

Universidad Nacional de Tucumán

RECTOR

Ing. Agr. José García

VICERRECTOR

Ing. Sergio Pagani

SECRETARIA ACADÉMICA

Dra. Norma Carolina Abdala

SUBSECRETARIO ACADÉMICO

Mg. Horacio Madkur

Consejo de Escuelas Experimentales

DIRECTOR

Esp. Lic. Juan Pablo Gómez

Instituto Superior de Música

DIRECTORA

Lic. María Rosa Tetta de Gómez

VICE DIRECTORA

Prof. Natalia Carignano

REGENTE

Prof. Rosa del Tránsito Robledo Barros

María Rosa Tetta de Gómez / Carlos E. Castilla
(Compiladores)

MÚSICA Y EDUCACIÓN MÚLTIPLES PERSPECTIVAS

**Instituto Superior de Música
Universidad Nacional de Tucumán**

Música y educación : múltiples perspectivas / María Rosa Tetta de Gómez ... [et al.] ; compilado por María Rosa Tetta de Gómez ; Carlos Enrique Castilla. - 1a ed.- San Miguel de Tucumán : Universidad Nacional de Tucumán. Instituto Superior de Música, 2019.
140 p. ; 30 x 22 cm.

ISBN 978-987-754-178-6

1. Composición Musical. 2. Crítica Musical. 3. Educación Musical. I. Tetta de Gómez, María Rosa, comp. II. Castilla, Carlos Enrique, comp.
CDD 780.71

© 2019

Instituto Superior de Música de la UNT

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

Tel.: +54 9 381 4220751

E-mail: ismusica.unt@gmail.com

ISBN 978-987-754-178-6

Queda hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

Diseño de tapa: Carlos E. Castilla

Impreso en Argentina



ÍNDICE

Palabras liminares	7
Inclusión y formación musical. 70 años de historia / María Rosa Tetta de Gómez.....	9
Universos y fundaciones de los estudios de música - estado y cuestión de las carreras de música en la actualidad (En los 60 años de la fundación de la dirección de educación artística) / Gerardo Guzmán.....	13
La formación profesional del músico en relación con el contexto cultural. La función de las nuevas tecnologías en el proceso formativo / Dante G. Grela	21
Aprender música es un derecho de todos / María Eugenia de Chazal.....	39
John Dewey: una propuesta de educación artística desde la experiencia estética / Carlos E. Castilla.....	43
Producción musical y desarrollo de competencias creativas en la formación docente del ISMUNT / Rosa Robledo Barros.....	47
Música, maestro / María Pía Garmendia.....	53
Sonido e imagen: una producción de sentido / Ana María Romero.....	57
Lenguajes no verbales. Su importancia y sus aportes para generar una forma más libre y creativa de comunicación y expresión / Manira Alejandra Fernández Nazar.....	59
Concepciones acerca de la lectura a primera vista de estudiantes universitarios de música / Isabel C. Martínez / Mónica Valles / Matías Tanco / Marcelo Cataldo.....	65
El cuadernillo de audioperceptiva. Organización de materiales (póster) / Natalia G. Carignano.....	71
Interpretación historicista de la música antigua. Una experiencia en Tucumán (póster) / Genaro Sánchez.....	72
Los espacios curriculares específicos en las escuelas secundarias orientadas y especializadas en música: un nuevo horizonte laboral (póster) / Natalia G. Carignano.....	73
Incorporación de aulas virtuales en los Profesorados de Música del ISMUNT. Análisis y evaluación / Hilda Liliana Carreras.....	75
El estudio de la fonética del francés propiciado por las TIC / Silvia Elena Hernández.....	79
Intercambio académico: música y vínculos / Roxana Andrea Civallero.....	85
Beneficios de la ejecución pianística a cuatro manos en la formación del estudiante de piano / María Rosa Aramayo.....	89
Principios y metodologías para la práctica del piano / Florencia Masucci.....	93
Aplicación de metodologías activas como estrategia didáctica en la clase grupal de piano en el ISMUNT / Verónica Buriek.....	99
Recursos didácticos para el dominio del arco y el brazo derecho / Paola G. J. Bossi.....	103
Tonalidad expandida en modo mayor: intercambio modal / David Alberto Dionisio Amdor.....	109
Normativa legal del bachiller con orientación en artes-música / Simón Sánchez	113
Los conciertos didácticos: una experiencia para las escuelas / María Eugenia de Chazal	117
Equipo interdisciplinario de formadores en la asignatura residencia del profesorado de música del ISMUNT / Hilda Liliana Carreras	121
Saber-hacer con el grupo. Vicisitudes de las prácticas áulicas / María Pía Garmendia.....	125
Influencia de la gística del director de coro en la interpretación / Giuliana Campiantico.....	129
Recursos para el estudio morfológico en <i>Zefiro torna</i> / <i>Ma per me lasso</i> de Luca Marenzio / María Alfonsina Milioto.....	137

PALABRAS LIMINARES

El Instituto Superior de Música de la UNT (ISMUNT) nació en 1948 con el nombre de Conservatorio de Música y, aunque fue cambiando de nombres de acuerdo con los diferentes modelos de formación musical, sin embargo, nunca perdió de vista el objetivo fundacional: el de constituir en nuestro medio un centro piloto que pudiese asumir una función rectora en el campo de la Educación Musical. Desde entonces hasta hoy su objetivo es formar profesionales adecuadamente preparados para desempeñarse con eficacia en tareas docentes, así como instrumentistas que puedan integrar las Orquestas Sinfónicas del país, cubriendo de este modo dos necesidades largamente sentidas. El Acta N° 1 de la entonces Escuela de Música, de fecha 15 de Marzo de 1949, en la cual se da por iniciadas las actividades docentes, se menciona la presencia del Jefe de la Sección Música del Instituto Superior de Artes, Prof. Dr. Ernesto Dohnanyi y del Director del Establecimiento Don Alex Conrad. En el momento de su creación, la idea general fue la de formar un organismo integral con distintos niveles donde se impartiera la enseñanza musical completa.

