativo y pueda optimizar su capacidad de experimentar y aprender. Esto, por supuesto, es consecuencia de concebir la actividad coral no solo como el resultado sonoro de ella misma, sino como la experiencia compleja que representa para quien la vive, experiencia en la que la introspección y la toma de conciencia del propio cuerpo son tan fundamentales como necesarias.

El cuerpo en contexto

En relación con el espacio, encontramos la cuestión de cómo lo habitan los cuerpos y no cualquier cuerpo, sino el adolescente. Así como advertimos un espacio incómodo, también advertimos la incomodidad de los mismos estudiantes para poner el cuerpo a la hora de cantar. No deseamos caer en categorizaciones demasiado estandarizadas de las adolescencias, pero estamos de acuerdo con el hecho de que en esta etapa el cuerpo se

encuentra en una suerte de conflicto. En las entrevistas realizadas hemos advertido que muchos alumnos sienten vergüenza de cantar; no así de tocar un instrumento, actividad más aceptada por ellos dentro del entorno áulico. Para muchos estudiantes poner en marcha el propio cuerpo para hacer música no es tan sencillo; se sienten inhibidos. Además de atribuir este comportamiento a la etapa que atraviesan, podríamos ir más allá de las explicaciones “de siempre” y concentrarnos en el tema de las aulas: encontramos que en ellas se da una disciplina rigurosa de los cuerpos construida a lo largo de los años, una estructura difícil de romper para los estudiantes, aun cuando se lo piden los docentes. Por esto, y por otros motivos que no podemos incluir aquí por cuestiones de extensión, sostenemos que el canto coral puede ofrecernos nuevas experiencias de relación con el propio cuerpo: otras posturas, otros usos, otras miradas sobre él diferentes de las que lo disciplinan y aquietan. Entendemos, además, que estas prácticas requieren un espacio propio, no solo para alcanzar un aislamiento sonoro y para el material de equipamiento —que son igualmente importantes a la hora de cantar en coro—, sino también por una cuestión de cómo se construyen los espacios a los que otorgamos significado y cómo este significado atraviesa nuestra pedagogía y el aprendizaje de nuestros estudiantes.

En suma, creemos que sería de gran utilidad contar con un espacio propio, del que los estudiantes puedan apropiarse en función de la naturaleza de la actividad. Los docentes desean contar con un aula de música, pero esta no está instituida aún, no es un espacio validado oficialmente; y en esto subyace un posicionamiento político acerca del valor del conocimiento musical y artístico en general. Sobre la sala de música, nos gustaría compartir un breve fragmento del libro *Artes y Escuela*:

Desde la música, es un lugar. Desde la institución educativa, es un espacio que se asigna, edilicio y disciplinar. Metros cuadrados que hablan de adhesión y respeto, de reconocimiento y sensibilidad. Y de la decisión institucional para que la música escolar crezca en el lugar que necesita y merece (Akoschky, 1998, p. 200).

Formación y práctica

Otro punto de reflexión es la formación docente. Al hacer una lectura de los resultados generales de las entrevistas, encontramos una relación directa entre la formación inicial y la práctica docente: la profesora que manifestó no haber tenido ninguna experiencia en dirección coral, más allá de lecciones de teoría y solfeo, no realizaba actividades vocales en ninguno de sus cursos. Demostró conocimientos teóricos, tales como la clasificación vocal

y algunas nociones básicas, pero carecía de experiencia práctica. No podemos suponer que todos los docentes que no realizan actividades vocales carecen de formación, ni que aquellos que efectivamente carecen de ella no incluyen actividades vocales en sus clases. Sin embargo, desde un punto de vista general, podemos decir que un docente con buena formación técnica musical en el área coral tiene muchas más posibilidades de llevar a cabo la tarea en el aula de manera exitosa. Por otro lado, esta formación técnica no basta para las clases de Música, como ya sabemos; es necesario que el docente cuente, además, con herramientas para adaptar sus prácticas a las necesidades de sus alumnos, de la institución e, incluso, a sus propias necesidades.

Por esto exponemos a continuación algunas consideraciones acerca de aspectos tales como el currículum, la pedagogía y los sujetos del aprendizaje, de acuerdo con la idea del canto coral como base práctica de la enseñanza musical.

El objetivo principal es aportar experiencia, que los estudiantes, junto con el docente, construyan un espacio donde todos puedan participar de la cognición musical (Eisner, 2007, p. 119) de manera cotidiana. Cuantas más oportunidades, mejor. Nos parece importante señalar que, si bien utilizamos la expresión “canto coral”, solo lo hacemos para destacar la naturaleza vocal de la actividad, sin afiliarnos al canon de los coros escolares. Pretendemos tomar distancia de las prácticas corales tradicionales en la escuela dado que podrían estar demasiado estandarizadas y resultar excluyentes o poco significativas para los estudiantes en edades adolescentes. Con esto nos referimos a temas como el criterio de selección para integrar el coro, la exclusión de los “desafinados”, la selección del repertorio de manera unilateral por parte del docente y la forma que cobra la disciplina como obligación de trabajar “en un marco heredado” (Bernstein, 1988, p. 92), entre otros. Pensamos que este espacio pedagógico debe ser flexible y poner al estudiante como protagonista no solo de actividades sino también de las decisiones que guíen su aprendizaje.

Pedagogía invisible

Para abordar la planificación de este espacio, proponemos, entonces, la categoría de “pedagogía invisible” de Basil Bernstein (1988). Esta categoría comprende dos variables: la clasificación y el marco de referencia. “La clasificación se refiere al grado de mantenimiento de límites entre contenidos”, es decir, al grado de aislamiento que existe entre ellos. De una clasificación fuerte se derivan contenidos muy aislados; en contraste,

un aislamiento escaso se corresponde con una clasificación débil. De esta manera la clasificación nos proporciona una idea de la estructura del currículum. El marco de referencia apunta “a la forma del contexto en el que se transmite y se recibe el conocimiento. El marco se refiere a la relación pedagógica específica entre el profesor y el alumno”, y permite comprender el nivel de control que tiene cada parte “de lo que se transmite y recibe en el contexto de la relación pedagógica”. Un marco fuerte delimita claramente lo que se transmitirá y lo que no; un marco débil difumina esos límites y permite mayor participación de los estudiantes en la “selección, organización, ritmo y temporización del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica”. El marco de referencia determina la estructura de la pedagogía. De esta manera, el autor establece para la pedagogía invisible una clasificación y un marco de referencia débiles (Bernstein, 1988, p. 84).

Clasificación y marco de referencia en el contexto actual

En cuanto a la clasificación, el currículum escolar tradicional presenta una clasificación fuerte y, acordando con Bernstein (1988), podría catalogarse como un currículum de tipo ‘colección’, que presenta diversas asignaturas, dictadas de diferentes maneras, entre las que no se establecen relaciones ni a nivel de contenidos, ni a nivel pedagógico, ni a nivel evaluativo; cada asignatura es un compartimento aislado. Sin embargo, los diseños curriculares provinciales y los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) recomiendan establecer relaciones entre los diferentes lenguajes artísticos. Desde el punto de vista de una clasificación débil que estructuraría un currículum de tipo integrado, establecer “interrelaciones intelectuales” (Bernstein, 1988, p. 88) entre los lenguajes artísticos no es suficiente para integrar el conocimiento. Debe establecerse una idea relacional que subordine las asignaturas y difumine los límites entre ellas.

Yendo a nuestro caso particular, proponemos para este espacio pedagógico coral la implementación de una clasificación débil que contemple una planificación curricular amplia y sea permeable a la intervención del entorno educativo y sociocultural. Desde este espacio construido de manera colectiva y flexible, el docente puede pugnar por la integración con otras asignaturas a través de una idea relacional que será ideada con sus colegas. Es necesario que esta idea relacional sea una construcción situada, que esté cimentada en las necesidades y objetivos de la institución, de modo que el resultado sea significativo para los sujetos del aprendizaje.

En cuanto al marco de referencia, también encontramos en la escuela, por lo general, marcos de referencia fuertes. En la gran mayoría de los casos, es el docente quien, sin consultar a sus estudiantes, confecciona la planificación anual, la programa en el tiempo y realiza los procesos de evaluación. Así las cosas, entendemos que los marcos de referencia débiles podrían contribuir a que los estudiantes asuman parte de la responsabilidad de dirigir su proceso de aprendizaje como grupo, como unidad de funcionamiento colectivo.

En esta instancia, nos interesa conjugar el concepto de “pedagogía invisible” con una investigación realizada por Lucy Green, especialista en educación musical, a partir de la cual propone adaptar al aula las formas en las que los músicos populares desarrollan sus habilidades, es decir, por fuera de la lectoescritura musical: se les da a los estudiantes la posibilidad de elegir su grupo de trabajo, la música y los instrumentos; la actividad principal consiste en aprender la música utilizando las formas de desarrollar las destrezas que utilizan los músicos populares.

Green (en Carabetta, 2016), a través de esta investigación, realiza cinco aportes que pueden ayudarnos a construir nuestra clase coral¹. Podemos sostener que el abordaje planteado por la investigadora se basa en una clasificación y un marco de referencia débiles, lo que constituye un tipo de pedagogía invisible. Entonces, entendemos que estos aportes podrían recuperarse y adaptarse para construir un espacio pedagógico centrado en una práctica coral en donde los estudiantes del Nivel Medio se sientan cómodos y dejen de lado los diferentes frenos que observamos en las entrevistas con respecto al canto. Es importante comentar que este abordaje será modificado a medida que el grupo desarrolle nuevas destrezas. Esta transformación será propiciada tanto por los estudiantes como por el docente; por los estudiantes, a medida que amplíen sus conocimientos, reformulen las actividades, extiendan sus elecciones de repertorio y creen nuevas dinámicas de grupo, entre otras posibilidades; por el docente, siempre que pueda evaluar el desarrollo del grupo y de cada alumno para complementar los aprendizajes, es decir, para estar allí donde se lo necesite, para solucionar una situación que trabe el avance del grupo, por dar un ejemplo. Además, el docente debe guiar al grupo y encargarse de que la actividad no se estanque y que siempre amplíe las competencias de sus estudiantes. Por estas competencias entendemos todas aquellas que se contemplan en los objetivos de los diseños curriculares y los NAP, es decir, la habilidad no solo para hacer música, sino para reflexionar sobre ella, sus funciones en la sociedad, sus usos y significados, etcétera.

¹ Para más información remitirse al capítulo IV de este libro: “Manos a la obra: el taller musical como estrategia metodológica” de Manuel Zamar.

Teoría y práctica

Nos interesa destacar en esta instancia que, si bien se propone un abordaje eminentemente práctico, esto no lo hacemos en desmedro de los desarrollos teóricos. Debe haber un balance entre teoría y práctica, y el docente estará presto para incluir la teoría en los momentos y formas convenientes. Con esto queremos decir que quizás no exista una clase para explicar armonía y otra para ritmo, sino que la teoría viene a dar significado al hecho experimentado en el momento en que sucede, de esta forma se potencia la carga de sentido de los conceptos, que muchas veces en la música son abstractos y difíciles de aprehender.

Transmisión

Otro enfoque que deseamos incluir en nuestra propuesta pedagógica es el de Gabriela Diker (Frigerio y Diker, 2004), quien desarrolla el concepto de transmisión como un proceso por el cual las generaciones adultas realizan un pasaje de conocimientos a las generaciones nuevas en una relación de filiación o de inscripción. Recuperamos este concepto y lo incluimos en la construcción de este espacio pedagógico coral, ya que creemos que sería favorable abordarlo desde la visión de la enseñanza como acto de transmisión.

Esta perspectiva podría incluirse dentro del marco de la pedagogía invisible, dado que podemos encontrar en ella, como en el enfoque de Lucy Green, una clasificación y un marco de referencia débiles. El centro de este enfoque es la habilitación que ofrecen los procesos de transmisión para modificar lo transmitido, y en esto Diker contrasta el “lenguaje de la transmisión” con el “lenguaje de la pedagogía”. En primer lugar, se diferencian en cuanto a la habilitación para transformar lo recibido. Mientras que la transmisión la porta en su esencia, los educadores, señala Diker, no suelen habilitar ni esperan que los estudiantes transformen lo que se les enseña. En segundo lugar, la autora marca la diferencia en cuanto a los objetivos; la pedagogía educativa persigue objetivos puntuales: “los educadores orientamos nuestras prácticas de acuerdo con una direccionalidad anterior al acto mismo de enseñar y que le da sentido a nuestra tarea”; en cambio, la transmisión no puede fijar objetivos en forma de destino, ya que sus efectos “dependen de que se transmita la habilitación, la posibilidad de lo nuevo”. En tercer lugar, aparece el contenido, que es central en la educación tradicional, tanto así que el éxito

escolar se mide en relación con lo que enseña la escuela; en cambio, en la transmisión lo que se pone en el centro es el enlazamiento en sí mismo y de ello depende su eficacia. Por último, Diker sostiene que la transmisión no está sujeta a reglas, mientras que la educación “se desarrolla en el marco de un conjunto de regulaciones” (Frigerio y Diker, 2004, pp. 226-228).

En suma, nos interesan los aportes de este enfoque sobre la enseñanza como acto de transmisión porque consideramos que los adolescentes, sujetos de aprendizaje del Nivel Medio, constituyen un grupo social en proceso de adscripción a la cultura y la sociedad, con ansias de transformar, de hacer propio lo recibido y de resignificarlo.

Proponemos para nuestro espacio coral una práctica asociada a la transmisión, dado que permite al docente recrear y redefinir sus propios saberes acerca de la enseñanza, habilita a los estudiantes a transformar lo recibido y despoja de normatividad los objetivos que orientan la enseñanza. Por último, la transmisión plantea un posicionamiento respecto de la relación con el conocimiento, ya que la convierte en una relación que, al decir de Charlot:

...involucra el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc., ligadas, de algún modo, al aprendizaje y al saber; es también relación con el lenguaje, con el tiempo, con la actividad en el mundo y sobre el mundo, con otros y consigo mismo, como sujeto más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación (citado en Frigerio y Diker, 2004, pp. 222-223).

Hasta aquí hemos expuesto algunas consideraciones pedagógicas que están relacionadas con la estructura del currículum y de la pedagogía propiamente dicha. Partiendo del concepto de “pedagogía invisible” de Bernstein (1988), propusimos aportes de Lucy Green para abordar la práctica musical en la escuela y lo articulamos con el concepto de “transmisión” de Diker (2004).

Cuerpos y cambios

Ahora nos dedicaremos a un tema más particular: la muda de voz de los varones. La muda es una etapa compleja en la vida de los varones, no solo porque es un proceso complicado en sí mismo sino porque además coincide con toda una etapa de cambios propios de la edad. Si bien a nivel fisiológico el proceso general de muda es el mismo, cada

uno lo vivirá de una forma diferente, tanto por su actitud personal cuanto por su historia vocal: no será igual para una persona que tiene experiencia en el canto que para quien no ha cantado de manera continua. Aquellos que tienen el hábito de cantar pueden sentir los cambios con frustración e incomodidad: ya no pueden hacer lo que hacían ni llegar a las mismas notas, el manejo del aire es distinto. Cantar ya no es, por un momento, tan lindo, necesitarán acostumbrarse a este nuevo instrumento que aún está en desarrollo.

Por otro lado, para quienes no hayan cantado antes no habrá una pérdida en las habilidades vocales. Sí pueden sentir disfonía, discontinuidad en la emisión, incomodidad al hablar, pero, a la hora de cantar, simplemente se está aprendiendo a hacer música con un instrumento en proceso de elaboración. El docente es quien deberá tener elementos para lidiar con estas situaciones: mucha paciencia y capacidad de observación ya que en ningún caso las mudas son iguales y cada chico puede manifestarla física, sonora, musical y psicológicamente de manera distinta.

Proponemos, a continuación, una apreciación general acerca de la muda de voz con respecto a la técnica vocal. En primer lugar, debemos entender la técnica vocal como un modo de hacer en relación con la voz y no como el resultado sonoro. Sus bases sustentan la salud y el desarrollo de la voz en todas las etapas de la vida. Un niño que fona sin tensiones y con un soporte respiratorio adecuado a las necesidades de cada situación, que maneja una coordinación fonorrespiratoria adecuada, y cuyo rango vocal y tono de habla habitual son acordes a su desarrollo anatómico, al llegar a la muda vocal puede transitarla armoniosamente asistiendo a la adaptación técnica de estructuras en crecimiento que, para su funcionamiento, requieren las mismas características que se mencionaron antes y que son las bases de la técnica vocal. Entendida de esta manera, la técnica vocal será una herramienta fundamental para promover la salud de todo el grupo de alumnos y, en especial, la de aquellos que están en proceso de muda.

Este tema trae aparejado el de la elección de repertorio. Las voces en proceso de muda no podrán recorrer grandes líneas melódicas ni tener un gran caudal. El aire en el timbre de esas voces será inevitable, por lo que es importante no forzar las voces y cantar un repertorio acorde con las posibilidades del grupo, contemplando especialmente los casos de muda de voz.

De acuerdo con el abordaje de la pedagogía invisible, la selección del repertorio estará en gran parte a cargo del grupo; sin embargo, el docente deberá saber adaptar y arreglar el repertorio para que los estudiantes no tengan que privarse de hacer tal o cual música a causa de su complejidad o su amplio registro, por ejemplo. Este espacio de ejercitación vocal permitirá al docente y a los estudiantes mismos tener noción de dónde la voz se

mueve con más naturalidad, facilidad y comodidad. Con esa información, muchas veces lo mejor es hacer arreglos a la medida del grupo. Recordemos que no es el objetivo de este espacio que el coro reproduzca una partitura del repertorio coral, sino que tenga en él un hacer musical continuo.

Un abordaje que nos parece apropiado aquí es el de “no fijar”. Con esto queremos decir que, al estar la voz en un proceso de cambio constante, puede que la parte que se aprendió en un principio ya no quede cómoda para ser cantada. Cada estudiante deberá estar presto para el descubrimiento de sus nuevas posibilidades vocales e investigarlas, ir probando. Probar y no fijar. No es buena idea fijar algo que está cambiando. Una buena forma de mantener a los alumnos siempre involucrados en la tarea será monitorear y escoger fragmentos u *ostinati*, por ejemplo, que giren en torno a los tonos ganados, los que llegaron para quedarse. No debemos desaprovechar la capacidad de hacer música con ese instrumento, de ser expresivos, de construir con lo que se tiene.

Consideraciones finales

En cuanto al espacio, creemos que sería muy provechoso contar con un lugar que permita tener libertad de desplazamiento y hacer actividades de movimiento que faciliten a los estudiantes hacer otro uso del cuerpo en la escuela. Pensamos que parte de la inhibición puede radicar en el acostumbamiento al formato áulico y que la promoción de actividades introspectivas y de percepción del propio cuerpo podrían ayudar a reducirla.