Entre los docentes que pasaron por estas aulas y dejaron su huella formativa hay que destacar pianistas como Alex Conrad, Antonio De Raco, Jorge Zuleta, Victoria Milisescu de Cillario, Miguel Mazzeo, Hilda Deniflée, Rosario Zeballos, Gladys Carreño, Ana M. G. de Portas, Estela Aragonés; los compositores Jean Contantinescu, Dante Grela, Mariano Etkin, Luis Zubillaga; instrumentistas como Teodoro Kotzarew y Mario Cognato (cello), Martín Ventura, Artemia Gómez (guitarra), Ladislao Szangiorgy, Alfredo Bru, Eugenio Kremer (violín), Salvador Faedda (flauta), por citar solamente algunos de una extensa lista profesionales que sembraron el semillero y forjaron el perfil institucional del ISMUNT. También es justo recordar que la primera egresada de esta institución es la pionera de la Educación Musical en nuestro país, Licenciada Violeta Hemsy de Gainza, reconocida internacionalmente por sus trabajos de investigación y propuestas innovadoras. La egresada número tres fue la Dra. Emma Garmendia de Paesky, que junto con Violeta abrieron rumbos en nuestro país. La Dra. Garmendia fue docente de la Escuela de Música, Directora del Instituto Superior de Música de la Universidad de Rosario y es fundadora y directora del Departamento de Música de una Universidad de Washington. Otras personalidades de reconocida trayectoria han pasado por esta institución, entre los que se cuentan el pianista Miguel Ángel Estrella, Néstor Eidler (violinista residente en Barcelona), María Delia Bru (violinista de la Camerata Bariloche), Carlos Conrad (violoncellista residente en Basilea), Domingo Garreffa (cornista en la Orquesta del Teatro Colón), Jorge Armesto (Director de Coros). A esta lista hay que agregar nombres reconocidos en nuestro medio como Gustavo Guersman, Mauricio Guzmán, Oscar Buriak, Oscar Macchioni, Celina Lis y tantos otros que han pasado por nuestras aulas.

Nuevas generaciones van trazando los nuevos rumbos en innovación y en producción en docencia y en investigación para el ISMUNT. Estas nuevas generaciones van conformado las bases de nuevos proyectos institucionales tales como la creación de las Jornadas de Música y Educación que se vienen

desarrollando anualmente, desde el año 2017. Estas Jornadas han sido pensadas como espacio para visibilizar las acciones institucionales y los proyectos de formación docente y de músicos profesionales. En este volumen, que constituye el primer hito en la acreditación de nuestra institución como editora, ofrecemos una compilación de diverso material con el objetivo de contribuir a la difusión de la cultura musical y la producción en investigación.

Además de las ponencias de los docentes seleccionados como expositores en las Jornadas, hemos incluido las dos conferencias ofrecidas en la última edición de este evento, con motivo de la celebración del 70 aniversario del ISMUNT, a cargo del Dr. Gerardo Guzmán y del Prof. y compositor Dante Grela. También incluimos en esta compilación dos trabajos de estudiantes, cuya calidad y profundidad de análisis demuestran el interés por la investigación de las futuras generaciones de profesionales egresados de la institución.

María Rosa Tetta de Gómez
Directora
Instituto Superior de Música de la UNT

Carlos E. Castilla
Jefe del Departamento de Investigación
Instituto Superior de Música <de la UNT

INCLUSIÓN Y FORMACIÓN MUSICAL. 70 AÑOS DE HISTORIA

María Rosa Tetta de Gómez
mariarosatdegomez@gmail.com

Directora del Instituto Superior de Música / UNT

El Instituto Superior de Música. Etapa fundacional

La Universidad Nacional de Tucumán, fue fundada el 25 de Mayo de 1914 por Dr. Juan B. Terán, que sostenía que *“como toda fundación intelectual, la apertura de la casa es el punto de partida de una evolución indefinida”*, y así supo concretar su proyecto fundador bajo el lema *“PEDES IN TERRA AD SIDERAS VISUS”* (con los pies en la tierra y la mirada en el cielo), al asignarle a esta Universidad, una vocación regional con carácter moderno, atenta a la ciencia y abierta al mundo.

Antecedentes históricos

El Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional de Tucumán, es el resultado de un proceso cultural que se inicia en el año 1946, cuando la Universidad Nacional de Tucumán, protagonizó la llamada *“Época de Oro”*, bajo el Rectorado del Dr. Horacio Descole. Fundada simultáneamente con la Orquesta Sinfónica, se integrarían con músicos docentes locales y numerosos intérpretes e investigadores europeos que se incorporaban al nuevo desafío, siendo su objetivo el de constituirse en un centro piloto asumiendo la función rectora en el medio.

Apenas Ayer

Y comenzó a funcionar en su primera sede: Chacabuco 460, con un cuerpo docente integrado en primer lugar por su primer director, el Maestro Alex Conrad, además de Alberto Uzielli, Ernst von Dohnany, Eugene Cremer, Vicente Cinque, Carlos Cillario, Laszlo Szentgyörgyi, entre otros destacables provenientes de diversos lugares de Europa y el país. Hacia 1952 se incorporarían Zeno Gualandi y Aquilles Spornazatti; en la década del 60 se agregan a su cuerpo docente Rosario Zeballos, Alfredo Brú, Antonio De Raco, Antonio Della Rocca; entre otros destacables.