Acerca del repertorio, consideramos fundamental partir de músicas que los estudiantes quieran cantar, música de su entorno y elegida por ellos mismos. Tenemos la certeza de que una vez que hayan entrado en esta práctica musical continua, ampliarán sus horizontes de escucha y seleccionarán músicas diferentes. Sin embargo, esta práctica debe estar acompañada por el docente para promover el desarrollo de la escucha y el análisis musical, acciones que ocurrirán en la práctica pero que deben ser potenciadas mediante la teoría.

Con relación al marco de la pedagogía invisible que proponemos para nuestras prácticas corales, creemos que será de sumo provecho articular Música con otras áreas artísticas. Artes Visuales y Teatro ya están presentes en la escuela secundaria, pero no representan las únicas posibilidades. El docente debe estar atento a las manifestaciones artísticas del entorno de los estudiantes para poder abrirles las puertas de la escuela.

Nos interesa añadir aquí que es el juego lo que se presenta como el concepto básico de la pedagogía invisible. A medida que los estudiantes atraviesan su educación formal en la escuela, observamos que sus asignaturas van perdiendo el aspecto lúdico. Desde la perspectiva de una pedagogía que pone al sujeto del aprendizaje en un rol activo, sostenemos que el juego debe estar presente en todas las etapas y niveles de la educación, sin distinción de edades. Los adolescentes son tan capaces de jugar como los niños y tienen la misma predisposición; además, en el juego encontramos una valiosa herramienta: los estudiantes se exteriorizan a través de él. Es actividad y evaluación constante de ella. En el juego los medios y fines son múltiples y cambiantes, lo que despierta la originalidad y creatividad en los participantes. Es central que toda persona que desee aprender pueda jugar durante un momento.

Uno de los pilares fundamentales de un proyecto coral es, por supuesto, un maestro cantor. El docente debe ser un buen ejemplo vocal. Esto no solo se reduce a demostrar una buena técnica, sino a crear un espacio en el que la voz pueda utilizarse de manera saludable y a generar un canal de comunicación que no esté saturado, como suele suceder en el ámbito escolar. Esto beneficiará el intercambio y creará hábitos saludables en el entorno.

La voz en muda tiene una sonoridad particular que es representativa de quienes cantan, por lo que no debe negarse o “escondersé”. Si bien está aparejada a un momento complicado a nivel fisiológico, no debe desaprovecharse la oportunidad de hacer música con esas voces, dentro de sus posibilidades y teniendo en cuenta las consideraciones antes expuestas.

Construir este espacio coral es un desafío: encontraremos inconvenientes aún antes de empezar y, una vez que estos hayan sido solucionados, la tarea misma no será sencilla. Sin embargo, creemos que el canto coral, además de ser una práctica valiosa, abordada desde la presente perspectiva puede ofrecer a los maestros de música incontables herramientas que se adapten a cualquier diseño curricular para dotar de sentido las clases de Música en la escuela, con el fin último de que los estudiantes puedan, nada más y nada menos, hacer música.

Bibliografía

- AKOSCHKY, J. (1998). *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Ediciones Akal.
- _____ (1993). *Clases, códigos y control. La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.
- CARABETTA, S. (2016). Entrevista con Lucy Green. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 1 (1), pp. 133-156.
- EISNER, E. (1997). *Educación la visión artística*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2007). *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrutu editores.
- ELICHIRY, N. (2004). *Aprendizajes escolares: desarrollos en psicología educacional*. Buenos Aires: Manantial.
- FRIGERIO, G. y DIKER, G. (2004). *La Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- KANTOR, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del estante Editorial.

Capítulo 7

La música en la adolescencia: apuntes sobre la reflexión crítica en la conformación de nuevas subjetividades

Simón Beaulieu*

Juan Manuel Onetti**

Vivimos en un mundo globalizado y cambiante, en el que el acceso a internet se ha expandido a través de diversas geografías y clases sociales; los medios de comunicación masivos y las grandes industrias culturales, a causa de nuestros consumos, lejos de agotarse, se adaptaron a los nuevos tiempos y siguen acrecentándose. Estos cambios en las formas de distribución de bienes culturales adquieren un dinamismo cada vez mayor, a veces de forma muy vertiginosa. Actualmente la mayoría de los adolescentes de nuestro país tienen acceso a una gran cantidad de músicas procedentes de todo el mundo.

A partir de este planteo, nos preguntamos: nosotros, docentes de música, ¿conocemos los mecanismos que hacen que las músicas que llegan a los oídos de la mayoría de nuestros alumnos sean *unas* y no *otras*?, ¿esto resulta relevante para los alumnos?, ¿en qué medida?, ¿es una temática para abordar en el aula de manera sistemática?

* Es Profesor en Educación Musical (UNC). Forma parte como baterista del grupo musical cordobés “Viaje a un Minúsculo Planeta”, con el cual editó dos álbumes, grabó sin editar un EP (extended play), musicalizó la serie “Detrás del oficio” y “La chica que limpia”. Trabaja en proyectos artísticos y como docente de Música en escuelas del sistema educativo provincial. Contacto: simon.beaulieu.ar@gmail.com.

** Es Profesor en Educación Musical (UNC). Realizó el Nivel Medio en Collegium. Formó parte de variados conjuntos musicales y propuestas artísticas; actualmente participa como percusionista y vocalista del grupo “Acuyico Trío”, con el cual editó un disco de manera independiente. Integra diversos proyectos artísticos y se desempeña como docente en colegios de Córdoba. Contacto: nano.onetti@gmail.com.

En ciertas representaciones sociales, los jóvenes son señalados como consumidores constantemente influenciados por los mensajes de los medios masivos de comunicación, ya que aún no estarían dotados de la capacidad de discernir entre los productos que el mercado ofrece. Sin embargo, existen estudios recientes que indican que “la creación permanente de necesidades a través de la publicidad ocupa hoy el lugar de la regulación normativa de la sociedad moderna. (...) Podemos decir que el grueso de la población es integrada en la sociedad en el papel de consumidores”. (Wortman, 2009, p. 65). Desde esta perspectiva, los adolescentes constituyen un segmento más, entre tantos otros, en el marco de la sociedad consumista en la que vivimos. De esta manera, corremos el velo respecto de ciertos discursos que tienden a simplificar un fenómeno que, a todas luces, nos atraviesa como sociedad entera. Por esto mismo, durante todas estas reflexiones debemos, a su vez, incluirnos a nosotros mismos como destinatarios.

El tablero de juego

El éxito y el sostenimiento de las industrias culturales implica una gran cantidad de roles que entran en juego para que este gigantesco engranaje funcione. Nos referimos al surgimiento de los nuevos intermediarios (medios masivos de comunicación, periodistas, editores, críticos, etc.), que tienen una fuerte incidencia “en la construcción y la definición del gusto, la creación del estilo, la conformación de una nueva sensibilidad, de nuevas racionalidades, representaciones, imaginarios, que tienen consecuencias decisivas en la producción de sentido en las sociedades contemporáneas” (Wortman, 2009, p. 22). Las distintas esferas no están separadas una de la otra: producción, distribución, difusión y consumo están íntimamente relacionados entre sí.

En el caso de la industria musical asistimos a un fenómeno inédito: a nivel global, la actividad musical se encuentra monopolizada a tal punto que el 70% de los ingresos están concentrados en tres sellos denominados *majors*. En Argentina, el 80% de la producción discográfica se encuentra monopolizada por dos compañías¹. ¿Y en qué nos influye esto a nosotros como educadores? Es necesario ilustrar de qué manera funcionan estas empresas.

Muchas compañías se encargan del proceso completo de los artistas y disponen de: profesores de canto para que el/la artista interprete la música de una determinada manera; productores artísticos que establecen cierto giro melódico en el estribillo que lo dota de

¹ Según el SiNCA, Sony Music y Universal Studios, junto a Warner Studios, llegan al 90%.

cantabilidad y que posiblemente garantiza el éxito comercial; la banda, que en numerosas ocasiones no interfiere en ningún momento en el proceso creativo; estudios de grabación para que el disco suene de tal manera, con determinados efectos, timbres, armonías, etc.; grandes cadenas de radios y televisión que, a través del pago de un “extra”, aseguran que las canciones suenen varias veces al día; un estudio de video para filmar los “cortes de difusión” en videoclips; una grilla de recitales por diversas latitudes, etc. Todos los grandes sellos organizan festivales con sus propios grupos musicales, y con ello se acrecienta la ganancia para la compañía, ya que son dueños del evento y, además, del ingreso económico por derechos de autor, ya que en gran cantidad de ocasiones también les pertenece. A través de los denominados “contratos 360°”², los sellos terminan de apropiarse de los derechos de explotación sobre el artista, ya que tanto la publicidad que le ofrezcan protagonizar desde cualquier empresa o institución como las intervenciones que realice en redes sociales, radio, televisión o en cualquier otro medio y cualquier otro evento en el que participe, en definitiva, todo pasa por la compañía. De esta manera, la empresa se asegura el control sobre todas las etapas del producto (producción, distribución, difusión, comercialización), en otras palabras, la explotación completa –360°– del artista.

A partir de esta realidad se pueden realizar distintos análisis sobre la manera en que el mercado nos condiciona como sociedad que elige y actúa de determinada manera. Al decir de Edelstein y Maimone, “ninguna sociedad es plenamente autónoma en sus elecciones” (2004, p. 79). Mucho se ha escrito, desde la Escuela de Frankfurt hasta aquí, sobre el fenómeno de las industrias culturales y sus consecuencias a nivel social.

Toda la humanidad globalizada y modernizada es protagonista de este proceso. A todos nos interpela. Ante esto se hace necesario poder tomar distancia de nuestras prácticas cotidianas y de las de los demás, observar(nos) y reflexionar. Desarrollar un

² “Son los llamados “Contratos 360°”, los cuales establecen que, además de las ganancias provenientes de la explotación de los fonogramas, los productores o sellos discográficos obtendrán un porcentaje de los ingresos provenientes de las entradas de los shows y de la venta de merchandising a cambio de la difusión de los artistas en todos los medios posibles. Las versiones más modernas de estos contratos, realizados principalmente por los sellos multinacionales, se centran en la producción de recitales y el *management* y tienen la edición del disco como un elemento secundario, lo que en algunos casos desnaturaliza completamente al contrato”. Lecciones y Ensayos, nro. 87, 2009 Bajarlía, Daniel, Análisis de los contratos discográficos más usuales..., ps. 111-140. Para más información recomendamos leer <http://rockactivist.com/blog/la-injusticia-detras-de-los-contratos-360-en-la-industria-de-la-musica-2/>.

pensamiento crítico, que amplíe el horizonte de miradas en cuanto a lo que elegimos ver y escuchar, se relaciona directamente con el grado de libertad que poseemos.

Un eventual elemento para reflexionar con los adolescentes podría ser el poner en cuestión la idea de que como sociedad poseemos una total libertad para consumir cultura. Nos referimos a que el mercado de las grandes industrias de bienes culturales dispone de un sistema sutil que inclina la “balanza de decisiones” del consumidor hacia el producto ofertado, sin que parezca que se ha perdido autonomía en el trayecto. Así es como el medio de consumo más importante de las nuevas generaciones de adolescentes, internet, ofrece, desde una mirada superficial, grandes posibilidades para elegir qué escuchar entre innumerables alternativas sonoras. Pero, desde una mirada un poco más profunda, detectamos una serie de mecanismos que nos llevan a delimitar rotundamente nuestro abanico de posibilidades y a terminar siempre optando por las propuestas musicales del *mainstream*. Por caso, en la masiva plataforma de música vía *streaming*, “Spotify”, existen listas con música para determinados “estados de ánimo”: “Relajación”, “Energía Positiva”, “Estimulante del Humor”, “Estímulo de confianza” son algunas; otras aluden a momentos del día: “Música para Correr”, “Madrugando”, “Café con leche”, “Para cantar en la ducha”, “Para Comer”, “El último despierto”; otras directamente muestran modelos sociales: “Joven, salvaje y libre”, “Viernes Feminista”, etc. Estos nombres y su mezcla de estereotipos sociales con autoayuda, merecerían un estudio semiótico y sociológico específico que no se incluye en este capítulo. Al mismo tiempo, cabe preguntarse sobre cuáles son las canciones que forman parte de cada lista y por qué razón, lo cual sería también motivo para otra publicación. A nuestros fines, estos catálogos ilustran de una manera muy clara cómo funcionan las nuevas formas de dominación cultural y la potencia que adquieren al vincular la música con los momentos más íntimos de la vida, al operar sobre el tiempo libre de los individuos y determinar una forma de ser y estar en el mundo. Así es como el mercado influye en la creación de nuestros gustos y preferencias, es decir, en la formación de la propia subjetividad.

Cuando decimos “dominación cultural”, no nos referimos solo a la difusión de la música de determinados países, con sus idiomas, símbolos y sistema de valores, sino también a un condicionamiento estético que nos habitúa a escuchar ciertos estereotipos musicales que contienen armonías, melodías y ritmos con determinada estructura formal. Es decir, también el mercado moldea nuestros oídos.

En este punto, también cabe la reflexión sobre qué está sucediendo con la gran cantidad de música del mundo que no entra dentro de estos parámetros comerciales de éxito, que no forma parte hoy del mundo sonoro de la gran mayoría de jóvenes. De esta manera la

música que “está de moda”, o la que “escuchan todos”, pasa a ser parte de una reflexión crítica producida juntamente con los alumnos y no una realidad estática e inmutable producto de la generación espontánea.

Otro punto sensible, y que quizás sirve para pensar, es el contenido de las letras de estas canciones, las cuales, en un alto porcentaje, remiten a los valores de éxito según los parámetros del capitalismo: la mujer como objeto sexual, el machismo implícito y explícito, la felicidad determinada por la fama y riqueza, etc., son algunas de las temáticas que abundan entre los productos musicales. No hay nada nuevo bajo el sol, el capitalismo sabe reciclar una y otra vez lo mismo.

En este punto se hace necesaria una aclaración: no estamos proponiendo, de ninguna manera, ejercer nuestra tarea docente desde una perspectiva moralista, cuyo propósito sea “iluminar” a los jóvenes que se encuentran “contaminados” por un mercado que es siempre negativo. Situar el consumo de música proveniente de la gran industria en un lugar siempre negativo es inconducente; de hecho, miramos el consumo cultural de los adolescentes como una de las formas de subjetivación en la que construyen ciertos sentidos identitarios y marcos simbólicos referenciales que los diferencian de otros.

Los docentes tenemos que ser actores influyentes en esta etapa de la vida de nuestros alumnos en la que se crean gustos, identificaciones y representaciones. Pretendemos que no se conformen con la música y el arte que generan las grandes industrias; cuando menos, procuramos que tengan en claro quién crea las reglas y mueve las fichas en este tablero de juego.

Apuntes breves sobre la construcción metodológica, los saberes y el poder

Desde la perspectiva pedagógica que piensa lo metodológico como una construcción y no como un saber estanco, retomaremos algunas ideas que encontramos útiles a la hora de pensar el desarrollo de estos contenidos en clase; conceptos que, quizás, nos orienten a posibles respuestas respecto de *cómo* enseñar.

La idea del *aprendizaje informal* de Lucy Green es una experiencia que plantea como punto de partida la música que el alumno trae consigo, para luego ir expandiendo las fronteras. “El aprendizaje informal comienza con la música que las mismas personas que están aprendiendo eligen”; luego el docente es el que propondrá el repertorio.

Al principio, darles la oportunidad de elegir la música permite conectar con el aprendizaje informal “natural” que ocurre fuera de la escuela y crea un alto nivel de motivación y compromiso. Luego de que los estudiantes han comprobado que pueden “meterse dentro” de su propia elección musical (...) se abren a otras músicas más allá de sus elecciones favoritas más inmediatas (Carabetta, 2016, pp. 141-142/145).

Andrés Samper Arbeláez (2009) describe la diferencia entre la identidad cultural que posee el alumno por fuera de la escuela y la propuesta de la institución. Para este autor, el aula es el espacio por excelencia para la significación y articulación de los *territorios musicales* de los alumnos, que están conformados por determinados gustos e intereses, una herencia sonora y una cotidianeidad expresada fuertemente en los géneros musicales.

Ambos conceptos anteriormente apuntados (los de Green y Samper Arbeláez) evitan la idea de la escalera a través de la cual los alumnos ascienden de formas “menores” del arte hacia otras “superiores”; estos conceptos más bien se constituyen como puentes que conectan distintas músicas y, por ende, distintas esferas socioculturales, tradiciones, concepciones de valor y de belleza, etc. Parten de la idea de que no existe un solo saber en el campo del arte sino múltiples saberes, y proponen un diálogo entre estos en los que no hay un sistema de valores que establezca jerarquías objetivas.

Partiendo de estas concepciones proponemos ir aún más allá, con el objetivo de deconstruir, junto a los alumnos, el sistema mismo que genera esas jerarquías.

Somos conscientes de que estas posiciones (aquellas que diferencian y jerarquizan) operan como fuerzas instituyentes respecto de las nociones instituidas de arte y belleza que existen, en general, en la escuela occidental, que se vinculan con las ideas europeas del arte y de lo bello cristalizadas en los siglos XVIII y XIX. El valor, como parámetro hegemónico, es el resultado de disputas de poder en un determinado tiempo y espacio. La música europea protagonizó la enseñanza musical escolar en occidente desde el comienzo en el siglo XIX, y en muchos casos aún la protagoniza³. Es este contexto nos encontramos los docentes ante el desafío de replantear estos marcos referenciales tradicionales.

Volvemos sobre las palabras de Green para aclarar lo que venimos exponiendo:

(...) los conceptos ligados a la valoración de la música pueden ser considerados ideológicos, en tanto que contribuyen a la reproducción de las estructuras sociales dadas, las cuales a su vez son ventajosas para algunas clases sociales en detrimento de otras. (...) En la escuela, el currículum sobrevalora fuertemente la música clásica

³ Para más información remitirse al capítulo I de este libro: “Un lugar para la música en la escuela secundaria” de Andrea Sarmiento.

por sobre la música popular (...) Entonces no sólo ambas músicas no recibían un trato igual, sino que funcionaban para legitimar esa situación. Esto conforma un círculo autolegitimatorio que contribuye a perpetuar el statu quo. Fundamentalmente es esto lo que hace ideológico al proceso (Carabetta, 2016, p. 140).

Así es como esta mirada implica, a su vez, un intento por deconstruir las barreras simbólicas generadas por desigualdades sociales que a su vez producen otras en lo cultural.

Una posible alternativa

‘Música Independiente’ es un término que “a pesar de haber sido históricamente empleado para denominar a los sellos discográficos medianos o pequeños, también está comenzando a ser reconocido como intrínseco a un modo autogestivo de concebir, interpretar y producir música” (Lamacchia, 2012, p. 8). En un sentido más amplio y siguiendo a Zallo (en Lamacchia, 2012), podemos decir que “cultura independiente” es aquella que está “delimitada por la búsqueda de una eficacia estrictamente estética, ideológica o política (...) más allá de una rentabilidad económica” (p. 2).

La música independiente, debido a que es el mismo músico (compositor, autor, intérprete) el que se autogestiona, tiene como característica una mayor libertad creativa. Esta condición amplía los límites artísticos y deja que el propio músico decida lo que considera como valioso. Todas las recetas del éxito de las que hablamos anteriormente no tienen –necesariamente– un asidero en estas músicas. Compositores, intérpretes, autores e instrumentistas generan su propia escala de valor.

En la Argentina hay propuestas musicales que tienen un gran trabajo creativo: algunas reflejan identidades regionales; otras incluyen procesos con un trabajo social determinado, con un contenido que atraviesa determinadas problemáticas sociales; otros grupos proponen ampliar los límites estéticos en el campo musical, etc. En la mayoría de los casos, estos artistas se encuentran lejos de la difusión masiva de los grandes sellos discográficos. Es posible deducir, sin disponer de muchas herramientas analíticas, que esta gran cantidad de propuestas artísticas no solo no están hoy bajo el ala de las grandes compañías, sino que nunca lo estarán por la sencilla razón de que a la industria le es mucho más rentable promover a uno que a mil. Inversión y ganancia.

Nuestro país, nuestra provincia y nuestras ciudades cuentan con muchísimos músicos. La producción independiente en esta última década rompió récords. Hay gran cantidad

de bandas y solistas de todos los géneros: desde música contemporánea a cumbia, desde free jazz hasta hip hop, pasando por cuarteto u otras que no caben en la clásica distinción por géneros; lo mismo ocurre con la enorme variedad de propuestas que combinan audiovisuales, danzas, escenografías, performances, diversos formatos instrumentales, etc. Esto se está desarrollando en nuestra ciudad, nuestro barrio, nuestra escuela, ahora mismo. Juan Manuel Pairone (2016) da cuenta de que “Córdoba es uno de los polos productivos de una nueva música joven nutrida de referencias tan globales como locales, y capaz de posicionarse más allá y más acá de un concierto de etiquetas que hoy resultan obsoletas” (p. 16).

Para enseñar timbre, duración, ritmo, cualidades del sonido, armonía, instrumentación y demás contenidos curriculares ya no es necesario remitirnos a música foránea; gran parte de los contenidos curriculares se pueden enseñar a través de la escucha y el análisis de música independiente y local. Así mismo, utilizar esta música con nuestros alumnos también es un aporte concreto al desarrollo de cada uno de nuestros ecosistemas musicales⁴.

Conclusión

Muchos autores coinciden en que la adolescencia es el período en el cual se forman muchos aspectos de la personalidad de los sujetos. Gustos, preferencias y deseos son creados a partir de diferentes modelos que la sociedad produce y reproduce. Es por esto que, desde nuestro lugar como docentes, debemos apostar a que el tránsito por la escuela secundaria tienda a enriquecer este proceso de subjetivación a partir de la reflexión conjunta con los jóvenes sobre *por qué* llegan a sus oídos determinadas músicas.

Nos referimos a proponer como horizonte el empoderamiento de los sujetos construyendo herramientas que les permitan ser receptores activos de los bienes culturales, develando los mecanismos de producción y distribución de bienes culturales, es decir, “cómo” llegan a sus oídos esas músicas.

En este sentido, esta perspectiva implica una apuesta política. Implica, entre otras cosas, cuestionarse las propias prácticas, tanto por parte de los alumnos como de los

⁴ Nos referimos no solo a los/as músicos/as propiamente, sino también a la gran cantidad de gente que interviene en los desarrollos de las escenas musicales: técnicos, agentes de prensa, público, dueños de lugares con música en vivo, etc.

docentes; disputar el *tan poco común* sentido común; y poner en diálogo, al mismo nivel, los saberes de las distintas esferas sociales.

La música independiente y su potencialidad es un campo de estudio aún muy poco analizado, sobre el cual habrá que ahondar mucho más en cuanto a sus capacidades y limitaciones. Pero estamos seguros de que a esta altura representa una alternativa contrahegemónica seria al *mainstream*. Y en un mundo donde el capitalismo se asegura la reproducción de una determinada cultura en función de sus propios intereses esto no es poco.

El horizonte es el empoderamiento de los sujetos a partir de la generación de pensamiento crítico. Esperamos que este sea un pequeño aporte en ese sentido.

Bibliografía

- CARABETTA, S. (2016). Entrevista con Lucy Green. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*. 1 (1), pp. 133-156.
- LAMACCHIA, M. C. (diciembre de 2012). Difusión digital de la música independiente: alcances y limitaciones. *AVATARES de la comunicación y la cultura*. 4. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/avatares/article/view/2511/2370>.
- MAIMONE, M. y EDELSTEIN, P. (2004). *Didáctica e Identidades Culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- PAIRONE, J. (Comp.). (2016). *Esto es una escena*. Córdoba: El servicio postal.
- SAMPER ARBELÁEZ, A. (Julio - Diciembre de 2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de música, artes visuales y escénicas*. 5 (2), p. 29-41.
- WORTMAN, Ana (2009). *Entre la Política y la Gestión*. Buenos Aires: Eudeba.

Capítulo 8

Las nuevas tecnologías en la clase de Música.

Las TIC como una herramienta del territorio adolescente

Luis Diego Joyas*

... Lo organizacional y lo didáctico se entrecruzan dándole “vida” a la propuesta tecnológica: es importante no perder de vista que lo esencial radica en entender qué le aportan estos dispositivos a la mejora del aprendizaje y la enseñanza. Para eso están las tecnologías en las escuelas... (Kozak, 2010, p. 95).

A partir de nuestra experiencia docente en escuelas secundarias –en la cual utilizamos las nuevas tecnologías para realizar procesos de creación musical y exploración sonora de las posibilidades vocales–, nos surgieron numerosos interrogantes acerca del lugar en el que estamos parados hoy respecto de una verdadera inclusión de las TIC en el aula de Música.

Una primera inquietud tiene que ver con el rol del docente: ¿estamos preparados para incorporar efectivamente las TIC en nuestras clases? y ¿cómo? No basta solo con manejar técnicamente los dispositivos, programas y *apps*, sino que tal vez lo más importante sea

* Profesor en Educación Musical (UNC), técnico superior en Saxofón (UPC), profesor en Saxofón y profesor en Piano (Conservatorio Provincial Félix T. Garzón). Es docente de Conjunto Instrumental en la carrera de Profesorado de Música en UPC y en Collegium. También ejerce como docente en Nivel Inicial y Medio. Es saxofonista en la Banda Sinfónica Municipal de Córdoba y en agrupaciones de cámara. Integra el equipo de investigación dirigido por la Mgter. Andrea Sarmiento con el proyecto “La música que suena en la escuela secundaria. Un estudio sobre repertorio musical y criterios de selección”. Contacto: diego_joyas@hotmail.com.

saber si somos capaces de generar propuestas para nuestros estudiantes que les permitan desarrollar capacidades musicales y sociales significativas.

El rol del docente y el cuestionamiento sobre su actualización permanente no puede ser analizado sin pensar en el alumno. La mayoría de los estudiantes de Nivel Medio serían, según algunos autores, “nativos digitales” (Funes, 2010), ya que incorporan inmediatamente los últimos avances tecnológicos; estos son su pasatiempo y generalmente sus principales vías de comunicación y socialización. ¿Qué puede ofrecer entonces la escuela en relación con las TIC? Creemos que la escuela debería hacer uso de esta herramienta, que es parte del “territorio” juvenil, para aprovechar el enorme potencial que tiene en cuanto a la interactividad y a las posibilidades creativas que ofrece.

Tener en cuenta las características tanto de un “nativo digital” como de un “inmigrante digital” nos permitirá tomar decisiones a la hora de pensar capacitaciones para docentes y de plantear propuestas de actividades para los adolescentes y jóvenes. Al respecto, recuperamos un cuadro comparativo de las preferencias de estos dos grupos realizado por Virginia Funes (2010, p. 42):

El nativo digital prefiere	El inmigrante digital prefiere
Recibir información rápidamente desde fuentes multimedia múltiples.	Recibir información controlada de fuentes limitadas.
El procesamiento paralelo y multitarea (varias actividades simultáneas).	Procesos singulares y tareas unitarias acotadas.
Procesar imágenes, sonidos y videos.	Procesar textos.
Accesos aleatorio e información multimedia hipervinculada.	Información organizada lineal, lógica y secuencialmente.
Interactuar en red simultáneamente con otros.	Trabajar lo más independientemente posible.

También debemos ser conscientes de que la incorporación de las TIC en la escuela requiere necesariamente de un equipamiento más o menos ambicioso; qué dispositivos se utilizan y en qué espacios, qué tipos de redes se propician, etc. son todas decisiones e inversiones que deben realizar los actores del sistema educativo. Hay modelos que se han implementado con éxito, pero depende de los objetivos que se persiguen.

Muchas veces encontramos que una institución realiza una importante inversión en equipamiento que luego es utilizado poco o de manera superficial; del mismo modo encontramos docentes que incorporan forzosamente algún dispositivo tecnológico o realizan actividades con TIC aun cuando estas no representan una innovación importante

o pueden ser reemplazadas por métodos tradicionales. Esto sucede porque todavía no está claro para qué incorporar las TIC en la escuela; parece ser un mandato del cual muchos actores del sistema no están convencidos y, por ello, el resultado termina siendo insatisfactorio. Como afirma Paul Lehman (1985):

La revolución informática en educación musical no comenzará hasta que seamos capaces de repensar qué queremos que sea la educación. Sólo entonces podremos fijar nuestros objetivos y centrar la atención en ellos. (...) Hay cientos de formas de hacer un uso inadecuado de las tecnologías en educación y sólo unas pocas maneras de usarlas correctamente (como se cita en Giráldez, 2012b).

Las prescripciones curriculares

Sabemos que las nuevas tecnologías están presentes en numerosos discursos del ámbito educativo; se las incluye como una forma de actualizar las prácticas, de tomar las realidades de los estudiantes y llevarlas al aula. A partir de la implementación del plan Conectar Igualdad, que se basó en el modelo 1:1¹, las computadoras invadieron las aulas; para muchos docentes aún no formados en la utilización de estos dispositivos, la permanente intromisión de las TIC trae más perjuicios que beneficios.

Entonces, dado que desde el Estado se facilitaron los recursos materiales, ¿cuál es la propuesta para incluirlos en la educación?, ¿qué dicen los diseños curriculares con respecto a la especificidad de Música?, ¿qué papel deberían jugar las TIC en el aula?

En los objetivos para la materia Música, planteados en los Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba para Ciclo Básico y Ciclo Orientado (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011), no encontramos ninguno relacionado al uso de las nuevas tecnologías. Pero sí están presentes, de manera explícita dentro del apartado “Aprendizajes y contenidos” e incluso sugeridos dentro de las “Orientaciones para la enseñanza”.

¹ El Modelo 1:1 (una computadora por estudiante) permite “trascender el ámbito de lo escolar y vincular a las familias en el proceso de alfabetización digital” (Kozak, 2010, p. 93).

	Ciclo Básico	Ciclo Orientado
Aprendizajes y contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Exploración de las posibilidades de utilización del sonido en las nuevas tecnologías. ◆ Producción creadora atendiendo al Sonido: material compositivo, digitalización del sonido; incidencia del sonido en los diferentes estilos musicales. ◆ Participación en experiencias con digitalización del sonido. ◆ Producción sonora utilizando distintas tecnologías: aparatos, programas, instrumentos, etc. ◆ Reconocimiento del contexto multicultural en el que se inscriben las producciones sonoras, que involucren la identificación de los diversos modos de producir sonidos en la actualidad (pp. 126-127). 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Exploración e identificación de diferentes propuestas sonoras reconociendo las fuentes y su relación con la producción del fenómeno sonoro de origen físico y la intervención de fuentes provenientes de nuevas tecnologías. ◆ Incorporación del código de lectura y escritura musical analógica, convencional y el que utiliza con soportes tecnológicos e informáticos (p. 173).
Orientaciones para la enseñanza y la evaluación	<p>Hoy contamos con numerosos medios tecnológicos para producir, reproducir y crear música. Experimentar con diversos programas informáticos, recurrir a aparatos de técnica avanzada y brindarles los elementos técnicos y científicos adecuados para que los jóvenes produzcan sus propias creaciones y les permitirá avanzar en el dominio de este lenguaje (p. 137).</p>	<p>Proponer la resolución de problemas (pequeñas composiciones personales, sonorizaciones para cuentos o episodios creados, musicalización de obras teatrales o radiales, etc.), en la configuración adecuada de las tecnologías analógicas (sistemas de audio) y el <i>software</i> musical (informática musical), promoviendo la realización y la concreción de Proyectos creativos, en los que necesariamente se deba vivenciar el manejo de procedimientos y técnicas y el uso de recursos tecnológicos (pp. 169-170).</p>

Según lo observado, el énfasis respecto del uso de las nuevas tecnologías está puesto en la exploración del sonido. La digitalización abre un abanico de posibilidades en cuanto al estudio del fenómeno físico del sonido y en cuanto a la manipulación del mismo, con las experiencias musicales que iniciaran Pierre Schaeffer en 1948 y Karlheinz Stockhausen en 1950 (Delalande, 2004). Esto permite abordar directamente los lenguajes “académicos” contemporáneos desde el rol del compositor y reconocer el uso de estos recursos en un contexto determinado.

Solo una vez se mencionan las nuevas tecnologías en relación con la posibilidad de edición de partituras: se propone el uso de *software* de edición musical para la

lectoescritura convencional. Sin embargo, esta es la utilización preponderante en las materias vinculadas a la informática musical en los profesorados y carreras que forman a los futuros docentes.

Si tomamos el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2013) para la materia Tecnología Analógica y Digital en Música del Profesorado de Música observamos que los propósitos de la formación tienden a la búsqueda de promoción de la creatividad y a la integración de lenguajes artísticos, así como al reconocimiento de la importancia de las nuevas tecnologías en los circuitos de generación y circulación de producciones musicales.

Sin embargo, al profundizar en la lectura e indagar en los ejes de contenidos sugeridos, encontramos:

- ◆ Uso del *software* educativo para aprendizaje de la armonía, audioperceptiva y escritura musical.
- ◆ Uso de *software*: editores de partitura para la composición y arreglo de música.
- ◆ Grabación de voces e instrumentos.
- ◆ Masterización y arquitectura final de un cd. La difusión en Internet y la producción on-line (p. 132).

Observamos que el uso del *software* como herramienta para fomentar procesos creativos queda limitado a los modos de producción que no necesariamente requieren de las tecnologías.

Aplicar un *software* para aprender las mismas reglas de armonía (lo único que cambia es el tradicional formato en papel) para utilizar los símbolos de la lectoescritura musical convencional o para ejercitar una audioperceptiva basada en los parámetros del ritmo y las alturas parece ser un mero cambio de estrategias para mantener los conocimientos de siglos pasados sin dar lugar a las posibilidades de creación que solo pueden realizarse con estos nuevos medios: la exploración del sonido y la construcción de discursos y recursos expresivos de manera digital.

El estudio de los procesos de producción y postproducción de un CD son absolutamente valiosos, entre otras cosas, para comprender los modos de difusión y los circuitos de circulación de la música que se consume hoy, pero no representan necesariamente un auténtico proceso de creación.

¿Cómo condicionan las instituciones el uso de las TIC?

Intentaremos a continuación dar cuenta del uso de las TIC en algunas clases de Música. Para el análisis tomaremos como base trece entrevistas a profesores de escuelas secundarias de gestión pública y privada, realizadas en el marco de un proyecto de investigación en curso². También analizaremos diecisiete encuestas realizadas a los profesores asistentes al curso “¡Alta Banda! Taller de repertorio para escuela secundaria”³ y quince encuestas a docentes de Música en ejercicio en distintos niveles sobre la utilización de TIC llevadas a cabo específicamente para el presente trabajo. Para recuperar la voz de los estudiantes hicimos una encuesta a veinte adolescentes de entre doce y dieciocho años de una escuela de la ciudad de Córdoba.

El objetivo de estas encuestas y entrevistas fue tanto indagar acerca del uso real que dan los docentes a las TIC y cuáles son los condicionamientos a los que se enfrentan, así como también conocer el uso que dan los estudiantes a las nuevas tecnologías fuera del ámbito escolar.

¿Cómo es el uso de las tecnologías por parte del docente?

Sin ninguna duda una de las primeras impresiones que causó la incorporación de nuevas tecnologías a las escuelas fue la de simplificar o potenciar las prácticas tradicionales. Sin embargo, tal vez la mayor promesa de las TIC vaya en sentido contrario, al abrir camino a la innovación en las propuestas didácticas.

Muchos docentes siguen pensando que la inclusión de las nuevas tecnologías se reduce a una herramienta más que refuerza el modelo expositivo.

Limitar la presencia de las nuevas tecnologías como un soporte para proyectar diapositivas o videos que ejemplifiquen el contenido que el docente desea transmitir es, sin duda, un recurso muy válido, pero nos preguntamos si no disfraza de moderna una propuesta metodológica, fundamentalmente expositiva, que pide un recambio en el aula del Nivel Medio.

² El proyecto se titula “La Música que suena en la escuela secundaria. Un estudio sobre repertorio musical y criterios de selección” (2014-2017) y está dirigido por la magister Andrea Sarmiento (SeCyT – UNC).

³ Curso de extensión dictado en el marco del proyecto de investigación antes mencionado.

Tener a disposición elementos capaces de vincularnos con el sonido y con la música de una manera intuitiva y con grandes posibilidades de expresión, de realizar grabaciones, de editarlas, de compartirlas, de recuperarlas fuera del ámbito escolar es una oportunidad que hace pocos años no teníamos y que algunos docentes ya se animan a emplear con resultados satisfactorios.

Nos preguntamos por qué todavía hay cierta resistencia a la inclusión de las TIC con nuevas propuestas metodológicas. Si bien existen numerosas carencias en lo que respecta al equipamiento y la brecha de desigualdad entre las escuelas de la misma provincia es enorme, consideramos que no es ese el único motivo, como se puede observar a partir del siguiente fragmento de una encuesta:

Encuestador: –¿Usás tecnologías en el aula?

Docente: –Trato de que no...

E: –¿Por qué?

D: –Y... porque dispersa mucho.

Esto es algo muy común de escuchar entre los docentes en una sala de profesores. Existe cierto temor a que la tecnología, ya sea una netbook o un celular, se “lleve” la atención de los adolescentes, genere más entusiasmo en sí misma que lo que podríamos proponer como actividad.

Esta preocupación del cuerpo docente es tomada por los directivos y a menudo restringen su uso con normativas:

–Ellos tienen todos celulares de alta gama que posibilita la conexión. En caso de trabajo práctico la dirección se lo permite con nuestra supervisión.

–Sí, los chicos del secundario [= Nivel Medio] tienen teléfonos... no lo usamos en clase, salvo que yo pida permiso a dirección, entonces puntualmente en ese caso sí me dejan usarlo.

–Algunas dificultades son: tener que pedir la sala de computación que no siempre está disponible; el celular lo pedía con nota a los padres para realizar la actividad.