La década del 70 aportó la presencia de notables figuras como Dante Grela, Mariano Etkin, Emma Garmendia, Alfredo Plaate, Andrés Aciar; Leonardo Martínez, Mario Magliani, Hermana María Elvira Piug, Pdre. Andrés Petrich, Rubén Díaz Camacho, Artemia Gómez, Hugo Caram, Margarita Schultz, Leda Valladares, Regina Bejas, Norah Wilde, Lucía Herrera, Salvador Faedda y tantos otros. Más cercanos en el tiempo, la institución continuó retroalimentándose con docentes profesionales ex alumnos de la casa con prestigio regional, nacional e internacional, baste nombrar a Horacio Enrico, Gustavo Guersman, Eduardo

Alonso Crespo, Oscar Buriek, Mauricio Guzman, Gustavo Plaate, Marco Ceraolo, Susana Awad, María Rosa Aramayo, entre otros muchos. Sin embargo un párrafo aparte también para aquellos docentes que sin pertenecer al área disciplinar de la música, aportaron y continúan aportando sus conocimientos pedagógicos que contribuyen a la formación de nuestros excelentes egresados, baste mencionar a Guillermo Gonzalo, Carlos E. Castilla, Adela Gerber, Raquel Grillo, entre tantos otros. Y los que aun teniendo un breve tránsito por esta ciudad, ofrecen sus Clases Magistrales, Talleres, Seminarios para nuestra comunidad educativa.

Denominaciones y dependencia académica

La primera etapa histórica, se inicia en 1946 dependiendo de la Facultad de Artes, que en 1948 pasaría a denominarse Instituto Superior de Artes y más tarde Departamento de Artes, dependiendo transitoriamente en 1951 de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT.

El año 1977, marca el comienzo de una etapa histórica para esta institución, no sólo por la pérdida de Nivel Universitario sino también por el cambio de dependencia académica que agrupa a las “Escuelas Medias” en el Consejo de Enseñanza Media” más tarde “Consejo de Escuelas Experimentales”, tal como habían sido designadas en aquella histórica Jornada Interdisciplinarias que en noviembre de 1960 fueron llevadas a cabo en Bahía Blanca. La dependencia será así directamente al Rector de la Universidad.

Planes de estudio

En cuanto a los Planes de Estudio, esta institución, a lo largo de toda su trayectoria, ofreció espacios de formación no formal simultáneamente a las carreras de formación docente e instrumental. Es importante destacar que desde su creación las ofertas no formales, estuvieron destinados a todas aquellas personas interesadas en capacitarse en la ejecución de algún instrumento para incorporarse a las diferentes agrupaciones musicales que se organizaban en esta ciudad, y que no tenían las posibilidades de complementar su educación formal de nivel secundario.

1948. Curso de Organista, y Cursos Técnicos Profesionales: que respondían a las necesidades de una sociedad pujante y necesitada de instrumentistas para todas las áreas instrumentales. El acceso era a través de una sencilla prueba de condiciones y se les ofrecían materias de Teoría, Solfeo y Dictado Musical. Eran cursos anuales de cuatro años de duración. Al finalizar el curso se les entrega un Certificado avalando su preparación.

1962. Se ofrece ahora el llamado Curso de Especialización Instrumental. Similar al anterior. Cambia su denominación y duración a 6 años y continúa entregando un Certificado de haber alcanzado los objetivos de ejecución instrumental.

1977. Ofrece el Curso Especial Instrumental de que intensifica la formación de los cursantes en la cantidad de carga horaria. Tiene una duración de 6(seis) años. Otorga un Certificado.

1997. Se aprueban un Ciclo Medio Musical de 3 (tres) años de duración con función propedéutica para el nivel superior y permitió así el ingreso de aspirantes con edad más avanzada que recibían en él los conocimientos necesarios para ingresar a los profesorados de Educación Musical y Dirección Coral, completando el ciclo simultáneamente con el nivel secundario. Otorga una Certificación al finalizar el cursado y habilita para el ingreso directo a los profesorados antes mencionados.

Para el ingreso directo al Profesorado en Artes con orientación en Instrumento elegido, ofrece el ISMUNT una Carrera de Música Instrumental de 9 (nueve) años de duración.

Se abren a la comunidad los Talleres no formales, organizados y sistematizados por el Departamento de Capacitación y Extensión del Nivel Superior, que permitieron a un innumerable número de personas acceder a la formación musical sin condicionamiento ni límites de edad. Desde entonces su número ha ido en aumento siendo cada año una oportunidad de mejorar, incrementar y diversificar la oferta. Se destacan por sus resultados y la calidad de los docentes que los tienen a su cargo.

2009. Se agrega al Ciclo Medio Musical, el Música Instrumental que se convierte en un curso propedéutico del Profesorado en Música con orientación en Instrumento, cuya duración es de 6 (seis) años de duración y otorga un Certificado. Esta pérdida como carrera responde a los nuevos lineamientos de la Ley de Nacional de Educación que solo prevé títulos para las carreras completas y no títulos intermedios.

Continúan los Talleres no Formales con importante éxito.

2010. atento a los nuevos paradigmas de Inclusión del Ministerio de Educación de la Nación, se implementó el Proyecto Experimental de Ingreso con aprobación del HCS, que ha permitido el ingreso de un importante sector de músicos con conocimientos autodidactas o fuera del margen acostumbrado de edades, que se dedican a las más variadas actividades musicales y que de otra manera no hubieran tenido la oportunidad de acceder a las carreras que se ofrecen. Apertura que repercutió en el incremento de la matrícula del Nivel Superior y el porcentaje de egresados, naturalmente; ofreciendo oportunidades a un importante número de “músicos” ávidos de formación profesionalizante.

2017: Un nuevo momento para la institución fue el desafío de incorporar un alumno no vidente con claras condiciones musicales. Situación que propició el desarrollo de nuevos métodos didácticos por parte de nuestros docentes y la adecuación de la institución a las necesidades del alumno. Situación que se repitió al ingresar otro alumno en el siguiente período académico.

2018. Se da por concluido el Ciclo Medio Musical y se implementa el Ciclo Preparatorio Musical (CIPREMUS), que organizado por niveles y no por años, da la oportunidad de completar los conocimientos básicos y necesarios para el ingreso al Nivel Superior.

Es de destacar que a través de los años, la inclusión como estrategia institucional, no sólo

se puede apreciar en cuanto a su oferta educativa sino también en la cantidad de alumnos con habilidades diferentes que se han incorporado en sus aulas y han obtenido su titulación como Profesores.

Alumnos con discapacidades visuales, motoras en sus miembros superiores e inferiores, con diagnósticos psicológicos como autismo, esquizofrenia, etc; que aunque con tratamientos

médicos debidamente controlados, asistieron y asisten a la institución, convirtiendo estas condiciones en verdaderos desafíos metodológicos y estratégicos que apoyaran sus desempeños y trayectorias académicas.

El proyecto Experimental de Ingreso continúa en vigencia.

Bibliografía

Gainza, Violeta H. de. *“La educación musical entre dos siglos”*. 23-08-2003. UdeSA. PRIMERAS JORNADAS INTERDISCIPLINARIAS. Universidad Nacional de Bahía Blanca. 1960.

Ley Nacional de Educación Artículos 30; 32 inc. f); 80; 85 inc. e) y en especial el 93 que exhorta a *“Las autoridades educativas jurisdiccionales organizarán o facilitarán el diseño de programas para la identificación, ... y orientación de los/as alumnos/as con capacidades o talentos especiales y la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización.”* Art. 32 inc. f). Art. 80. Art. 85 inc. e). Art. 93.

Res. N° 568-125-946 del Rector Dr. Horacio Descole. Creación de la Facultad de Artes y el Departamento Música.

Res. 568-125-946 del 8 de Septiembre de 1946. Creación de la Facultad de Artes. Sección Música.

Res. 1187-135-947. Escuela Universitaria de Música.

Res. N° 522/173/950. Escuela Experimental de Música.

Res. N° 733-230-955. Escuela Superior de Música

Res. N° 733-230-955. Escuela Universitaria de Artes Musicales. Escuela de Música (Nivel Medio)

Res. Rectoral N° 657/ 77 de la UNT. Curso Especial Instrumental.

Res. N° 050-977. Escuela de Artes Musicales (Unifica los niveles).

Resolución 2626/97 del H.C.S. Ciclo Medio Musical (Nivel Medio)y Profesorado en Artes con orientación en Música (Educación Musical, Dirección Coral, Instrumento). Nivel Superior.

Res. N° 040/998. Transformación en Instituto Superior de Música.

Res. N° 2173/10 del H.C.S y su modificatoria Resolución N° 2910/12 del H.C.S. Profesorados de Música con orientación en Educación Musical, Dirección Coral e Instrumento. Carreras de Nivel Superior.

Resolución Ministerial N° 2515/15 se les otorga validez nacional al Plan 2009.

Resolución 0433/2011 del H.C.S. Músico Instrumental.

SERIE A N° 20. Acuerdo Marco para la Educación Artística

CONFERENCIA

UNIVERSOS Y FUNDACIONES DE LOS ESTUDIOS DE MÚSICA. ESTADO Y CUESTIÓN DE LAS CARRERAS DE MÚSICA EN LA ACTUALIDAD (En los 60 años de la Fundación de la Dirección de Educación Artística)

Gerardo Guzmán
cucoguzman@hotmail.com

Facultad de Bellas Artes / UNLP
Conservatorio de Música Gilardo Gilardi de La Plata

Muchísimas gracias a las Autoridades del Instituto Superior de Música, Prof. María Rosa Tetta de Gómez y Prof. Natalia Carignano por esta invitación, a propósito de la apertura de este convocante encuentro de Tucumán para todo el país. Saludo igualmente con mucho cariño a mis colegas Maggy Robledo, María Eugenia de Chazal y Patricia Espert, por su hospitalidad y acompañamiento.

Comenzaré dando cuenta de la organización de esta conferencia. La misma pretende primeramente enumerar y describir en una rápida síntesis, algunos aspectos históricos de occidente, y de la modernidad en particular, acerca de las consideraciones de conocimiento, arte, disciplina, interpretación y otras nociones que articularon roles, misiones, estados y aspectos axiológicos de la música, desde el siglo XVII a nuestros días.

Luego me centraré en un recorrido sobre las carreras de música actuales, estado del arte, deudas y desafíos, continuidades de ciertas tradiciones epistemológicas, metodológicas e institucionales, tomando algunos ejemplos de la Argentina y el mundo, en relación a la

organización curricular. En este tramo se comentarán posibilidades y desafíos.

Fundamentos, imaginarios, anclajes

Conviene explicitar en principio, la situacionalidad de las nociones de obra – autor – intérprete – público (orígenes de la Modernidad: Período Barroco, siglo XVII), como artefactos modernos asociados a una concepción espectacular, en la que lentamente comienzan a perfilarse roles y funciones de emergencia estética. La construcción de teatros, sean estos en el espacio de la nobleza o por iniciativas privadas de empresarios y compañías, contribuye a la irradiación burguesa de un interés por la mirada, expectación, la audición y la experiencia social y compartida.

Este dato no es menor a la hora de definir los niveles productivos, interpretativos y receptivos. El arte en estos momentos empieza a ser decididamente “para otros”. Abandona lentamente su funcionalidad específica iglesia/sagrado – palacio, teatro/laico, y se constituye en un dispositivo complejo, en el que también comienzan a circular los requerimientos de la moda y más tardíamente de la crítica. En

este mismo sentido, la formulación de los géneros innovadores de la ópera, la cantata y el oratorio y más adelante el desarrollo de la música instrumental, insiste sobre esta línea de participación y articulación de diversos integrantes. Como es sabido, uno de los aspectos claves de la modernidad se establece a partir de las concepciones racionales planteadas sistemáticamente por Descartes, y coaguladas luego en las comunidades científicas de entonces, como una general Teoría del Conocimiento. En ella se distinguen dos entes que tensionan y accionan sobre la realidad: SUJETO (activo) – OBJETO (pasivo)

A partir de aquí se organizan los saberes y podría decirse el mundo en su totalidad y aspiración, como cosmos a ser conocido y explicado. Uno de estos campos alcanza a las nociones de enseñanza /aprendizaje. La misma deviene, especialmente en el terreno de la música, de las funciones atribuidas a los creadores, intérpretes y públicos, provistos y alcanzados con distintos atributos y mediaciones de actividad y pasividad, en tanto cumplan roles de sujetos u objetos.