Creemos que este tipo de disposiciones desde la dirección de las instituciones no hace más que crear nuevos obstáculos hacia una verdadera inclusión de las TIC en el aula. Tal como sucede con la sala de informática –un espacio diferenciado que hay que reservar con anticipación, lo que en muchos casos desalienta su utilización–, en el caso de las TIC sucedería algo similar: anticipadamente habría que solicitar la autorización y fundamentar

el uso. Esto no sucede con casi ningún otro recurso didáctico, al menos no con los tradicionales; nadie se imagina pedir un permiso especial para utilizar un pizarrón o repartir fotocopias. Este tipo de reglamentación deja en claro que estamos muy lejos de incluir verdaderamente las TIC en el aula y que esto no proviene solo de la falta de manejo técnico del docente (como algunos aseguran), sino del miedo a que la tecnología en sí misma ofrezca a los estudiantes algo más estimulante que los contenidos.

Siguiendo a Artopoulos (2010), consideramos que la causa de la falta de iniciativa por parte de los docentes para incorporar el uso de estas herramientas de manera “cotidiana” a sus clases es compleja y responde a múltiples variables:

La razón por la cual los sistemas educativos no han incorporado a las TICs de forma plena todavía es una incógnita. Se puede suponer que está relacionada con la disposición de las poblaciones de docentes y directivos a hacer propios estos dispositivos (p. 20).

Si tomamos la idea de esta (falta de) disposición a “hacer propios” los dispositivos, no podemos evitar pensar en cómo una metodología distinta modificaría esta concepción. Tal vez se sigue esperando que el docente “sepa todo” y sea capaz de responder a todas las inquietudes y consultas que surjan de los estudiantes, y este terreno se vuelve pantanoso. Nuevamente volvemos a la idea de que la tecnología es un fin en sí mismo –el docente tiene que poder enseñar a usarlas– y no un medio, que podemos asumir que en muchos casos los estudiantes ya dominan y podría utilizarse en función de cualquier disciplina o proyecto integrador.

Esto se entiende como parte de una institucionalización de la “informática” como especialidad; dice Artopoulos (2010): “El modelo pedagógico más difundido considera la informática como disciplina curricular que, mediante el uso del laboratorio de informática, es tomada como un contenido ‘especial’” (p. 20).

Algunas dificultades que mencionan los docentes a la hora de incorporar los dispositivos digitales a sus clases son: la escasez de recursos, la burocracia para acceder a ellos, la distracción que genera en los estudiantes; en menor medida, reconocen como dificultad el grado de familiaridad con las TIC y la capacidad de generar propuestas didácticas con las mismas.

En general los docentes utilizan la tecnología digital en su vida cotidiana y fuera del ámbito escolar: redes sociales, *apps* de entretenimiento, incluso instrumentos electrónicos, *software* y *apps* de producción en su actividad como músicos profesionales. Pero el uso personal difiere del que se pueda organizar didácticamente para llevar al aula. En este

sentido acordamos con el planteo de Punya Mishra, Matthew Koehler y Judi Harris que sostienen que “además de estar integrado con lo pedagógico y lo disciplinar, un uso adecuado de la tecnología en la enseñanza requiere del desarrollo de un conocimiento complejo y contextualizado” (como se cita en Delgado, 2013).

Las actividades y *software* que proponen los docentes para incorporar TIC en la clase de Música incluyen:

	Actividades	Software, Apps
No musicales	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Búsqueda de información ◆ Medir decibeles 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Word</i> ◆ <i>Power Point</i> ◆ Diccionario de acordes (Glosario de acordes) ◆ Decibelímetro
Musicales	Utilizan la herramienta pero no intervienen en la producción sonora.	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Programa de PC para reconocimiento de instrumentos ◆ Grabador de voz ◆ Metrónomo ◆ <i>YouTube</i>
	Permiten intervenir en la producción sonora.	<ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>MovieMaker</i> ◆ <i>App</i> de piano / guitarra ◆ <i>Audacity</i> ◆ <i>Guitar pro</i> ◆ <i>FL studio</i>

Encontramos algunas actividades y *software* totalmente ajenos a la música, que pueden aportar algo desde lo teórico pero no desde lo musical propiamente dicho. Dentro de las aplicaciones que consideramos como “musicales” diferenciamos entre aquellas en las que el usuario se posiciona como observador y aquellas que permiten una manipulación del fenómeno sonoro, una intervención directa en la producción. En este último grupo debemos preguntarnos quién es el que acciona sobre los dispositivos: ¿es el docente el que “muestra” cómo experimentar musicalmente con el dispositivo o es él quien permite a los estudiantes, con los modelos adecuados, producir música con TIC?

Como podemos observar, no es suficiente con incorporar las TIC en la clase de Música, sino que es fundamental evaluar qué dispositivos, qué modelos, qué software y qué actividades se brindan a los estudiantes. Pensamos que las TIC deberían tender a facilitar y brindar nuevas posibilidades, como mediadores que son, para la producción y la creación musical en la clase.

Las estudiantes y su mirada

Los testimonios citados a continuación están tomados de apreciaciones que brindaron las estudiantes al finalizar el proceso de prácticas docentes en el marco de la cátedra Planeamiento y Práctica Docente. En dichas prácticas se desarrollaron actividades tales como la sonorización de un fragmento de una película a elección, la grabación de un capítulo de radionovela o la creación de una obra electroacústica de estética contemporánea a partir de ciertas imágenes. Cada trabajo concluyó con la exposición de la producción realizada al resto de sus compañeras.

En estos testimonios, una cuestión recurrente y resaltada como positiva por muchas estudiantes es el poder elegir (un video, los sonidos que utilizan y cómo) y la libertad de crear y de llevar al aula su propio “territorio”:

–Lo que más me gustó de las cuatro clases fue el primer trabajo porque las imágenes ya estaban seleccionadas y nosotras podíamos elegir el video.

–El trabajo que más me gustó fue el primero, el de inventar el diálogo para los videos porque fue muy divertido y me gustó que pudiésemos elegir nosotras el video e inventar casi toda la situación.

–El que menos me gustó fue el de interpretar la obra con imágenes, porque no las entendía mucho y no podíamos inventar nosotras como en los demás trabajos.

–Esto me gustó ya que debíamos recurrir a recuerdos o a nuestra propia imaginación para deducir qué sonidos irían.

–La actividad que más me gustó fue la del video, la primera, ya que tuvimos más libertad para hacer y elegir.

–Me gustó mucho porque no era algo estructurado, así que podíamos interpretarlo como quisiéramos.

–Bueno a mí me pareció muy divertido y productivo ya que tuvimos que utilizar mucho de nuestra imaginación y libertad.

–Fueron experimentos para nosotras.

–A mí me gustaron casi todas las clases porque pudimos ser creativas y usar nuestra imaginación.

–El más divertido fue el primer trabajo, porque no solo escuchábamos, sino que mirábamos un video y podíamos elegirlos nosotras mismas.

En la última frase resulta llamativa la importancia que se le atribuye a la “pantalla”, al ver, y se refuerza esto en oposición al siguiente comentario, que destaca que una actividad resulta aburrida por la ausencia de imágenes:

–Lo que menos me gustó fue el último trabajo donde solo podíamos hacer sonidos con la voz y me pareció muy aburrido porque no había imágenes para ver.

Como dice Débora Kantor (2008):

El universo cultural de los pibes de hoy es impensable sin la omnipresencia de la tecnología y las pantallas (...). Han instalado nuevas formas de comunicarse (o de estar conectados) y de informarse, otros modos de consumir y producir, de relacionarse con los productos de la cultura y de participar en ella (p. 42).

Encontramos, en casi todas las respuestas de las alumnas, que uno de los criterios para definir lo que más les gustó pasa por la diversión o la novedad de una propuesta: hay un goce en lo lúdico y en la posibilidad de explorar, de inventar, de crear, de imprimir lo personal a las producciones que se interpretan. Y, acordando nuevamente con Débora Kantor (2008), creemos que:

Apelar y responder al deseo – más evidente o menos explícito – de explorar y de crear que caracteriza a adolescentes y jóvenes constituye una dimensión clave de la oferta formativa que se les destina. (...)

Las experiencias y las búsquedas estéticas permiten ‘tomar prestadas’ identidades, convertirse transitoriamente en algo diferente, ser autor de algo... En este sentido, propuestas de esta naturaleza dan soporte a los ensayos que implica la construcción de identidad, al tiempo que los enriquece (p. 55).

Al mismo tiempo que buscan dejar su sello, su personalidad en sus producciones, y vincularse con sus pares en la experiencia grupal, las encuestas muestran también otra característica del adolescente, la de no querer sobresalir y distinguirse, la de sufrir la exposición que los individualiza:

–Me puso muy incómoda el penúltimo trabajo cuando había que hablar sola, no lo pude hacer porque no sabía qué decir.

–... fue divertido aunque me generaba un poco de vergüenza al momento de presentarlo a todo el curso.

–No me gustó que fuera todo en grupo, y que tuviéramos que mostrar todo lo que hacíamos pero eso es porque yo soy tímida [...], las presentaciones me ponían incómoda.

–Lo que no me gustó fue cuando teníamos que presentar los trabajos, me ponía incómoda.

–... dentro de todo me sentí cómoda pero a veces me daba mucha vergüenza al tener que mostrar las producciones pero después como que me divertía hacerlo y me entusiasmaba mucho.

También, de manera preocupante, dejan ver una característica muy arraigada en la escuela, presente en muchas clases y sobre todo en evaluaciones: la lógica de la respuesta correcta, aquella en la que existe una solución, una forma de resolver el problema o una única respuesta para la pregunta del profesor.

–Me incomodaba participar por el simple hecho de hacer algo mal, pero me gustó porque todo salió bien.

El “simple hecho” de que exista la posibilidad de hacerlo mal generaba incomodidad en la estudiante; por suerte “todo salió bien”. ¿Habría comprendido esta alumna que existen múltiples formas de producción artística y que no se pueden clasificar en correcto/incorrecto? Es tranquilizador pensar que las devoluciones desde el lugar del docente y de sus pares le permitieron valorar positivamente sus producciones y que se generó el espacio para que observen otros trabajos igualmente valiosos y a la vez muy diferentes entre sí:

–Fue bueno también escuchar lo que hacían los otros grupos porque nos dábamos ideas de cosas distintas u otras interpretaciones.

Mediante la realización de encuestas recuperamos la voz de estudiantes de otra institución educativa. La intención fue indagar sobre las preferencias en el uso de dispositivos tecnológicos en la cotidianeidad.

Encontramos que el uso que hacen de los celulares y las PC vinculado a la música está especialmente orientado a la escucha, con fines de entretenimiento y relajación. En menor medida utilizan *apps* o software de PC como herramientas para “tocar” un instrumento (mediante un juego), para afinar un instrumento o para “componer” como un DJ.

En general se muestran interesados en la incorporación de estas herramientas a la clase de Música; pero hay algunas excepciones que consideran que solo son juegos o pasatiempos de los cuales no se puede aprender nada:

Encuestador: –¿Te gustaría que estas herramientas se utilizaran en la clase de Música?

–No, no, porque la clase de Música es para aprender y esa *app* (juego) no es para aprender, es para divertirse.

–No, porque nos vamos a distraer y no vamos a aprender.

Esta concepción de mundos separados que no pueden vincularse es la que debemos revertir. Mucho se ha dicho ya acerca de permitir el ingreso del territorio de los estudiantes a la escuela; ahora es tiempo de reconocer el uso de las TIC como parte de ese territorio y, como docentes, idear estrategias y propuestas para aprovecharlas al máximo.

Propuestas didácticas

A los fines de ejemplificar posibles modos de implementación de TIC en la clase de Música es que repensamos algunos “proyectos” elaborados por John Paynter en su libro *Sonido y Estructura* del año 1999.

Considerando lo expuesto en las páginas anteriores, las actividades presentadas a continuación incluyen las TIC y se basan en las siguientes condiciones:

- ◆ Que los dispositivos digitales sean manipulados por los estudiantes.
- ◆ Que las actividades promuevan la creatividad.
- ◆ Que las TIC sean un instrumento (y no el fin en sí mismo).

Elegimos las propuestas de Paynter dado que están destinadas a la creación y persiguen la formación musical del estudiante desde la comprensión integral del hecho sonoro:

Aquí nos hace falta la habilidad de la escucha creativa, y una de las mejores formas de desarrollarla es mediante la experiencia de primera mano de hacer las preguntas y de tomar las decisiones que produce la música –tanto en la interpretación como en la composición (p. 20).

Creemos que la introducción de la música “académica” contemporánea en la escuela presenta una serie de ventajas para abordar actividades de composición con los estudiantes y en gran parte esto se debe a que “el interés de la música tiende a estar más en la textura y en el timbre que en la melodía y el ritmo” (Self, 1991 p. 9).

La creación dentro de esta estética es, posiblemente, más fiel al estilo original y no cae en la frecuente simplificación didáctica, a veces extrema, de músicas que están basadas en las relaciones armónicas, melódicas y rítmicas o que están fuertemente asociadas a instrumentos de los cuales la escuela, generalmente, carece. “Por primera vez en este siglo es posible introducir en el aula idiomas de avanzada sin tener que ‘aguar’ el estilo hasta el extremo de no quedar nada de música viva” (Self, 1967, p. 4).

Propuesta 1

A partir del “Proyecto 5 - Trabajo 5” de *Sonido y Estructura* de Paynter (1999, p. 68) ofrecemos una alternativa aprovechando la posibilidad de utilizar TIC en el aula, en este caso PC, celulares o tablets. Las actividades podrían desarrollarse con el modelo 1:1 (cada estudiante con su celular) o bien de manera mixta (unos con instrumentos y otros con dispositivos electrónicos).

Existen numerosas aplicaciones que emulan sintetizadores⁴ y que serían viables en esta propuesta; algunas son gratuitas, para utilizar online o para descargar, y tienen tamaños que varían entre los 250 KB (Common FM Synthesizer) y los 50MB (DRC), es decir que pueden utilizarse en dispositivos Android sin demasiados requisitos.

⁴ Para PC: sintetizador online <https://webaudiodemos.appspot.com/midi-synth/index.html>.

Para Android: Saucillator, Sonic Synth, DRC Polyphonic Synthesizer.

Proponemos que la exploración de los sonidos sea directamente a través de las aplicaciones de sus dispositivos electrónicos, atendiendo a las variables que influyen en el timbre.

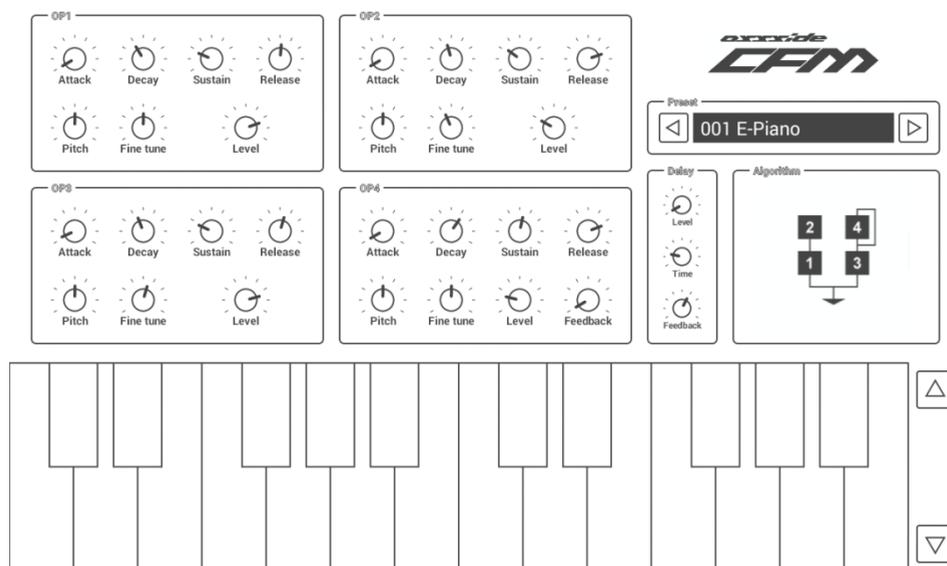


Figura 1. Captura de pantalla de la App Common FM Synthesizer. Versión 1.04

Como puede apreciarse en la imagen (Figura 1), disponemos de un teclado para accionar el instrumento y una serie de controles para variar los parámetros del sonido. Aquí podemos modificar el instrumento base (Preset), la curva ADSR (Ataque, Decaimiento, Sostenimiento y Relajación), la afinación y, dependiendo de la aplicación que empleemos, podremos contar con mayor capacidad de manipulación.

Proyecto 5 – Trabajo 5

Para un grupo de 5 a 10 ejecutantes con *instrumentos de timbres contrastantes*. Cada uno de los ejecutantes inventa una figura corta (de 2 a 3 segundos) que incluye características pronunciadas e insólitas. Al final, todas las figuras se tocarán simultáneamente para hacer un único gesto dramático; es decir, un grupo de ideas sonoras distintivo y memorable, complejo (por las muchas cosas diferentes que ocurren a la vez) aunque independiente (porque, en este momento, los motivos y las figuras no se desarrollan ni se amplían de forma

alguna, sino que se presentan una vez, como si de un único gesto, muy expresivo, que las manos hacen para recalcar algo, se tratara).

El gesto musical será más potente si cada una de sus partes tiene características inesperadas. Al mismo tiempo, puesto que sólo durará dos o tres segundos como mucho, sería mejor que no destacara demasiado ninguna de sus partes; y todas ellas deben encajar las unas con las otras lo más naturalmente posible. Tendrán que experimentar para ver cómo esto se puede conseguir sin destruir las características más interesantes de los distintos motivos. Por tanto, es importante que los ejecutantes trabajen no sólo cada uno de los motivos, sino también la posible combinación de los mismos (Paynter, 1999, p. 68).

En nuestra “versión” del proyecto, reemplazaríamos los instrumentos convencionales por los timbres generados electrónicamente, lo que tiene la ventaja de poder explorar y “manipular” directamente el sonido.

Una cualidad que puede ser útil aquí es la velocidad a la que se extinguen los distintos sonidos. Por ejemplo, los sonidos cortos y secos de madera de los xilófonos se extinguen rápidamente, mientras que otros instrumentos (tales como las campanas, los platillos, el piano con el pedal de prolongación bajado) siguen vibrando de modo que los sonidos tardan mucho más en desaparecer. Por otro lado, hay instrumentos en los que los sonidos se pueden mantener durante todo el tiempo que haga falta (como es el caso, por ejemplo, de cualquier instrumento de cuerda que se toca con arco) pero que también son capaces de producir sonidos muy cortos e impulsivos (por ejemplo, las cuerdas tocadas en pizzicato). Los instrumentos de viento pueden seguir sonando todo el tiempo que se mantenga la respiración. Intente usar las distintas velocidades de extinción para permitir que algunas características destaquen más que otras en su motivo de grupo (Paynter, 1999, p. 68).