Se define así un sujeto activo cognoscente y un objeto pasivo a ser conocido. En este modelo comienzan a cuestionarse las propiedades y atributos del arte, y la música en particular, como forma de conocimiento. A modo de síntesis de lo expresado hasta ahora, junto a nuevas ideas, puede decirse que:

- Se advierte el sentido validado de invención, creación.

- Se proponen roles de producción e interpretación, no totalmente diferenciados en estas líneas de actividad – pasividad.

- Se prioriza la palabra sobre la música como portadora de significados más precisos.

- Comienzan a establecerse escuelas interpretativas y compositivas, no declaradas u oficiales. Prima aún un trabajo individual y artesanal, y la figura del maestro. Se promueven los primeros anclajes respecto a: glosa, repetición de modelos, reproducción, copia, edición, ejecución, lectura, improvisación, partitura, escuela y estilo.

- Desde el Barroco sobrevuela y se instala una nueva noción de expectación, espectacularidad, escenario, ficcionalidad, rol, verosimilitud, mimesis (especialmente en el mundo católico)

- La música adquiere una función eminentemente ESTÉTICA.

- Definición de un campo específico para el arte: ESTÉTICA MODERNA (Alexander Baumgarten 1750): el arte es una particular mediación de aspectos racionales y afectivos. Tiene un elemento racional y promueve sensaciones y emociones, pero no es discursivo como la ciencia, ni ético necesariamente como la ley, ni tampoco eminentemente sensorial. Procede no por conceptos, sino por preceptos. Alude a un tipo de conocimiento específico y propio. Kant, asumirá las condiciones de buen gusto, entendimiento y proporción como bases del arte. A su vez pondera para la obra de arte un sentido no específico: el arte como forma sin

contemplativa y de rigor por momentos didáctico.

- Igualmente, la música organiza lentamente una sintaxis propia, con soportes posiblemente lingüísticos, pero además específicos (música instrumental). Formas y géneros: forma ABA, estrófica, forma con ritornello, géneros como la suite, la sonata, el concierto.

A partir de las actividades de ejecución e interpretación de la música vocal e instrumental, se perfila una vinculación sumamente interesante entre los conceptos de RITO y JUEGO. La misma alcanza a las comunidades musicales y sus diferentes mediaciones: compositores, partituras, instrumentos, sistemas de afinación, ámbitos espaciales de ocurrencia, intérpretes y públicos. Estos conceptos se vinculan con las nociones de sincronía y diacronía.

Sincronía en tanto una temporalidad concentrada, organizada en la superposición, en la visión transversal y unificada (RITO); y diacronía, en el tiempo concebido en sucesión, longitud, en expansión vectorial y teleológica (JUEGO).

Interesa aquí mencionar y analizar, además, un vocablo sumamente importante para los estudios del arte, que en cierta forma define aspectos de las conductas, creencias, dispositivos teóricos y prácticos, relativos a las nociones de producción, interpretación, expectación y audición.

Se trata de la palabra TRADICIÓN, analizada por G. Agamben en su texto *Pilato y*

Jesús. En este trabajo, el autor genera un minucioso examen hermenéutico del juicio entre histórico y sagrado protagonizado por los nombrados (Agamben, 2014).

Define Agamben que en la raíz latina de la palabra tradición (*tradere*) perviven dos significados potentes: conservar y traicionar. La tradición conserva saberes, prácticas y conceptos que aseguran continuidad, pero a su vez traiciona lo nuevo, impide el desarrollo, impide lo que tiende a surgir como inédito, revulsivo, cuestionador y hasta precario de forma, pero no de contenido.

Por ello, las ideas repetitivas, circulares y recurrentes en una sociedad o en un determinado paradigma se vuelven rituales, míticas y sincrónicas, mientras que las propias de una comunidad diacrónica, permiten una redefinición, un respiro, un aliento innovador, un juego.

Como comenta Hegel en su *Fenomenología del Espíritu*, citado por Gadamer, el arte puede progresar si se aparta del mito (Gadamer, 1990). Mahler, por su parte, y en un estilo más contundente expresa: la tradición debería ser la transmisión del fuego y no la adoración de las cenizas. El psicoanálisis finalmente, acerca también pistas nodales sobre este tema a partir de las instancias de yo, ello y superyó; el deseo y la necesidad, lo regulador y disciplinador y la emancipación y la libertad.

Por lo tanto, puede decirse que:

* La ritualidad implica una sincronía de eventos (en simultaneidad) en la que no es posible la movilidad de una estructura canónica

que atosiga, anuda y garantiza la aparición de la figura mítica. A veces el ritual escuda sólo una ficción que se retroalimenta en su repetición vacía. En el rito el tiempo está suspendido, u opera en una circularidad que se retroalimenta.

* El juego supone la variedad de acciones causales o aleatorias a partir de determinadas reglas a priori. Se integra a una linealidad procesual y diacrónica (diríase en sucesión) que permite reflexividades, libertades y replanteos de las estrategias y movimientos inicialmente pautados. En el juego el tiempo se proyecta, se hace lineal y se experimenta.

A partir de estas nociones se establecen criterios respecto a las condiciones de invención, reproductibilidad de cánones, regulaciones y aproximaciones estilísticas que se vuelcan sobre las escuelas de arte, los conservatorios de música y otros organismos de enseñanza académica en permanente formación. El siglo XIX (paradojal entre invención y tradición), se perfila como el creador de la noción de Historia, relato omnisciente e integrador de un historiador. Las operaciones poéticas lentamente se aglutinan en el compositor (Sujeto privilegiado); de él derivan todas las acciones interpretativas y hermenéuticas (Dahlhaus, 1997). Los intérpretes y públicos son depositarios “pasivos” de aquellas intenciones. Se establece una fuerte ritualidad interpretativa.

“Desaparecen” lentamente en el campo de la llamada música académica la improvisación y el juego. Se establecen escuelas estilísticas e interpretativas con apelación a la técnica vocal e instrumental y a la repetición de tipo escolástica.