Creemos necesario en este punto destacar algunas diferencias entre la propuesta original y la que aquí hacemos. Al trabajar con los instrumentos tradicionales podemos apreciar las diferencias entre unos sonidos y otros. En algunos casos es posible modificar alguna variable del sonido mediante un cambio en el toque o emisión, por ejemplo, hacer más largo el sostenimiento del sonido con una flauta. Pero no podríamos, por ejemplo, modificar significativamente el ataque de un sonido del piano.

En cambio, al utilizar los sonidos generados electrónicamente, podemos modificar con mucha libertad casi cualquier parámetro del sonido. Además, creemos que permite una

mejor conceptualización de las características de la envolvente del sonido, debido al proceso de exploración que posibilitan las TIC.

Cuando todos los miembros del grupo estén de acuerdo en cómo debe sonar el gesto combinado, exploren formas de lograr que continúe – sin cambiar demasiado sus características especiales – para hacer una pieza de música completa. Por ejemplo, podrían repetir el motivo varias veces cambiando mínimamente algunas de sus características. O podrían desarrollar las ideas de cada uno de los ejecutantes, introduciendo el motivo completo (es decir, todos los instrumentos juntos) de cuando en cuando como una especie de signo de puntuación (Paynter, 1999, p. 68).

En esta instancia, luego de haber realizado el proceso grupal de selección del “motivo”, sugerimos un proceso de improvisación guiada por señas (Vázquez, 2013).

Los estudiantes podrían agruparse de acuerdo con las características de los sonidos sintetizados que han elegido, por ejemplo por el tipo de ataque (instantáneo o no) o por el sostenimiento del sonido (prolongado o breve). Esto posibilitaría una exploración textural desde la dirección del grupo.

Al abordar este trabajo con el sistema de improvisación por señas, los intérpretes pueden variar el motivo original, ya sea por transposición, por modificaciones rítmicas o de intensidad, etc.

Los contenidos que pueden abordarse a partir de esta propuesta están vinculados al sonido: cualidades del sonido y curva de envolvente ADSR. Y, según el desarrollo del proceso de improvisación, pueden considerarse también los aspectos formales (permanencia, cambio y retorno) y texturales del discurso.

Propuesta 2

A continuación, proponemos una variable para el “Proyecto 6” de *Sonido y Estructura* de Paynter. En esta propuesta los estudiantes pueden trabajar reunidos de a tres y con un dispositivo (celular, tablet o PC) por grupo.

El proyecto se titula “Un almacén común de melodía” y Paynter (1999) sostiene:

Aunque no seamos conscientes de ello, cada uno de nosotros lleva en su memoria un almacén de ideas melódicas, a partir del cual podemos elaborar melodías prácticamente de la misma manera en que, en nuestras conversaciones diarias,

aprovechamos un fondo común de expresiones y frases. Puesto que en gran medida está asociada con canciones, puede activarse muy fácilmente presentándole a alguien – a cualquiera – un verso o dos de poesía y pidiéndole que cante las palabras en vez de decirlas (p. 75).

Aquí intentaremos que el territorio de los adolescentes ingrese de manera más significativa al aula, no solo con melodías del “almacén común” sino también con una aplicación diseñada para adolescentes –*MusicMakerJam*– la cual posee una interfaz intuitiva y *patterns* pregrabados de músicas actuales (rock, pop y electro).

Proyecto 6 – Trabajo 1

El grupo entero se sienta en un círculo. Todo el mundo tiene que elegir un verso (o un conjunto de versos si juntos forman una secuencia). Después, siguiendo el orden del círculo, uno a uno cantan el verso que han elegido, poniéndole la melodía que se les ocurra. Inventen la melodía sobre la marcha. No se paren a pensar: es exactamente como recitar los versos, con la única diferencia de que las palabras no se dicen sino que se cantan. Esto les resultará bastante fácil.

Cuando todos hayan cantado una canción, divídanse en pequeños grupos (de cuatro o cinco personas) para hacer acompañamientos para las canciones. Puede que no haya tiempo para trabajar todas las canciones, pero cada grupo debe averiguar de cuántas de las que hicieron al principio se acuerdan, y después decidir cuáles son las más indicadas para añadirles un acompañamiento (por ejemplo, aquellas con las características más memorables).

Los acompañamientos pueden ser bastante sencillos: patrones rítmicos hechos con palmas, o algún apoyo rítmico más colorido con instrumentos de percusión. También pueden experimentar con acordes tocados en instrumentos de teclado y averiguar por ensayo y error cuáles son los acordes que mejor van con cada melodía. De cada grupo, algunos pueden cantar la melodía mientras otros tocan el acompañamiento. Dejen tiempo suficiente al final para interpretar tantas canciones como sea posible con sus respectivos acompañamientos (Paynter, 1999, p. 76).

Sugerimos que el trabajo sea en grupos de tres integrantes. Se pueden recuperar las melodías cantadas por cada uno y grabarlas en la aplicación. Esta grabación conforma un *loop* de uno, dos, cuatro u ocho compases de cuatro cuartos (que se configura previamente). Para la grabación debe establecerse un tempo y respetarlo al cantar; esto puede practicarse en la ronda inicial.

A continuación, se comienza a “jugar” acompañando la melodía cantada con los *patterns* pregrabados que trae la aplicación u otros nuevos. Se pueden utilizar hasta ocho pistas simultáneas.



Figura II. Captura de pantalla de la App MusicMakerJam – Asignación de patterns a cada pista.

La aplicación permite ecualizar, modificar el volumen de cada pista, modificar el acompañamiento armónico de los *patterns*, modificar el tempo y agregar secciones.



Figura III. Captura de pantalla de la App MusicMakerJam – Control de volumen de cada pista.

Con la posibilidad de estructurar la obra en secciones, podemos recuperar las melodías de todos los integrantes y variar el acompañamiento. Finalmente, se exporta el archivo de audio, que puede ser compartido en alguna plataforma o red social.

Algunos contenidos que podrían desarrollarse a partir de esta propuesta son: las funciones del ritmo, la melodía y la armonía en una composición, el recurso del *ostinato* para acompañar, distintas configuraciones texturales y aspectos formales del discurso.

Palabras finales

A modo de cierre nos interesa subrayar que las propuestas que presentamos anteriormente son solo algunas posibilidades de incluir las TIC en la clase de Música. Es tarea del docente evaluar cuáles son las condiciones de la escuela en la que se desempeña y elaborar estrategias y propuestas que permitan una inclusión de las tecnologías digitales en favor del desarrollo de la creatividad y la comprensión musical por parte de los estudiantes.

Creemos que las TIC presentan un potencial que aún, con honrosas excepciones, no está explorado. Al ser herramientas de uso cotidiano, los adolescentes suelen reaccionar positivamente ante las actividades que las incorporan, pues se sienten dentro de un “terreno conocido”. Este no es un detalle menor si se considera que lo que les gusta de las aplicaciones que utilizan es que sean “fáciles de usar”, entonces esta relativa facilidad puede ser aprovechada para abordar conceptos y experiencias de mayor complejidad.

Una manera de permanecer “actualizados” es la que sugiere Alex Ruthmann: “Recomiendo a todos los docentes que dejen al menos unas horas de clase cada mes para que los estudiantes puedan intercambiar herramientas y música que descubren fuera del aula” (como se cita en Giráldez, 2012a). Esta instancia pone al docente en el rol del estudiante; es que, en lo que respecta a nuevas tecnologías, los jóvenes y adolescentes tienen mucho que compartir.

Consideramos que los dispositivos digitales son medios que nos permiten un acercamiento distinto a la música. No son imprescindibles ni vienen a reemplazar otras prácticas que aún tienen mucho que aportar, pero sin duda no pueden quedarse fuera de la escuela cuando son una parte fundamental del mundo de los adolescentes (y, ¿por qué no?, de los adultos). Excluirlos sería distanciar aún más la realidad de los estudiantes fuera y dentro del aula.

Para que esto sea posible es fundamental que el docente tome la iniciativa –“si espera hasta que las condiciones sean perfectas, tal vez no llegue nunca a empezar nada” (Paynter, 1999, p. 26)–, se familiarice con las aplicaciones que pueden brindarle recursos muy útiles para los procesos de interpretación y/o creación musical e indague sobre las posibilidades didácticas de las mismas.

Bibliografía

- ARTOPOULOS, A. (2010). De la "computadora-florero" al celu-bot: sobre la difusión de tecnologías en educación. En D. Kozak et al. (Eds.), *Escuela y TICs: los caminos de la innovación* (pp. 19-36). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- DELALANDE, F. (2004). La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías [Musical education in the new technologies age]. *Comunicar*, 12 (23), pp. 17-23. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=23&articulo=23-2004-04>.
- DELGADO, L. (2013). Incorporar TIC más allá de los modelos. CABA, Argentina: *Educ.ar*. Recuperado de <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=119624>.
- FUNES, V. (2010). Jóvenes, culturas mediáticas y educación, ¿una triada irreconciliable? En D. Kozak et al. (Eds.), *Escuela y TICs: los caminos de la innovación* (pp. 37-51). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- GIRÁLDEZ, A. (2012a). "En música y TIC podemos aprenderlo todo de los jóvenes". Entrevista a Alex Ruthmann. *Recursostic.educacion.es*. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/dossier-educativo/item/432-entrevista-a-alex-ruthmann>.
- _____ (2012b). TIC y educación musical: Una revisión de las líneas de investigación sobre la creación musical en las aulas. *Recursostic.educacion.es*. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/dossier-educativo/item/367-tic-y-educacion-musical?tmpl=component&print=1>.
- KANTOR, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante.
- KOZAK, D. (2010). Modelos y dispositivos de inclusión de TICs en escuelas. En D. Kozak et al. (Eds.), *Escuela y TICs: los caminos de la innovación* (pp. 81-96). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (2013). *Diseño Curricular de la Formación Docente para Educación Artística*. Recuperado de http://dges.cba.infed.edu.ar/sitio/upload/DOCUMENTO_CURRICULAR_ED_ARTISTICA_1.pdf.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (2011). *Diseño Curricular Educación Secundaria*. Ciclo Básico (2011). Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%20%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (2011). *Diseño Curricular Educación Secundaria*. Ciclo Orientado (2011). Recuperado de <http://www.igualdadyc>

alidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/
ORIENTACION%20CIENCIAS%20SOCIALES%20Y%20HUMANIDADES%2
09%20de%20noviembre.pdf

PAYNTER, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal Ediciones.

SAMPER ARBELÁEZ, A. (2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos De Música, Artes Visuales Y Artes Escénicas*, 5(2), pp. 29-41. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/1957>.

SELF, G. (1991). *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

URRESTI, M. (Febrero 2002). Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad. *Encrucijadas UBA*, 2 (6), pp. 36–43. Recuperado de http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T01_Docu3_Adolescentesconsumosculturales_Urresti.pdf

A fecha de noviembre de 2016. La paginación de citas en texto corresponde al .pdf.

VÁZQUEZ, S. (2013). *Manual de ritmo y percusión con señas*. Buenos Aires: Atlántida.

Capítulo 9

Mozart, ¡ponete la camiseta!

Lucas Reccitelli*

Las músicas históricas son ya lenguas extranjeras –nos hace pensar Nikolaus Harnoncourt (2006, pp. 28-29)–. Sucede que el encuentro con estas músicas nos exige *viajar en el tiempo, aprender esas lenguas*, explorar la idiosincrasia de quienes las cultivaron para, así, poder apropiarnos significativamente de ellas en sucesivas instancias. ¿Cómo podemos, entonces, invitar a los adolescentes a emprender este viaje? Esta es una cuestión problemática, especialmente si atendemos a que, a menudo, los mismos adolescentes se refugian en aquel capullo de producciones culturales con las cuales están configurando su identidad –incluidos sus propios *territorios musicales*–, rechazando los *influjos del exterior*. ¿Cómo vencer esos posibles prejuicios si, además, aquello que les traemos desde afuera está en una *lengua* que no conocen? ¿Cómo construir significatividades en un terreno completamente foráneo para muchos?

En el capítulo que sigue trataremos de repensar estas problemáticas hacia el interior de la clase de Música en la escuela secundaria, específicamente en las instancias en las que es necesario u oportuno abordar *músicas históricas* por lineamientos curriculares determinados. Nos propondremos abordar el asunto desde varios frentes: el cognitivo, el

* Profesor en Educación Musical (UNC). Ayudante alumno del *Grupo de Musicología Histórica Córdoba*, bajo la guía del Dr. Leonardo J. Waisman y de la Prof. Marisa Restiffo. Realizó ayudantías en Introducción a la Historia de las Artes (2011-2012) e Historia de la Música y Apreciación Musical III (2016-2017) en la UNC. Es profesor de las cátedras de Morfología e Historia de la Música Coral I y II de la Tecnicatura en Dirección Coral del ISEAM “Domingo Zipoli”, Córdoba. Realiza prácticas de dirección musical de orquestas y coros. Es director asistente del conjunto de música antigua “Compagnia Scaramella”, Córdoba. Contacto: lreccitelli@gmail.com.

afectivo y, en el plano específicamente metodológico, desde la articulación de las músicas del pasado con las músicas del presente.

Antes de avanzar sobre ello nos urge plantear dos preguntas: ¿qué implica el constructo ‘significatividades’?, ¿por qué nos interesa obrar en función de esas significatividades? En primer lugar, podríamos plantearnos como horizonte la construcción de significatividades si, obrando en función de la intuición, entendiéramos *lo significativo* en términos de *lo relevante para el estudiante*, no solo desde el punto de vista intelectual –o, en nuestro campo, en el nivel de las destrezas técnicas–, sino, y fundamentalmente, en el terreno afectivo.

Ahora bien, resulta ineludible considerar que, en el terreno educativo, los términos ‘significatividades’ o ‘significativo’ remiten a un constructo frecuentemente citado: el de *aprendizaje significativo*. ¿Qué implicancias tiene este concepto? “Aprendizaje significativo” es el constructo central de la teoría del aprendizaje de David Ausubel (1976), continuada por su discípulo Joseph Novak (1982). Esta teoría del aprendizaje, ha tenido tal impacto en las áreas relativas al aprendizaje desde su concepción en la década de los 60 del siglo pasado, que ha pasado a operar como “un concepto supra-teórico”, al decir de Marco Antonio Moreira (1997, p. 2): hablamos a menudo, vulgarmente, de aprendizaje significativo sin conocer en profundidad sus fundamentos teóricos, y además, varios de los principios de la misma teoría subyacen a otras aproximaciones comprendidas dentro del amplio espectro del constructivismo.¹

No obstante, en este capítulo optaremos por hablar de *significatividades* en vez de *aprendizaje significativo*. Lo haremos en función de las limitaciones epistémicas en relación con la fuerza explicativa que puede tener la teoría de Ausubel en nuestro campo: se trata de una teoría del aprendizaje *verbal* significativo, abocada exclusivamente a lo que Eisner (2002) llama “formas lingüísticas de la representación”, excluyendo a todas las demás (las visuales, las sonoras, las del gesto y el movimiento, por citar casos que nos atañen); en segundo término, porque el componente afectivo en la teoría de Ausubel es mínimo, solo se lo contempla en relación con la “actitud de aprendizaje significativo” y con el factor de la “motivación”. En tercer y último lugar, hablamos de significatividades en plural, porque se construyen significados en todas las cualidades de la experiencia humana, no solo en la faz cognitivo-verbal (Eisner, 2002, p. 25 ss.) y porque, además, como establecen las

¹ Así, se pueden trazar analogías con los desarrollos teóricos de Piaget, Vigotsky, Kelly y Johnson-Laird (tal como señala Moreira, 1997), e incluso con posicionamientos por fuera de la psicología, como en el caso del mismo Elliot Eisner.

propuestas de Ausubel y de Eisner mencionadas, las experiencias significativas al interior del aula son eminentemente individualizadas, con lo cual se supera desde un inicio una concepción de causalidad en la relación entre enseñanza y aprendizaje (Ausubel *et. al.*, 1983, p. 26). A pesar de estas limitaciones, sin embargo, y debido a que las formas de representación lingüística (dominio de lo verbal) forman parte de nuestras prácticas, la teoría de Ausubel resulta de gran utilidad para revisar la manera en que desarrollamos los contenidos a partir de dichas formas de representación. Es por ello que dedicaremos los siguientes párrafos a desarrollar los fundamentos de la misma, como vía de entrada a la dimensión cognitiva de nuestra problemática.

Cualquier caracterización de la teoría del aprendizaje significativo podría comenzar, siguiendo el ejemplo de Novak (1982), con la siguiente cita de Ausubel: “De todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto y enséñese consecuentemente” (p. 24). De este fragmento se extraen algunos principios² de la teoría: a) consideración de los conocimientos previos como condicionantes de este tipo de aprendizaje; y b) abordaje casuístico de la cuestión metodológica.

Se entiende por aprendizaje significativo aquel en el cual el aprendiente logra relacionar el nuevo conocimiento de un modo *sustancial* y *no arbitrario* con elementos relevantes de su estructura cognitiva previamente construidos. La *no-arbitrariedad*, por una parte, implica que el nuevo conocimiento se relaciona en la estructura cognitiva con algún conocimiento previo que es *relevante*, esto es, *pertinente* en relación con el conocimiento a adquirir. La *sustancialidad*, por su parte, alude a que el significado se incorpora a la

² Resulta importante señalar que Ausubel compone su teoría en términos de “principios” y no de “reglas”. Mientras que las reglas plantean, según el autor, generalidades que explican *todas* las situaciones, con lo que se reduce la actividad docente a una *aplicación* de recetas funcional a dichas reglas, los principios proponen ciertos lineamientos fundamentales sobre la manera en que funciona la estructura cognitiva, pero exigen, al mismo tiempo, que los docentes descubran *por sí mismos* los métodos adecuados para *cada* situación. Cabe mencionar que todas sus conclusiones Ausubel las extrae de la observación directa de *realidades educativas* (Ausubel *et al.*, 1983, p. 28) –lo cual resulta meritorio en el contexto de la psicología educativa de *laboratorio* propia de su época y más si se considera que el autor se vale también de métodos cuantitativos para extraerlas–. Sin embargo, pese al matiz científico y objetivista de su labor, el autor insiste en que los principios del aprendizaje no se convierten automáticamente en principios de la enseñanza, es decir que su teoría no es prescriptiva (Ausubel *et al.*, 1983, p. 20).

estructura cognitiva independientemente del símbolo que lo representa, es decir, “lo que se incorpora a la estructura cognitiva es la *sustancia* del nuevo conocimiento, de las nuevas ideas, no las palabras precisas usadas para expresarlas” (Moreira, 1997, p. 2). Ausubel describe el proceso por el cual los nuevos conocimientos se relacionan con los elementos relevantes de la estructura cognitiva en términos de *asimilación*³ y caracteriza dichos elementos con el rótulo de *inclusores*.⁴

Para que un aprendizaje significativo sea posible, según la teoría de Ausubel, deben darse dos condiciones fundamentales: por un lado, que el *material* a aprender (material en tanto conocimiento) tenga *significatividad potencial* y, por otro lado, que el aprendiente tenga una *actitud de aprendizaje significativo*, es decir, que tenga la voluntad de relacionar lo que aprende con lo que ya sabe. La significatividad potencial del material, en sí misma, depende de dos variables: por una parte, en lo que hace a la naturaleza del material, que el mismo tenga *significatividad lógica*, lo cual implica que se lo pueda relacionar con elementos pertinentes dentro del amplio espectro del saber humano; y, por otra parte, en lo que hace a la naturaleza del aprendiente, que dichos elementos pertinentes *estén disponibles* en la estructura cognitiva del sujeto. Si las condiciones mencionadas se cumplen, el significado lógico del material se transforma en significado psicológico o real en el sujeto que aprende (Ausubel *et al.*, 1983, p. 48 ss.). Así, lo genérico del significado lógico se transforma en algo idiosincrático en el aprendiente, en tanto su estructura cognitiva es única, puesto que sus *inclusores* tienen rasgos particulares basados en la propia experiencia del sujeto (Ausubel *et al.*, 1983, p. 49).

Si no se da alguna o ambas de estas condiciones, lo que acontece es un *aprendizaje memorístico*: el nuevo conocimiento se relaciona con algún elemento existente en la estructura cognitiva (ya que ningún aprendizaje se da en la nada), pero dicho elemento no es pertinente y, además, lo que se aprende no puede dissociarse de las palabras con las cuales se lo aprende. Vale aclarar que no existe una dicotomía entre ambos tipos de aprendizaje, sino más bien una diferencia de grado, pues constituyen los extremos de un continuo en el que los aprendizajes pueden caracterizarse por un grado mayor o menor de significatividad (Ausubel *et al.*, 1983, p. 33 ss.).

³ No debe confundírsela con la asimilación piagetiana, si bien pueden trazarse ciertas analogías entre las teorías de Piaget y Ausubel (cf. Moreira, 1997, pp. 4-5).

⁴ En diferentes ediciones y/o traducciones aparecen, como equivalentes de “*inclusores*”, los términos “*subsumidores*”, “*ideas inclusivas*” e “*ideas de afianzamiento*”.

La diferencia entre aprendizaje significativo y memorístico radica, entonces, en cómo se disponen los conocimientos a aprender en relación con la estructura cognitiva del sujeto, independientemente del enfoque metodológico que se adopte desde el punto de vista didáctico (Ausubel *et al.*, 1983, p. 95). Los enfoques metodológicos implican una variable diferente a la del continuo significativo-memorístico. Así, tanto los aprendizajes por descubrimiento como los basados en la recepción –por mencionar dos casos que alimentaron el debate pedagógico en los años 60– pueden comprender experiencias de diverso tipo en el continuo significativo-memorístico. ¿Por qué podríamos proponernos el aprendizaje significativo como horizonte? Porque con el aprendizaje significativo el estudiante se lleva un legado de la escuela y lo aprendido no queda en el aula, mientras que lo aprendido de manera memorística tiende a esfumarse con rapidez y su perdurabilidad depende de que el sujeto vuelva a aprender el contenido por repetición una y otra vez o de que lo utilice constantemente –razón por la cual, vale aclarar, lo memorístico cumple un papel fundamental en el aprendizaje de la técnica instrumental–.

Antes de cerrar este segmento sobre el aprendizaje significativo, creemos relevante detenernos sobre la manera en que, según Ausubel, se organiza la estructura cognitiva. Se trata de una estructura sumamente jerarquizada, de manera que los conocimientos aprendidos pueden ser asimilados por inclusores más generales –que, a su vez, se van diferenciando cada vez más en conceptos más particulares–; o, en el caso contrario, pueden los mismos conocimientos aprendidos abarcar en su seno otros conceptos más particulares, si se caracterizan por un grado alto de abstracción o generalidad. En este sentido, resulta fundamental que se plantee un esfuerzo por explorar relaciones entre las ideas, señalar semejanzas y diferencias importantes y reconciliar inconsistencias reales o aparentes, como las que pueden darse cuando un símbolo (por ej., una palabra), alude a dos conceptos diferentes o, incluso, contradictorios (por ejemplo, en nuestro caso, el conflicto entre el uso de *voz* como parte vocal y de *voz* en un sentido contrapuntístico), o cuando un mismo concepto es explicitado por dos símbolos diferentes (Novak, 1982, p. 89). A este esfuerzo, Ausubel lo denomina *reconciliación integradora*. Así, una *buena enseñanza* deberá explicitar las relaciones entre los conceptos –aprendidos y por aprender– (Novak, 1982, p. 89), evitando lo memorístico, es decir, el aprendizaje de contenidos disociados del contexto que les da relevancia. O, dicho en términos de la teoría, la enseñanza seguirá el espíritu de la reconciliación integradora.

De la concepción ausubeliana de la estructura cognitiva, surge otro *principio operativo* que puede resultar relevante para nuestra propuesta. Se trata de la diferenciación que realiza Novak entre “organización lógica” y “organización psicológica” del material

(‘material’ que, en nuestros términos, implicaría: contenidos didácticos, materiales didácticos y actividades). La organización lógica involucra los criterios de organización de un contenido que pueden resultar coherentes con la estructura lógica de la disciplina. Esta estructura no siempre implica el mejor camino para que el sujeto aprenda el contenido, lo cual, en cambio, estaría involucrado en la concepción de una organización psicológica del material (Novak, 1982, pp. 90-92). Por poner un caso, un criterio de organización lógica puede ser abordar los contenidos linealmente siempre de lo particular a lo general. Por ejemplo: abordamos el tema de los modos en música y tomamos la determinación de estudiarlos partiendo de las estructuras de tonos y semitonos de muchos modos particulares. Sin embargo, esa quizá no sea la manera más apta para aprender el contenido “modo” de acuerdo con los principios de diferenciación progresiva y de reconciliación integradora. Probablemente, en el plano de lo conceptual resulte útil: 1) partir de una noción general de “modo”, entendiéndolo como un conjunto de conductas melódicas y armónicas (o, para simplificar, como una manera de pensar las melodías o las sucesiones de acordes sobre la base de giros característicos); acto seguido, 2) analizar conductas de un modo en particular, para luego 3) volver sobre el concepto general... u otros caminos diversos. (Este ejemplo resultaría válido especialmente para el Nivel Superior). En el caso que nos compete, el de los cursos de Historia, resulta evidente que el principio de organización que prima es, generalmente, aquel principio lógico del ordenamiento cronológico del contenido. No obstante, se podrían plantear otros caminos en el caso de que se pretendiera comprender en profundidad ciertos procesos o, en nuestro caso, ciertos rasgos de las músicas.

Hasta aquí, el marco teórico ausubeliano que nos servirá de base para tratar la dimensión cognitiva de nuestro problema. Dedicaremos los párrafos del punto que sigue para explorar –en el marco de las problemáticas del campo artístico en general– algunos desarrollos de otros autores que nos permitan elaborar puntos de referencia para pensar aquellos aspectos vacantes en la faz epistemológica de la teoría de Ausubel.

En esta teoría, el *significado* se construye en términos de *representaciones, conceptos y proposiciones*⁵, todo en el terreno de lo verbal. Salvo algunos momentos en los que los

⁵ Representaciones: significados designados por símbolos o palabras unitarias, que tienen un referente concreto en el mundo (por ej., en la infancia, antes de la formación de conceptos, el símbolo “perro” alude a los animales cuadrúpedos concretos que conoce el niño). Conceptos: en un continuo con las representaciones, esto es, sin dicotomía entre ambos, y también representados por un solo símbolo, aluden a “contenidos cognoscitivos más abstractos, generalizados y categóricos” (Ausubel *et al.*, 1983, p. 58), lo cual implica la percepción de

autores hablan de imágenes (Ausubel *et al.*, 1983, p. 48), el interés que presta a otras formas de representación es prácticamente nulo. Pero, el significado, ¿se construye solo en términos verbales (lingüísticos)? Eisner (2002) arroja luz sobre esta cuestión:

La construcción de significado depende de la capacidad del individuo de experimentar e interpretar la significación del entorno, incluyendo la manera como otras personas de su cultura han construido y representado el significado. Las formas de representación –visual, auditiva, cinestésica [sic], lingüística, matemática– son modos como los miembros de una cultura «codifican» y «decodifican» singularmente el significado. [...] La capacidad de «dar sentido» a partir de las formas de representación no es sólo un modo de extraer significado –por importante que esto sea– sino también un medio de desarrollar destrezas cognitivas. Las formas de pensamiento que los alumnos son capaces de usar están profundamente influidas por el tipo de experiencia que pueden tener. (pp. 25-26).

Esto lleva al autor a invocar la necesidad de replantear el “alfabetismo”, entendiéndolo, en un sentido amplio, como la capacidad de *codificar* y *decodificar* el significado en los múltiples sistemas que el ser humano ha desarrollado para transmitirlo (el lenguaje proposicional –al que se dedica Ausubel–, los dominios de las artes –incluidas las formas narrativa y poética del uso del lenguaje⁶–, también el gesto y el movimiento e incluso los ritos y rituales) (Eisner, 2002, pp. 27, 31). Aprender a valerse de estos sistemas favorece –además del enriquecimiento del acervo cultural del sujeto y de la comunicación–, “un acceso significativo a las *formas de vida* que estos sistemas de significado hacen posibles” (Eisner, 2002, p. 31)⁷. Este es el núcleo de la concepción del papel que, según Eisner –y nosotros adherimos– debería tener la escuela: una escuela en la que el aprendiente explore, descubra y potencie su propia *humanidad*, esto es, todos los rasgos distintivos de su condición humana. El ser humano es, en definitiva, un ser que siente, es cuerpo, conoce y simboliza.

“regularidades o patrones en eventos y objetos” (Novak, 2010, p. 25; original en inglés, la traducción es nuestra). Propositiones: construcciones compuestas de varios conceptos de modo que el significado total de la proposición supera al de la suma de los conceptos individuales.

⁶ Eisner distingue entre formas proposicional, narrativa y poética del lenguaje. En la proposicional, propia de las ciencias, hay relación precisa entre los términos usados y los referentes, esto es, se busca evitar la ambigüedad (en pos de la precisión semántica). En la narrativa, la *forma* importa tanto como el *contenido*. En la poética, se puede prescindir de lo discursivo, de modo que prime la *forma*.

⁷ Las cursivas son nuestras.

La alfabetización en diversos sistemas de codificación del significado nos habilita para leer las diversas *cualidades* del mundo –tanto en sus aspectos naturales como culturales– (Eisner, 2002, p. 33). Y sucede que el mundo es, según Eisner, eminentemente cualitativo, pero la sensibilidad necesaria para leerlo no es innata y debe desarrollarse. Si la escuela obra en consecuencia –como deseamos– no hace otra cosa que prolongar el sentido que lleva el desarrollo en los primeros años de vida –previamente a la incorporación del lenguaje y de los conceptos– en una tendencia homogeneizadora de los rasgos individuales. El tipo de significatividades que plantea Eisner estaría, entonces, y a contraposición de la visión ausubeliana, centrado en la búsqueda de lo particular en el mundo y no en el concepto y lo que se puede hacer con él. Es el aprender a leer estas particularidades lo que nos posibilita luego encontrar “patrones en la naturaleza y en la cultura [...] [a partir de los cuales] se construyen obras científicas y artísticas” (Eisner, 2002, p. 46). Dice el autor:

Aprendemos a ver los patrones de luz y sombra en una calle urbana observando fotos y pinturas de esas cualidades realizadas por artistas. Comprendemos las profundidades de la tragedia [de la vida] leyendo novelas y viendo obras de teatro (Eisner, 2002, p. 35).

Podríamos agregar en la misma clave que, por ejemplo, aprendemos a escuchar la contundencia de los discursos de nuestros líderes de opinión apreciando la riqueza en imágenes de la trova del filin cubano; los contrastes en carácter, de los *Lieder* de Schumann; o la fuerza arrolladora, del rap contestatario de *Calle 13*.

Este concepto de alfabetización que propone Eisner nos insta, entonces, a una revisión de lo que implica *pensar*. Tradicionalmente, observa Eisner, se ha asociado el pensar con lo abstracto⁸ y lo lingüístico. En un contrapunto superador de esta visión, el autor sostiene, parafraseando a Susanne Langer, que los sentidos, como parte integrante del sistema nervioso, son las “extremidades” de la mente (citado en Eisner, 2002, p. 46) y, por ende, “constituyen otra base para decidir acerca del contenido y las metas de nuestros programas escolares” (Eisner, 2002, p. 45). Así, el pensamiento empieza con la experiencia sensible, esta no constituye una fase separada. Asimismo, se entiende la representación como el acto que permite externalizar el pensamiento y estabilizarlo, revisarlo y afinarlo cada vez más, comunicarlo y dar lugar a las dinámicas colectivas, y crear lo que aún no se

⁸ El autor sostiene que esta postura está fundada en la matriz del idealismo platónico, que insiste en la división entre un cuerpo abyecto y una mente excelsa.

ha concebido. Las formas que adquieren las representaciones son tan diversas como las cualidades de la experiencia: lingüísticas, visuales, táctiles, auditivas (Eisner, 2002, p. 38), y cada una se presta para formas específicas de significado. Así, la serie de Monet sobre la Catedral de Rouen puede servir para explicar la *experiencia* visual del efecto cambiante de la luz a lo largo del día, incluso mejor que algunos estudios sobre óptica (siempre que se quiera describir el factor vivencial de la experiencia y no sus fundamentos).

La *experiencia* es, al decir de Eisner, “un logro” (2002, p. 47) en sí misma, ya que la impresión sensible (en tanto registro) ya constituye una forma de conocimiento. Pensemos por ejemplo en una textura contrapuntística muy densa. En nuestra experiencia, mientras escribimos estas palabras se nos viene a la mente una resultante sonora general o la imagen visual de una partitura cargada como la del contrapunto doble del *Kyrie del Requiem* de Mozart o incluso una vivencia de lo que implica participar de una interpretación de una pieza de contrapunto denso, todo esto antes de que invoquemos los conceptos de “sujeto”, “imitación a la 5ª”, “independencia”.

Como último aspecto a rescatar de este replanteo del alfabetismo, cabe resaltar que las diversas formas de representación propician diversos tipos de desarrollo a nivel intelectual (Eisner, 2002, p. 28). Tómese, por ejemplo, la diferencia entre las estructuras sintácticas de las ciencias y las de las artes. En las artes, las mismas son abiertas: no hay reglas fijas, no hay algoritmos que establezcan la corrección o no de una propuesta. El valor de una propuesta se juzga no por su nivel de “verdad”, sino por su coherencia y cohesión interna, por las configuraciones e impresiones generales. Alentar un juicio de este tipo puede conducir a niveles exigentes de desarrollo cognitivo, sin la necesidad de hablar en términos de ciencia dura.

Como corolario de esta sección, podríamos resumir entonces, tendiendo un puente entre la postura de Ausubel y la de Eisner, que para la construcción de *significatividad* en el aprendizaje, desde el punto de vista cognoscitivo, deben establecerse relaciones entre lo aprendido y el acervo vital del sujeto. En un plano conceptual, siguiendo a Ausubel, la relación se establecerá con los conceptos relevantes de la estructura cognitiva. Trascendiendo ese plano –y aquí ingresa Eisner en escena–, la vinculación se establece siempre con la vivencia, presente y pasada (Eisner, 2002, p. 60).

Como cierre de este apartado, nos preguntamos: ¿por qué valernos de un esquema complementario de ambas posturas? La respuesta radica en que reconocemos que *nuestra tarea tiene una naturaleza dual*:

Por un lado, toda la parte de nuestra labor que implica el trabajo con la *materialidad de la música*, o el reconocimiento de convenciones en tendencias estilísticas y estéticas, tiende al establecimiento de generalizaciones y de categorías clasificatorias, a la búsqueda de caracteres genéricos de estilo, en síntesis, al *trabajo con los conceptos* y puede *traducirse* de la experiencia a formas proposicionales del lenguaje. Este es, fundamentalmente, el caso de las prácticas que apuntan a la identificación de características más o menos uniformes en la música de ciertos estilos o períodos de la historia de la música.

La postura de Ausubel nos brinda un marco claro para trabajar respecto de esta cara de la cuestión.

Por otro lado, nuestros esfuerzos destinados a trabajar con el “*significado*” *inmanente de las expresiones artísticas*, siempre tenderá a la búsqueda de lo *particular* de la experiencia de cada uno y, por ende, escapará al concepto; exigirá la utilización de formas más ambiguas, flexibles y connotativas del lenguaje en las que el acento esté puesto en la sensación y no en la referencia (ver nota 6 de este capítulo).

La postura de Eisner, sin dudas, da cuenta de esta faz, aunque no tanto de la otra.

A partir de aquí nos dedicaremos al papel de lo afectivo en la construcción de significatividades. En el marco ausubeliano, que el aprendiente disponga o no de una *actitud de aprendizaje significativo*, dependerá básicamente de sus propias motivaciones. El aspecto de las motivaciones es el único en el que la teoría de Ausubel-Novak trata el papel de lo afectivo. En el esquema de Ausubel, la motivación en el aprendizaje –en muchas ocasiones definida en términos de “recompensa afectiva”– responde a tres factores: la valoración de la propia imagen (“mejoramiento del yo”), la intención de evitar consecuencias desagradables (“aversiva”) y la gratificación misma del acto de conocer (“impulso cognitivo”). Pese a la cualidad escueta y esquemática de su propuesta, el autor llama la atención sobre la manera en que el sistema educativo tradicional se focaliza en las dos primeras opciones a través de premios y penalizaciones diversas (Novak, 1982, p. 93). Nosotros quisiéramos agregar, en consonancia, que reconocemos que una educación que

aliente la motivación por “mejoramiento del yo” en una dinámica discriminatoria⁹ o que se enfoque en el uso de dispositivos de control disciplinares y disciplinarios para *condicionarla* es una educación más propensa a sedimentar la posibilidad de un efecto *Pigmalión*¹⁰ en el estudiante que arrase con sus expectativas de superación. El horizonte más prometedor, consideramos, está en una motivación que surja de la “celebración [misma] del saber” (Eisner, 2002, p. 55).

Esta celebración del pensamiento pondrá el foco en el *disfrute del proceso* de aprendizaje y no solo en sus productos (si bien Ausubel habla de la gratificación que produce el acto de conocer –impulso cognitivo–, no deja explícita esta cualidad procesual del disfrute). Como en toda celebración, se busca prolongar el gozo y esto lleva a buscar desarticular las lógicas institucionales del control constante, de la estandarización de contenidos, métodos, objetivos y pruebas que convierten a la educación en “una carrera de velocidad” (Eisner, 2002, p. 43). Si agregamos el factor de que por lo general las pruebas estandarizadas implican respuestas verbales o numéricas, acaba condicionándose la naturaleza misma de la enseñanza: de todo contenido deben quedar registros verbales, asentados en la carpeta, que luego los estudiantes puedan transferir a una serie de respuestas estandarizadas sobre preguntas estandarizadas. La estandarización del contenido, entonces, con su exclusión de otras formas de representación, atenta contra el espíritu celebratorio en aula, pues todos aquellos sujetos que *piensen con los sentidos y con la experiencia* quedarán excluidos del goce.