La lectoescritura se prioriza como fuente documental y de aprendizaje y la partitura lentamente pasa de ser una anotación provisoria y móvil, pasible de modificaciones y reescrituras (Barroco) a un texto definido, cerrado y referente de cualquier interpretación autorizada (Romanticismo). Los revisores intentan generar la versión más próxima a las intenciones del autor. Sus anotaciones y aclaraciones constituyen una especie de hermenéutica de la obra y el creador, funcionando a menudo como otro texto explicativo supuesto sobre la partitura. Esto pondera, además, la presencia de un intérprete tan experto técnicamente como a resguardo de las intenciones de mayor dificultad léxica de las partituras, hablantes de las intenciones innovadoras de los compositores, que en ciertos casos requieren de una “explicación”.

Las escuelas interpretativas se promueven entonces, como acciones enciclopédicas de respeto a cánones y cadenas hermenéuticas, en las que el intérprete es un gran resguardo de la identidad de los compositores y su estilo (transparencia especular).

Al mismo tiempo, las tendencias positivistas de fin del siglo XIX inauguran las primeras escuelas formadoras de lo que luego serán las carreras de composición o educación musical. Contrariamente a las anteriores, en estos ámbitos de conocimiento se apunta a la innovación, al progreso del arte, la investigación y la posible transgresión de reglas, tradiciones y cánones.

En el siglo XX las versiones Urtext pretenden alcanzar una pureza intencional cercana a una asepsia gráfica que permitiría la A propósito de estas apreciaciones cobran

importancia las ideas de J. J. Nattiez relativas a tres posibles criterios interpretativos (Nattiez, 1990):

*Fidelidad: se trata de respetar canónicamente las intenciones del compositor por medio de partituras autorizadas y legitimadas por las comunidades musicales.

* Autenticidad: busca reproducir las condiciones interpretativas de las épocas de composición y primeras ejecuciones: instrumentos originales, partituras, técnicas de ejecución, afinación, ámbitos, fraseos y articulaciones, sonido, vibrato, pedales, tempos, dinámicas, entre otros aspectos.

* Actualización hermenéutica: implica la búsqueda de la versión no mejor, sino más apropiada. Media entre análisis poéticos (autor), neutros (texto musical) y estéticos (audición y recepción), estos últimos propios de la Teoría de la Recepción y anclados en la visión actual de interpretación más libre y despojada de marcas estrictas y canónicas, respecto al pasado.

En este punto introducimos una continuidad y anclaje de estos conceptos en el ámbito nacional.

Fundación y desarrollo de las carreras de música

Las carreras oficiales, pensadas sistemáticamente en Europa desde el siglo XIX, arraigan en América y Argentina centralmente en la Generación del 80, momento de una primera organización sistemática del Estado argentino. La fundación del Conservatorio Nacional y otros establecimientos educativos se formulan sobre la base del Conservatorio de

París. Se promueve así el establecimiento paulatino de una organización curricular oficial que establece líneas básicas de implicancia histórica: los estudios parecen seguir los lineamientos y cronologías de la Historia de la Música Occidental. Fundamentalmente se piensa en estos saberes: Instrumentos, Canto, Conjunto de Cámara, Análisis y Producción Musical en estilo, Dirección Orquestal, Composición, Historia de la Música, Acústica, Pedagogías Generales, Didácticas Generales y Específicas, Psicología, Metodologías de Enseñanza y Práctica Profesional Docente. Las carreras podrán alfabetizar o bien comenzar con estudios musicales previos. Se orientan a la música académica centralmente. Tienen duraciones de entre 5 a 10 años, o más, y definen habilitaciones laborales a nivel nacional y/o provincial sobre diferentes niveles y asignaturas.

A partir de los años 70 / 80, comienzan a plantearse nuevos estudios sobre aspectos diversos de la teoría y práctica musical, hoy denominados genéricamente Experiencia Musical. Cobran impulso las nuevas posthistorias (historia de género, de la vida privada, la microhistoria, la historia del testimonio, entre otras), la globalización y las virtualidades. Se pasa de una cultura de los medios (índice) a otra de redes (rizoma/link).

Se producen aportes de la lingüística, la naciente psicología cognitiva y las neurociencias, aún de corte positivista y conductista, el post estructuralismo y las nuevas corrientes del aprendizaje.

La educación musical y la musicología posiblemente constituyan los corpus más

avanzados y tendientes a la investigación desde un primer momento. El impacto de los anteriores campos se irradia sobre los estudios interpretativos, las nociones de performance, memoria, ejecución, estilo, contexto, interdisciplina, interculturalidad. La Música Popular, las Industrias Culturales y las Nuevas Tecnologías son también consideradas como ausentes en la de los estudios formales, y entran en discusión sus posibles inclusiones de modo complementario o estructural. Las mismas se potencian desde los años 80.

Desafíos y cosmovisiones actuales

En la actualidad, las academias, conservatorios, universidades, institutos o centros de música mundiales con formación de músicos profesionales admiten una gran variedad de formatos, proyectos y alcances, en el grado y posgrado. Pueden señalarse algunos:

Establecen estudios tradicionales, sin apartarse del canon decimonónico: instrumentos, canto, composición, dirección, educación (Real Conservatorio de Madrid, Academia Santa Cecilia de Roma, Universidades y Conservatorios argentinos en general). Se incluyen tránsitos de especialización o acentuación de contenidos dentro del grado: Espacios Institucionales. Promueven especializaciones en carreras sobre medios acústicos, electroacústicos, digitales y multimediales en todo su corpus académico (Universidad Nacional de Quilmes) o ampliando su oferta (Facultad de Bellas Artes UNLP, UNT).

Los planes de estudio se formulan por suma de créditos académicos muy diversos sobre

estructuras generales y básicas (Universidades de Quebec o Mc Gill en Canadá). No constituyen diseños curriculares completos ni necesariamente correlativos, emitiendo o no títulos finales (Instituto de Arte del Teatro Colón, Escuela de Artes y Oficios del Teatro Argentino de La Plata). Operan como talleres y seminarios. Articulan estudios especializados sobre determinados períodos, con importantes aportes de la musicología (Conservatorio de Ginebra, Real Colegio de Londres).