¿Qué caminos abre este espíritu de celebración? Se espera que, una vez trascendidos los límites de la escuela, los estudiantes prolonguen esa celebración:

Si los alumnos no se sienten satisfechos con lo que hacen en clase, es poco probable que sigan haciéndolo fuera del aula. Los únicos resultados sólidos de la escolaridad son aquellos que los alumnos internalizan y en los que perseveran debido a la satisfacción que les producen (Eisner, 2002, p. 43).

Una vía prometedora para que esta celebración se dé está en buscar una *experiencia estética del conocer*. Esto implica ir más allá del dominio que habitualmente se le asigna a

⁹ La motivación por mejoramiento del yo es discriminatoria solo si la recompensa no se enfoca en el valor intrínseco de la propuesta del estudiante recompensado sino en el señalamiento explícito de que tal alumno cumplió las expectativas en comparación con el desempeño menos “logrado” de otros (Novak, 1982, p. 94).

¹⁰ cf. Sánchez Hernández y López Fernández (2005)

la estética (el de las artes), en tanto toda construcción/acción humana tiene impresa una forma que, en muchos casos, es susceptible de ser apreciada estéticamente. Las “propiedades estéticas [de la forma] pueden generar determinadas cualidades de vida en el sujeto percipiente competente”, sostiene Eisner (2002) y añade luego:

la motivación más profunda de la actividad productiva, tanto de las artes como las ciencias, suele provenir de la calidad de vida que el proceso de creación hace posible. Esta gratificación se relaciona con los estímulos obtenidos en el proceso y con las satisfacciones estéticas provenientes de los juicios emitidos sobre las formas resultantes (p. 62).

La última cita pone al estudiante en lugar de *connoisseur* y de crítico, dos conceptos recurrentes en la obra de Eisner¹¹, asignados tanto a los roles del educador y del investigador en educación como al del alumno. Conferirle al alumno el rol de perito, de experto, implica volverlo consciente del control que tiene sobre su propio proceso en un grado de participación coherente con el espíritu de la celebración, que nos involucra muy activamente. En esta posición evaluativa de los logros de otros, los estudiantes tendrán la posibilidad de ver que el mundo no está fuera de su alcance, que no es algo que no puedan cambiar. Es una visión altamente compatible con la del “empoderamiento” que propicia el aprendizaje significativo según Novak¹².

Además, la estética del conocer no se involucra solo en el producto del conocimiento sino en todo el proceso de indagación, de asignación de significados, de vivencia del estilo de vida que posibilita lo que se conoce. Esto implica que en el espíritu celebratorio el disfrute no se reduce a fragmentos puntuales, sino que constituye un ánimo general. Porque, después de todo...

Si los alumnos no se conmueven con lo que estudian, ¿para qué querrían seguir estudiándolo por su cuenta? Es difícil, en cambio, mantenerlos alejados de las cosas

¹¹ Véase el artículo “Educational connoisseurship and criticism: their form and functions in educational evaluation” en Eisner, 2005.

¹² Novak (2010, p. 30) concibe al aprendiente como sujeto de pensamiento, sentimiento y acción. Al hacerlo, pone sobre la mesa la necesidad de realizar una consideración de la compleja interacción entre estos tres aspectos, en una educación que se ordene hacia el “empoderamiento” humano, esto es, a que los aprendientes se reconozcan como autónomos, que comprendan que tienen el control de sus procesos de aprendizaje, que se sientan dueños de sus destinos intelectuales.

que les producen una profunda satisfacción. ¿Podemos aspirar a menos en la educación? (Eisner, 2002, p. 72).

La invitación de Eisner a celebrar el pensamiento nos motiva a poner de relieve una instancia que puede constituirse en parte integrante de esa celebración, instancia que definiremos como una celebración del conocimiento de uno mismo y de uno en relación con el otro. De manera concisa, hablaremos de una *celebración de la identidad*. Esta necesidad de rescatar la identidad resulta coherente, a nuestro parecer, con la observación de Eisner (2002) que propone que sería valioso que la escuela aumentara las diferencias individuales y no las disminuyera (p. 39). Nosotros preferiríamos decir que sería importante que la escuela las reconociera, las potenciara y que no las evadiera. ¿Qué nos motiva a recuperar el valor de la identidad? Esta, como conjunto de identificaciones, posicionamientos, preferencias, escalas de valor, convicciones, entre otros, constituye un factor que aún no hemos reconocido explícitamente como una variable influyente sobre la manera en que los sujetos ven el mundo, más allá de los conocimientos previos o de la experiencia sensible.

Particularmente en el caso de las adolescencias la identidad y los mecanismos por los que se construye adquieren especial relevancia. Las adolescencias involucran, como puede imaginarse uno cuando se remite únicamente al término, períodos de crisis y cambios abruptos en los que los sujetos revisan y re-articulan las identificaciones que han establecido a lo largo de la infancia (Urresti, 2002, pp. 1-2). En pocas palabras: el componente afectivo es muy intenso y no debemos evadirlo.

En relación con nuestro campo específicamente, la cuestión de las identidades en las adolescencias se vuelve aún más relevante pues

...aparece como evidencia en numerosos campos de estudio que las cuestiones relativas a la construcción de identidad se vinculan cada vez más al consumo [y, en particular, a los consumos culturales], en detrimento de las agencias socializadoras tradicionales. Esta nueva configuración adquiere una centralidad notable para el conjunto de la población, pero en especial en el caso de adolescentes y jóvenes... (Kantor, 2008, p. 38).

Los bienes culturales que consumen los adolescentes –dentro de los cuales la música suele tener un lugar de privilegio– no son apropiados de manera pasiva por los sujetos sino, por el contrario, de un modo muy activo puesto que “representan posibilidades de inscripción y reconocimiento tanto individual como colectivo” (Kantor, 2008, p. 34). La apropiación colectiva de los bienes culturales supone, además, la presencia de significados

compartidos –potencia simbólica– que los sujetos intercambian (Kantor, 2008, p. 39). De este modo, ya hay un cúmulo de significatividades, inherentes a la apropiación de los bienes culturales, que entrarán en interacción con las otras significatividades que construyamos al interior del aula, y que pueden atravesarlas, contrariarlas o complementarlas, entre otras dinámicas.

[El universo cultural de los jóvenes] configura también el territorio en y desde el cual reciben nuestras propuestas, las auscultan, las aceptan, las rechazan o las transforman. Un universo que en cierta medida compartimos y en gran medida no podemos penetrar, y que corresponde conocer, aunque más no sea (posible) en parte (Kantor, 2008, p. 34).

Puesto que el mercado en el cual tienen lugar esos consumos se caracteriza por una oferta que cambia constantemente, la clase de Música ya no puede estar fundamentada en un repertorio estable o en un canon si es que tenemos el interés de que los territorios musicales de nuestros estudiantes ingresen al aula, al currículum, a las prácticas. Consideramos que este interés hoy resulta muy valioso, pues

...la escuela es un lugar posible para asentar en los jóvenes, de manera crítica, nuevas miradas que posibiliten tejidos sobre la urdimbre de sus universos cotidianos, configurando identidades basadas en el sentido, el afecto y la reflexión (Samper Arbeláez, 2010, p. 31).

Tanto en esta cita como el resto del texto, poblado de ideas fértiles, Andrés Samper Arbeláez (2010) deja entrever que a su pensamiento subyace una visión de las significatividades –incluidos ciertos rasgos de la teoría ausubeliana– muy similar a la que hemos planteado en párrafos anteriores; aparecen, así, sentido (experiencia sensible), afecto y reflexión; la música como “experiencia con un componente vivencial profundo que involucra distintas dimensiones del ser”, como “espacio posible para la construcción de sentido” (p. 31); y, sobre todo, el reconocimiento de que una instancia educativa potencialmente significativa implica reconocer el bagaje de conocimientos y experiencias del sujeto, que involucra, obviamente, la música que escucha y las maneras en que procede de acuerdo con ese capital cultural, entendidas estas en términos de *habitus* (Samper p. 32).

Esta actitud docente plantea importantes desafíos para todo aquel enseñante que no frecuente los territorios musicales juveniles. ¿Cómo proceder si nosotros, como docentes, tenemos nuestro propio acervo cultural y, también, la voluntad de llevar *nuestras* músicas al aula? ¿Qué función vamos a desempeñar al respecto? Nuevamente, siguiendo a Débora

Kantor (2008) podríamos optar por que nuestra labor se enmarque en la “responsabilidad [...] de generar entornos en los cuales [los estudiantes] puedan no solo sostener o revisar lo que eligen y lo que hacen, sino también conocer, querer y poder elegir otras cosas” (p. 41). Sin embargo, allí corremos el siguiente riesgo: ¿“*ampliar* es siempre ampliar, abrir, enriquecer o, en ciertos casos, es un eufemismo de cambiar, elevar y mejorar”? (Kantor, 2008, p. 54). En el espíritu de lo propuesto por Andrés Samper-Árbeláez (2010, p. 33), si queremos evitar caer en el eufemismo del que habla Kantor, nuestra reflexión debe buscar deconstruir –o, en ocasiones, desarticular– aquellas lógicas duales que clasifican y jerarquizan las músicas y los saberes en *válidos* y *no válidos* para el currículum y los espacios escolares; en términos corrientes en el ámbito musical, la diferenciación entre culto/académico y popular, entre buena música y mala música, entre música “artística” y música “comercial”, etc.

En el caso de los cursos que trabajan con músicas históricas, en los que no abundan las iniciativas por incluir otros territorios, los desafíos que acabamos de mencionar adquieren particular relevancia. Una actitud fundamental para lograr la convivencia armoniosa de estas músicas, tan diversas en apariencia, consistirá en *desacralizar* la música del canon. En muchos casos esto implicará hacerle justicia al carácter de los autores de dichas músicas. Lejos de ser *santos e inmaculados*, muchos de ellos tenían, aparentemente, un carácter completamente desenfadado¹³. Quizá el aula exija, en su contexto de celebración, que en ocasiones actuemos como los oyentes del siglo XVIII para los cuales ir a escuchar a Mozart significaba asistir a una fiesta –con todos los caracteres que tiene una auténtica fiesta: desorden, bullicio, etc.–.

Esta actitud fue propia de las generaciones que precedieron al momento en el que el idealismo alemán hegeliano, con un agente fuertemente convencido como Edward Hanslick, implantó la idea de que la *verdadera* música –tal como sugiere Julio Mendivil (2016) en su libro *En contra de la música*–, pertenece a la esfera impoluta de las ideas y está destinada fundamentalmente a nuestro intelecto –sobre la base de una concepción antropológica en la que cuerpo y mente aparecen separados–. Se relega así la experiencia corporal en la audición a un lugar mínimo y se nos obliga a escuchar la maravillosa música inmóviles, silenciosos, desde una butaca alejada de la acción. Es tiempo de que, en coherencia con una mirada holística de la experiencia del pensamiento y la construcción

¹³ Por poner un ejemplo, a Haydn lo echaron del coro de la Catedral de San Esteban por bromista. La travesura que le costó el puesto consistió en cortarle la cola de caballo a un compañero, según cuenta la biografía de Dies (1810, p. 89).

de significados como la que plantea Eisner, podamos volver a vivir las músicas históricas como se viven las populares: involucrándonos con todo nuestro ser. Es tiempo de bajar a Mozart del altar en el que lo han colocado e invitarlo a vivir entre nosotros: ¡Mozart, ponete la camiseta!

Tender puentes

Hasta aquí hemos analizado la problemática que nos atañe por medio de la proyección *en abstracto* de la escuela o las clases de música *que soñamos* –parafraseando a Eisner (2002)–; solo en casos puntuales articulamos los desarrollos teóricos con prácticas *concretas* de nuestra disciplina. En lo que resta del trabajo quisiéramos proponer algunas vías de articulación de los *sueños* que enmarcan los desarrollos teóricos que hemos planteado, con posibles situaciones de práctica docente en el campo. Esbozaremos, así, algunos horizontes posibles para una didáctica de la música que opere en un contexto donde se exija trabajar principalmente con *músicas históricas*¹⁴.

Al plantear estos horizontes, lo haremos en términos de *hipótesis de trabajo*, puesto que no son otra cosa que proyectos de lo que, en nuestra imaginación, podríamos hacer como docentes de música para favorecer la construcción de significatividades por parte de nuestros estudiantes. Presentamos estas hipótesis sin pretensión de exhaustividad. Consideramos que nuestras preocupaciones pueden canalizarse en una revisión, por un lado, de los currículos que consideramos típicos del área y, por otro, de lo metodológico concretamente en el nivel de las actividades y los roles docentes y estudiantiles.

Ciertos propósitos docentes guían estos replanteos. En primer lugar, nos interesa generar un marco de trabajo que propicie la *relacionabilidad de los contenidos* a aprender con la experiencia previa (reconciliación integradora ausubeliana) y también con lo que vendrá, es decir, la integración de los aprendizajes con las actividades de la vida cotidiana

¹⁴ En este sentido, aquí no haremos una apología del valor de las músicas históricas en la escuela pero tampoco pondremos en cuestión su validez, porque consideramos que esta discusión excede los propósitos de este trabajo y, además, no resulta particularmente urgente a nuestro parecer. Solo obraremos en función de lo dado: en algún momento, como nos sucedió en las instancias de residencia del último año de nuestra carrera –de la cual surgieron algunos de los problemas tratados aquí–, puede que el currículum de una jurisdicción específica nos exija trabajar sobre músicas históricas y debamos plantearnos *cómo* favorecer la construcción de significatividades en ese marco.

entre las que están los diversos modos de vivir las músicas. Para esto, *es fundamental que los contenidos que abordemos desde las músicas históricas puedan trasladarse a los territorios musicales de nuestros estudiantes.*

En segundo lugar, es nuestra voluntad estimular a los estudiantes a que desarrollen una “musicalidad crítica”, concepto construido por Lucy Green como reemplazo del de “apreciación musical”¹⁵. La musicalidad crítica “invita a los alumnos a reconocer y descubrir las relaciones de poder y la violencia simbólica en y a través del currículo” (como se cita en Samper Arbeláez, 2010, p. 36), representado en nuestro campo por el canon de la música académica occidental. Al sentido que le da Green al término añadiríamos la idea de una musicalidad crítica que oriente a los estudiantes hacia una mayor comprensión de la música *en sus propios términos*, además de por sus implicancias simbólicas. Por último, consideramos relevante favorecer un espacio que permita a los estudiantes *conocerse mejor* a sí mismos, tanto en la perspectiva de la identidad que hemos elaborado anteriormente como también en el autoconocimiento de las propias capacidades (por ejemplo, ¿cómo escucho las músicas?, ¿qué herramientas pongo en juego para ello?).

La reestructuración del currículum se presenta como una posibilidad pertinente debido a que, a menudo, los cursos sobre historia de la música –o cursos de música con predominio de las músicas históricas– se ordenan de acuerdo con el criterio “lógico” –en sentido ausubeliano– de la disposición cronológica de los contenidos, en ocasiones sin una reflexión necesaria acerca de si ese criterio se adecúa en mayor o menor medida al criterio de organización psicológico del material, según las características particulares de la asignatura y de los aprendientes. Se nos presentan como unidades temáticas los grandes períodos de la “Historia de la Música Occidental”: Antigüedad Clásica –que suele omitirse–, Edad Media, Renacimiento, Barroco, Clasicismo, Romanticismo, Siglos XX-XXI. Hay, desde luego, casos en los que el criterio cronológico resulta funcional. En otras ocasiones, no obstante, se hace necesario explorar otras estrategias, si es que nos proponemos el favorecimiento de aprendizajes significativos.

La escuela secundaria, creemos, se identifica en general con esta última posibilidad. Pero, ¿por qué pensar en el ordenamiento cronológico como un obstáculo? Nuestra preocupación gira en torno a la cuestión de la *relacionabilidad* de los contenidos. Si aquellas herramientas generales que pueden resultar útiles para interpelar músicas diversas –las tradicionales *dimensiones del discurso musical*¹⁶– se tratan de manera

¹⁵ Que guarda la connotación de una alta cultura que debe apreciarse.

¹⁶ Ritmo, melodía, armonía, textura, tratamiento del orgánico, espacialidad, etc.

superficial, “salpicada” por breves momentos en las sucesivas unidades, construir una comprensión profunda de dichas dimensiones puede resultar mucho más dificultoso que si, por el contrario, nos vamos concentrando en desarrollar esas herramientas y le damos un tiempo de maduración a cada una (Ausubel mismo sostiene que el aprendizaje significativo requiere un tiempo considerable).

En consonancia con esta preocupación nos proponemos dar un golpe de timón que permita ir en pos de esta relacionabilidad de los contenidos, sin perder de vista la posibilidad de que se generen escenarios en los que se favorezcan los aprendizajes desde múltiples dimensiones –escenarios en los cuales se valore el plano de la experiencia, el *pasar la música por el cuerpo*, la realización de actividades de composición y de juegos musicales que puedan favorecer una experiencia emotiva positiva o incluso la realización de actividades extra-musicales que nos ayuden a conocer el mundo que habitaban las personas que hicieron esas músicas–.

Para todo esto, creemos, puede resultar oportuno reformular el *principio operativo* utilizado para el diseño del currículum: reemplazar el objetivo de *aprender sobre historia de la música* por el más significativo de *aprender sobre música por medio de las músicas históricas*. Con *aprender sobre música* (¡vaya empresa!) nos referimos a que los estudiantes tengan la posibilidad de cultivar una musicalidad crítica por sí mismos, según aquello que hemos expuesto al referirnos a nuestros propósitos docentes.

Al reformular este principio operativo, se nos presenta la posibilidad de reordenar los contenidos del programa, ya no en torno a unidades que representen períodos o estilos, sino en función de las dimensiones de la cosa musical que queremos que nuestros estudiantes empiecen a comprender, dispuestas en ejes de mayor amplitud. A lo largo del desarrollo de estos ejes podríamos emplazar las músicas históricas a la par de los territorios musicales juveniles, verificando en la historia ciertas situaciones de interés que puedan favorecer la comprensión de los ejes en cuestión, tendiendo relaciones de todo tipo entre las músicas diversas: por similitud, por contraste, por analogía; en términos de estilo, de técnica, de circunstancias de producción particulares, de modos de recepción, entre otros. Así, nuestra propuesta también se desligaría de la pretensión de exhaustividad en el estudio de los estilos. Creemos que podría resultar más valioso que nuestros estudiantes, en vez de poder designar verbalmente toda una lista de géneros barrocos, tuvieran internalizada la imagen sonora de dos o tres géneros muy distintivos del estilo, como la fuga, el *concerto grosso* o la ópera en sus orígenes; músicas que, en sí mismas, se caracterizan por una serie de rasgos particulares y, además, involucran algunos principios operativos que se verifican en otras músicas.

Proponemos en la siguiente tabla una terna de dimensiones de la cosa musical, acompañada de algunos ejemplos de las relaciones que podrían establecerse entre las músicas diversas.

Dimensión de las duraciones: ritmos / metros. Campos rítmicos: desde lo libre del *gregoriano* o de la *música contemporánea* –lo que plantea un salto cronológico muy grande en el mismo acto–, al ritmo métrico muy marcado de las danzas medievales o del *cuarteto* cordobés, comparados con algunas de las sutilezas de, por mencionar un caso, la sincopada *salsa* caribeña.

Dimensión de las alturas: intervalos, algunas escalas y/o modos. En el caso de los modos mayor y menor la vinculación entre músicas diversas resultará bastante sencilla; en otros casos, requerirá una indagación mayor. Por ejemplo, podría compararse el uso de la escala pentatónica en el blues, por un lado, y en la música de Debussy, por otro.

Superposición de sonidos y voces: armonía y texturas. Las relaciones aquí pueden ser inmensas. Por ejemplo, el trabajo con sucesiones de acordes y de *ostinati* podría ayudar a tender puentes entre los cientos de canciones de cuatro acordes comunes en el mercado y los cientos de *passamezze* renacentistas y chaconas barrocas¹⁷.

Instancia integradora: formas musicales, en las que se observan todas las otras dimensiones. En este caso podría partirse de las formas sustentadas por un texto y, luego, ir hacia el grado de abstracción mayor de la música puramente instrumental.

A todos estos ejes quisiéramos agregar una dimensión que no es considerada habitualmente: la *relación letra-música*¹⁸. Pensamos que es fundamental incluirla en tanto nuestros estudiantes escuchan, fundamentalmente, música con letra y el trabajo sobre ella puede favorecer una transición hacia las dinámicas de lo instrumental en tanto, siguiendo a Lucy Green, existe un proceso por el que, en muchos casos, los estudiantes deben descubrir por sí mismos que *hay música* más allá de la letra. Dice Green (2008):

[Al comienzo] se aplicaban a la escucha en la manera “normal” para ellos, lo cual significaba que podían oír sólo la letra y, en algunos casos, la melodía principal de las canciones. Gradualmente, a medida que trabajaban sobre la música,

¹⁷ Una anécdota motivó esta idea: en una clase de Armonía I durante el año 2010, el profesor dice –parafraseamos–: “Estuve escuchando las canciones de ‘La Vela Puerca’ que escucha mi hijo... son todas chaconas.”

¹⁸ Recurrimos a la expresión de uso popular “letra y música” en reemplazo de “texto y música” en tanto, en ciertos contextos y según algunos autores (e.g., Kofi Agawu, 1992, al respecto del *Lied* del s. XIX), puede hablarse de texto musical –con implicancias semióticas– y de texto literario.

comenzaban a discernir lo que ellos mismos describían como “las partes subyacentes” o “la música de fondo” (p. 49)¹⁹.

También el trabajo con las letras puede abordarse desde los *sentidos* que plantean estos textos, poniendo en discusión los modos en que los estudiantes se identifican con ellos y favoreciendo miradas críticas sobre las prácticas que pueden alentar determinados discursos, entre otros.

Más allá de estos ejes, en algún momento dado podríamos tratar también las dinámicas de producción y recepción de las músicas, mirando las músicas pasadas en perspectiva contemporánea o, viceversa, jugando a ser antiguos mientras analizamos prácticas contemporáneas.

Estas propuestas, de carácter amplio, se plantean como lineamientos curriculares y no como una planificación. Por su envergadura seguramente podrían implementarse en sucesivas aproximaciones y a lo largo de los distintos cursos. El abordaje de todos estos lineamientos, empero, no debería, en nuestra opinión, resultar prioritario frente al valor de las experiencias vitales reflexivas, impactantes y hasta transformadoras que podemos propiciar como medio para alcanzar la significatividad. Estas experiencias, en nuestro horizonte metodológico, pondrían en juego todos los tipos de actividades usuales para cada músico (percepción, interpretación, producción) e incluso otras que esbozaremos en los párrafos siguientes. Si arriba hemos señalado que nos interesa que nuestros estudiantes piensen con sus sentidos (por ej., que internalicen la imagen sonora de la fuga) y con su sensibilidad, además de con conceptos, la experiencia adquiere un peso, definitivamente, capital.

En lo que resta del capítulo, expondremos algunas actividades que, creemos, podrían aportar vitalidad al trabajo con músicas históricas al interior de la escuela secundaria. Los tipos de actividades que propondremos en lo sucesivo se ordenan, en la mayoría de los casos, a objetivos de tipo “expresivo” –siguiendo a Eisner (2005, pp. 34-45)–, es decir, a aquellos en los cuales no hay una respuesta dada sino respuestas personales, en los que se valora el carácter único del resultado y su relevancia y no su adhesión a un estándar, en los que lo importante no es una conducta dada sino un encuentro educativo del que pueden

¹⁹ “...they approached listening in their ‘normal’ way, which meant they could hear only the lyrics and, in some cases, the main melody lines of songs. Gradually, as they worked on the music, they began to discern what they described as ‘the underneath parts’ or ‘the background music’”. (La traducción es nuestra).

surgir diversos aprendizajes –en plena consonancia con la “pedagogía del encuentro” de Keith Swanwick (como se cita en Samper Arbeláez, 2010, p. 37)–. Los objetivos llamados instruccionales, en contraposición, esperan resultados medibles y estandarizados, conductas específicas. Si bien el sistema en muchas ocasiones nos exige evaluar en base a objetivos instruccionales, consideramos que como docentes de músicas sería oportuno que profundizáramos en el logro de objetivos expresivos que ponen de relieve lo específico de nuestra disciplina y del arte en general y que, volviendo sobre lo planteado por Eisner (2005), constituyen un frente de suma relevancia para la construcción de significatividad. Cuando los objetivos instruccionales ocupan la mayor parte del currículum y el foco se pone en los productos predecibles, se genera mucha ansiedad; el hecho de que nos propongamos cada vez más objetivos expresivos obrará en función de que la atención se desplace hacia la vivencia de los procesos y así, cada vez más, vivamos el aprendizaje desde el disfrute, en la actitud celebratoria del pensamiento.

Procederemos, ahora a mencionar estas actividades-hipótesis de trabajo.

Aprendizaje informal: se trata de toda una visión metodológica propuesta por Lucy Green (2008) que presenta algunas ventajas para nuestro marco. Para este aprendizaje no es necesario desarrollar el código de la lectoescritura porque restaría tiempo a la experiencia musical. La experiencia musical es el centro, ya que lo que se espera es que los estudiantes aprendan a tocar una música que les guste, en sus grupos de pares (articulación de la identidad), “de oído” y construyendo sus propios caminos. Por ello, los estudiantes ejercen el control sobre sus propios procesos, los tiempos son más flexibles y el docente opera solo como guía en momentos clave (se empodera a los estudiantes y la acción docente resulta más contundente: va al foco de los problemas). Este tipo de abordaje podría plantearse inicialmente en un proyecto de un mes o dos meses, solapado con alguno de los ejes; así comienza a sedimentarse una base para la práctica musical que favorezca desarrollos en el plano conceptual. La complejidad conceptual debe acompañarse de la “complejidad” (siempre en el marco de lo accesible) en la experiencia.

Re-versiones: además del uso de ejemplos “originales” de cada estilo o género, podemos trabajar con versiones cruzadas, esto es, alguna pieza del territorio musical de los jóvenes arreglada con alguna técnica histórica o alguna pieza histórica arreglada con una sonoridad de la música popular. En este camino lo que más vale es la flexibilidad. Así, por ejemplo, la idea de fuga puede ser trabajada en base a textos dotados de una rítmica, sin incursionar en la complejidad de las alturas, en los que lo que caracterice al sujeto

contrapuntístico sea una frase distintiva del texto y no un perfil melódico²⁰. A menudo la naturaleza de los discursos complementados puede ser disímil, por ejemplo, podemos utilizar un esquema de percusión corporal para reforzar la concepción de forma de una sonata; otra posibilidad, también válida para trabajar texturas, está en formular *quodlibets* con melodías extraídas de la gran cantidad de “canciones de cuatro acordes” de la música popular (búsquese en YouTube *four chord songs* y se lo verificará).

Puede ser este el momento de proponer un arreglo vocal o vocal-instrumental que brinde a los estudiantes la posibilidad de vivir una experiencia polifónica *desde adentro*, sobre la base de melodías muy pregnantes que ya conocen (estribillos de canciones de pop y electro-pop, géneros por los que –según registramos– tienen preferencia los estudiantes de nuestras prácticas). Presentamos una propuesta que va en este sentido en la Figura I.

El trabajo con los territorios musicales de nuestros estudiantes nos enfrentará a menudo con letras que construyen estereotipos denigrantes (por ej., los cientos de imágenes que cosifican a la mujer en la cumbia y el reggaetón desde una perspectiva machista) que creemos necesario debatir en el aula con mucho cuidado. En esta práctica de las re-versiones imaginamos como una fecunda posibilidad la opción del *contrafactum*: que los estudiantes escriban un nuevo texto para la canción y así deconstruyan la propuesta original al apostar por una actitud reivindicatoria de los derechos vulnerados por el texto original.

El estudiante como *connoisseur* y crítico: una propuesta que puede favorecer procesos cognitivos de orden superior, la construcción de significados personales y la generación de un *encuentro musical*, es la de colocar a los estudiantes, una vez que ha transcurrido un tiempo en la asignatura, en postura de especialistas y críticos a partir de la formulación de una actividad en la que cada uno deba elaborar un texto de crítica a la producción de un compañero o a una producción artística de su territorio cultural, partiendo de argumentos sólidos. Hemos experimentado esta posibilidad a partir de la argumentación sobre pequeños trabajos de composición en el aula y podemos decir con alegría que los estudiantes la han asumido con un buen grado de compromiso y entusiasmo.

El auto-reconocimiento de las propias destrezas: en el artículo “Teaching Music History Today” Melanie Lowe (2010, p. 51) comenta una enriquecedora experiencia al interior de un curso de Historia de la Música: los estudiantes debían llevar consigo, por todo un día, un diario en el que tomaran registro de todas las circunstancias en las que

²⁰ Una versión –un tanto sofisticada– de esta idea se encuentra en la canción “Lindo gatito” de Aca Seca Trío + Luna Monti: <https://www.youtube.com/watch?v=e9qQ2i05XS4>.

The image shows a musical score for a quodlibet. It consists of three systems of music, each with four staves: Soprano (S.), Alto (A.), Tenor (T.), and Piano (Pno.). The tempo is marked as $\text{♩} = 120$. The key signature is three flats (B-flat major/D minor). The first system covers measures 1-2, the second system covers measures 3-5, and the third system covers measures 6-8. The lyrics are: S. 'Cause you're a sky, 'cause you're a; A. ...all of me; T. (...down). What would I do with-out your smart; S. sky full of stars I'm going to; A. And you give me all; T. mouth dra-wing me in, and you kick-ing me out. I got my; S. give you my heart; A. of you 'Cause I give you a-; T. head spin-ning. No kid-ding, I can't pin you... The piano accompaniment is a simple harmonic structure with chords labeled i, VI, III, V (Coldplay), i, VI, III, VII (Legend).

Figura 1: Quodlibet sobre *All of me* de John Legend (fragmentos en alto y tenor) y *A sky full of stars* de Coldplay (en soprano).

El arreglo podría transportarse según la necesidad. Las partes vocales se podrían ejecutar con instrumentos melódicos (como en la práctica *colla parte* del renacimiento). El acompañamiento de piano es esquemático y presenta las variantes armónicas de ambas canciones sobre un mismo esquema funcional fundamental.

escucharan música (fuera intencional o fortuitamente), atendiendo al tipo de música del que se tratara y a la función que la música cumpliera; pasado ese día, los registros enriquecerían un debate inmenso sobre usos de la música, procesos de recepción, entre otros. Pensamos que esta idea resultaría muy valiosa para que los estudiantes vayan cayendo en la cuenta de cómo se va modificando su manera de escuchar música a lo largo del ciclo, siguiendo la idea del relato de Lucy Green acerca del reconocimiento progresivo de la *música de fondo*; planteada a mitad y final del ciclo, quizá podría consistir en que durante todo un día los estudiantes registraran *cómo* escuchan música.

La experiencia estética del conocer: en este último punto nos referiremos a la posibilidad que reconoce Eisner (2002) de acceder al conocimiento desde sentidos y sensibilidades múltiples. Esto trae a nuestra memoria el caso del libro *La música del renacimiento* de Allan W. Atlas (1998). A lo largo de todo el libro, entre partituras, análisis estéticos y estilísticos y biografías de compositores –básicamente, lo que incluye todo libro de historia de la música–, el autor va intercalando pequeños capítulos con títulos del siguiente tenor: “¿Cómo transcribir una *chanson*?”, “Miguel Ángel: el juicio final”, “Cómo aprender de documentos de archivos: un acta eclesíastica”, “Una casa de campo” o, el más curioso, “Un libro de cocina”. En este último nos relata cómo cambió el gusto de la comida en el siglo XVI (p. 641). Con este relato, claro está, Atlas no colabora directamente para que entendamos mejor la música del siglo XVI; no obstante, es probable que cualquier persona que haya leído su libro lo recuerde claramente por su estructura curiosa y sus detalles pintorescos²¹. A partir de esto se nos ocurre proponer que el relato de los aspectos de la vida que rodeaban esas músicas puede dar pie para que las internalicemos significativamente, en tanto nos generen el impacto de la “revelación” de que muchas cosas que tenemos naturalizadas son, en realidad, contingencias enraizadas en la historia. Podríamos trabajar, por ejemplo, la historia de la recepción por medio de una lectura del epistolario de Mozart, y con ello ofrecer la posibilidad a nuestros pibes de que vean que Wolfgang Amadeus era, en efecto, una especie de *rockstar*, que sus conciertos se parecían mucho a los festivales de rock actuales y que aquella acartonada *música clásica*, aparentemente estática dentro del museo imaginario de la –en apariencia– fría historia puede, por una chispa de conciencia histórica, encenderse y darnos calor con su vitalidad inagotable.

²¹ El factor “sorprendente” de toda “enseñanza poderosa”, en términos de Mariana Maggio (2012, pp. 57-62).

Un temita más y nos vamos

Abrimos este capítulo con preguntas y nos vamos con otras en forma de *hipótesis de trabajo* que contemplan la incertidumbre acerca de si el camino propuesto podrá adaptarse o no a las exigencias del campo. A pesar de las incertidumbres, el proceso nos ha permitido verificar que nuestra preocupación no es una preocupación aislada. Las palabras de Melanie Lowe (2010) la ilustran de una manera que nosotros no podríamos haber expresado con tanta claridad:

... el desafío real para los profesores de historia de la música está en poner esta historia en diálogo directo con nuestras vidas contemporáneas, las de todos los días [...] [recuperar las múltiples relevancias de la historia de la música] no sólo en el “allí y entonces” de la historia, sino en el “aquí y ahora” del presente. En otras palabras, nuestra enseñanza de la historia necesita llegar a nuestros estudiantes de maneras que impacten profundamente su existencia como ciudadanos del siglo XXI del Planeta Tierra (p. 46)²².

La expectativa de “impactar profundamente” a todos nuestros estudiantes puede resultar no-del-todo realizable y, por ello, constituye una utopía. No obstante, creemos que resultará provechoso tomar de ella la fuerza inspiradora propia de las utopías. En este trabajo, a partir de las inquietudes que despertaron nuestras prácticas docentes, nos hemos propuesto pensar ese sueño. Si bien creemos que hemos podido desovillar algunas de estas cuestiones, quedan sin duda muchos cabos sueltos, algunos de ellos expresados en la no-exhaustividad de las hipótesis finales. Habrá que andar el camino de las prácticas, explorando con el entusiasmo propio de la *celebración del pensamiento* las respuestas que puedan darse a las preguntas, siempre renovadas.

²² “The real challenge for teachers of music history is to put this history in direct dialogue with our contemporary, everyday lives [...] not just in the “there and then” of history but in the “here and now” of today. In other words, our musical historical teaching needs to reach our students in ways that profoundly impact their existence as twenty-first-century citizens of Planet Earth.” (La traducción es nuestra).

Bibliografía

- AGUILAR, M. del C. (2002). *Aprender a escuchar música*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- AUSUBEL, D. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., y HANESIAN, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (2a ed.). (M. Sandoval Pineda, Trad.). México: Trillas.
- AGAWU, V. K. (Enero, 1992). Theory and practice in the analysis of the nineteenth century Lied. *Music Analysis*, 11, 1, 3-36.
- ATLAS, A. W. (1998). *La música del Renacimiento*. (J. González-Castelao, trad.). Madrid: Akal.
- DIES, A.C. (1810). *Biographische Nachrichten von Joseph Haydn*. Viena: Camesina.
- EDELSTEIN, G., y CORIA, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- EISNER, E. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. (G. Vitale, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (2005). *Reimagining Schools. The Selected Works of Elliot Eisner*. Abingdon (Reino Unido): Routledge.
- EVERETT, W. A. (2012). Creating a Music History Course: Course Design, Textbooks, and Syllabi. En J. A. Davis, *The Music History Classroom* (pp. 1-14). Surrey, England: Ashgate.
- GREEN, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School*. Aldershot, England: Ashgate.
- HARNONCOURT, N. (2006). *La música como discurso sonoro. Hacia una nueva comprensión de la música*. Luis Milán (Trad). Barcelona: Acantilado.
- KANTOR, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- LOWE, M. (2010). Teaching Music History Today: Making Tangible Connections to Here and Now. *Journal of Music History Pedagogy*, 1(1), pp. 45-59.
- MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MENDÍVIL, J. (2016). *En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*. Buenos Aires: Gourmet Musical.
- MOREIRA, M. A. (1997). Aprendizaje Significativo: un concepto subyacente. (M.L. Rodríguez Palmero, trad.). En Moreira, M.A., Caballero, M.C. y Rodríguez, M.L. (orgs.). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*, (pp. 19-44). Burgos, España.

- NOVAK, J. D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. (C. del Barrio, y C. González, Trads.) Madrid: Alianza Editorial.
- _____ (2010). *Learning, Creating, and Using Knowledge. Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. New York: Routledge.
- SAMPER ARBELÁEZ, A. (Julio - Diciembre de 2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de música, artes visuales y escénicas*, 5(2), pp. 29-41.
- SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, M. y LÓPEZ FERNÁNDEZ, M. (comps.). (2005). *Pigmalión en la escuela*. México D.F.: Editorial de la UNAM.
- STROUD, E. (2006). *Opening the Door to Meaning-Making in Secondary Art History Instruction*. (Tesis de maestría). University of North Texas, Denton. Recuperado de http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5244/m2/1/high_res_d/thesis.pdf a fecha de noviembre de 2016.
- SWANWICK, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- URRESTI, M. (Febrero 2002). Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad. *Encrucijadas UBA*, 2 (6), pp. 36-43. Recuperado de http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T01_Docu3_Adolescentesconsumosculturales_Urresti.pdf A fecha de noviembre de 2016. La paginación de citas en texto corresponde al .pdf.