Incluyen alumnos sólo del nivel post secundario. Algunos Conservatorios no emiten títulos docentes: éstos son de sólo incumbencia universitaria (España). Comprenden una articulación de estudios sobre Música Popular (Universidad de Villa María, Conservatorio Manuel de Falla, Escuela de Música Popular de Avellaneda).

Las nuevas tecnologías, los estudios históricos, estilísticos y postcoloniales, la investigación de la psicología cognitiva, las estéticas relacionales, las culturas mixturadas de lo originario, folklórico, urbano y popular, las culturas juveniles, los nuevos modos de audición y atención, los dispositivos digitales y virtuales, la desterritorialización de los sujetos, las identidades y subjetividades, informan de un mundo que permanentemente interroga nuestras prácticas áulicas e impone desafíos como pedagogos. En este sentido, la organización de un diseño curricular flexible y abierto, con asignaturas o campos a elección y especializados que permita ingresos y tránsitos de y sobre diversos universos, se pondera como ideal. Las fronteras entre lo tradicional europeo y las

marcas de lo sudamericano pugnan por definir posicionamientos ideológicos y epistemológicos. Impactan sobre preguntas sobre si es posible pensar una carrera de música académica, por ejemplo, organizada a partir de un repertorio propio y representativo.

Conclusiones e interrogantes

Al mismo tiempo y ante estas propuestas cabe retomar las nociones de las palabras previas: ¿Jugamos o ritualizamos la experiencia del arte y la música? ¿Mantenemos una tradición sin revisión o contradicción, traicionando el mundo dinámico y móvil que yace tanto en el pasado como en el presente? ¿Qué roles juegan los maestros, las partituras, los espacios de producción, la difusión, los públicos? (Bourriaud, 2008). ¿Educamos con el arte para la regulación o para la emancipación? ¿Nos asumimos como actores de una historia americana y argentina, plural, actual, múltiple, inclusiva, alimentada por la tradición europea y a su vez enclavada en un relato propio, innovador y situado?

Desde estos supuestos debemos asumir una gran responsabilidad acerca de cómo queremos transitar este espacio tiempo, qué artistas docentes queremos formar, sobre qué certezas, preguntas y provisoriedades trabajar, a qué y quiénes queremos que representen nuestros estudiantes y sobre qué significados del arte y la vida deseamos que nos inspiren, nos conmuevan, nos comuniquen y nos hagan mejores personas por medio del arte y la música.

Con estas ideas cierro la presente conferencia. Se ha llevado a cabo una posible

historicidad de las condiciones de articulación sistemática de los estudios musicales, en la que faltan sin dudas algunas cruciales: la historia de género y la historia de las interpretaciones.

Espero que este pequeño marco conceptual compartido con todos ustedes pueda promover reflexiones acerca de nuestro posicionamiento y función, como responsables y gestores educativos de la formación de cientos niños y jóvenes en el complejo y fascinante mundo de la música, aquí y hoy, en la Argentina y en Sudamérica.

Concluyo mis palabras con un pensamiento, creo revelador, de Habermas:

El mundo del sentido transmitido se le ofrece al intérprete sólo al tiempo que le ilustra sobre su propio mundo (Jürgen Habermas, 1968).

CONFERENCIA

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL MÚSICO EN RELACIÓN CON EL CONTEXTO CULTURAL. LA FUNCIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL PROCESO FORMATIVO

Dante G. Grela

A lo largo de esta disertación, desarrollaré una serie de reflexiones sobre varios interrogantes que me plantea el importantísimo tema que se refiere a la formación profesional a nivel universitario del músico, considerando también el rol que juegan los nuevo medios tecnológicos en cuanto al proceso formativo dentro de la profesión musical.

Y el primero de tales interrogantes, es: ¿qué es lo que entendemos – o, al menos, qué es lo que entiendo yo – por músico profesional? En este caso, la reflexión me lleva a considerar que, en el campo de la música, existe una distinción muy evidente entre lo que es el nivel “amateur”, por una lado, y el nivel “profesional”, por otro.

Esta distinción, a mi modo de ver, tiene su razón de ser en las características mismas de la música en tanto actividad. De hecho, hay muchas personas que hacen música de diversas maneras (cantando, ejecutando instrumentos, componiendo) sin tener conocimientos teóricos al respecto. Inclusive, pueden llegar a hacerlo muy bien, como ocurre también dentro de otras disciplinas artísticas (como las artes visuales o la poesía, por ejemplo).

Inclusive, quienes practican la música a nivel “amateur”, incursionan muchas veces en el campo de la enseñanza, logrando transmitir – al menos en algunos casos – sus conocimientos empíricos de manera razonablemente satisfactoria.

Esto significa, por lo tanto, que dicha persona debe poseer determinadas “condiciones innatas”, que de algún modo la capacitan para ejercer determinada actividad o actividades musicales de un modo adecuado, que se evidenciará a través de las resultantes de dichas prácticas.

Ahora bien: ¿dónde radica entonces la diferencia fundamental entre este músico “amateur” y el músico profesional?. En mi opinión, los puntos fundamentales a señalar, son los siguientes:

a) Por una parte, en ambos casos debe existir aquello que denominamos como “condiciones naturales”, que, a mi juicio, son ciertas características innatas que hacen que ese individuo tenga una sensibilidad particular dentro de determinado campo (en este caso, la música). Dichas “condiciones naturales”

aparecen en forma totalmente explícita en determinadas personas, y en cambio en otras se van desarrollando a través del proceso formativo, pero nunca pueden dejar de estar presentes.

b) En el caso del músico profesional, a dichas “condiciones naturales” se le suma un conocimiento conceptual sólido en relación a los aspectos fundamentales que hacen a la teoría y la práctica de la música, en forma general, por una parte, y en particular en lo que se refiere a la especialidad musical dentro de la cual desarrolle su actividad dicha persona.

c) Los conocimientos mencionados en el ítem anterior, brindarán a quien los posea la posibilidad de ejercer una constante actividad de investigación en su campo, que practicada de modo sistemático le posibilitará la incursión en un proceso de desarrollo creativo constante, que podrá llevarlo, en ciertos casos, al descubrimiento de nuevas posibilidades y desarrollos dentro del universo de la actividad musical.

d) Pero, por otra parte, el mero hecho de poseer cierto grado de “condiciones naturales” y una formación conceptual sólida no garantiza automáticamente que dicha persona sea necesariamente un creador o creadora dentro de su disciplina musical (sea esta la interpretación, la composición, la pedagogía o la investigación). Lo que sí garantizará es que dicha persona cuente con las herramientas necesarias para encauzar las búsquedas que la lleven más allá de la parte conocida del universo de la música.

e) Por último, y en relación a este punto, quiero señalar lo siguiente: el hecho de ser un profesional de la música no se relaciona

necesariamente con el hecho de haber cursado estudios en una determinada institución (si bien, dicha situación es la más habitual). Al respecto, deseo recordar el caso del compositor Arnold Schönberg, quien fue un autodidacta (solamente tomó clases de contrapunto durante 6 meses con el compositor Alexander von Zemlinsky), pero cuyo nivel profesional es absolutamente indiscutible. Y es justamente ese profesionalismo – ligado sin duda alguna a sus excepcionales condiciones naturales como músico – el que le permitió llevar a cabo el profundo proceso de crítica y renovación dentro del contexto histórico y cultural en el que le tocó vivir y actuar.

Paso entonces a preguntarme ahora: ¿cuáles deberían ser las incumbencias fundamentales del músico profesional?. Y también aquí, a modo de respuesta, prefiero enumerar aquellos aspectos que me resultan relevantes en cuanto a este punto. Así, considero que las incumbencias medulares de quien se considere y a la vez sea considerado un “músico profesional”, deberían ser – al menos – las siguientes:

a) En primer lugar, manejar sólidamente las herramientas técnicas que hagan a la práctica de su especialidad (ya sea la misma la interpretación, la dirección, la enseñanza, la composición, la musicología, etc.). Creo que este es el punto que resulta más obvio en cuanto al tema de las incumbencias del músico profesional, dado que un manejo muy sólido de lo inherente a la práctica de su especialidad, es lo que sostiene, en última instancia, cualquier otra colocación que haga a la reflexión teórica, a la transmisión de conocimiento, a los planteos

conceptuales, etc., etc. Tomando como ejemplo mi propia especialidad musical: si un compositor no demuestra a través de su propio trabajo creativo su solvencia profesional como tal, resulta absolutamente irrelevante cualquier otro tipo de colocación que el mismo pueda llevar a cabo sobre cuestiones inherentes a la creación musical, ya sea en lo que tiene que ver con aspectos teóricos o – lo que es peor aún - prácticos de la misma.

b) Ostentar un conocimiento profundo en cuanto a los aspectos inherentes al contexto histórico y cultural dentro del cual se halla inserta su disciplina. Al respecto, creo que es evidente que si un músico quedase confinado exclusivamente al manejo de las cuestiones señaladas en el ítem anterior, lo más probable es que se transforme en un obsesivo de la “técnica”, tomando este término en su acepción más básica y superficial: o sea, un hecho despojado de todo tipo de contenido que vaya más allá de lo meramente mecánico. En cualquiera de las especialidades musicales, esto nos estaría enfrentando a un mero “repetidor” – quizás muy perfecto, pero solamente un obsesivo repetidor - de las cuestiones mecánicas inherentes a su especialidad.

Por lo tanto - y a fin de evitar esta distorsión del profesionalismo - es imprescindible que el músico profesional posea – indefectiblemente – una formación histórica, estética y cultural con respecto a la música, que se halle completamente integrada al manejo técnico de su disciplina. Ello le permitirá manejar constantemente las cuestiones prácticas de su especialidad musical, no de una manera superficial y vacía, sino de un

modo tal que ellas sean reflejo de su sustentación en la música como producto de la cultura.

c) Ser poseedor de una sensibilidad desarrollada y flexible, que le permita moverse con una mente amplia y abierta hacia las expresiones sonoras en general, sin ningún tipo de “anteojeras culturales”. Al respecto, creo que ningún tipo de formación profesional puede considerarse completa, si no tiende a desarrollar la sensibilidad del individuo, de modo tal que el mismo sea capaz de “entrar en resonancia” con los productos culturales (la música en nuestro caso) de una manera abierta y desprejuiciada, que le permita no encasillarse en un pequeño y cómodo campo de acción, ligado solo a aquellos productos musicales que conoce desde siempre y que considera como modelos inmutables. Una posición tal significaría estar dejando de lado la necesidad de ampliar horizontes y de entrar en contacto con lo que - aún perteneciendo a universos que le sean desconocidos - se constituye en fuente de una constante indagación creativa, que busca incesantemente más allá de los estrechos límites de lo que le resulta conocido y tranquilizador, pero que con el correr del tiempo, corre el riesgo de volverse un terreno absolutamente estéril, más allá de los deslumbramientos y bellezas transitorias que pueda presentar.

d) Poder ejercer una actitud crítica hacia todo lo que se relacione con su profesión, empleando la expresión “actitud crítica” en un sentido absolutamente constructivo. Y hago esta aclaración porque es demasiado común – al menos en nuestro país – utilizar la palabra “criticar” como sinónimo de “destruir”. Pero

pienso que no es así, sino que, observar algo con actitud crítica significa fundamentalmente hacerlo con un sentido analítico, que permita ver tanto los aportes que ese “algo” presenta, como también aquellos aspectos que quien observa halla que pueden ser modificados en un sentido positivo, de ampliación o de transformación, que permitan construir un avance sin, necesariamente (salvo en casos extremos y muy claramente evidentes), proceder a la destrucción de aquello que se esté observando críticamente.

Considero que es fundamental que el músico profesional ejercite esta capacidad a lo largo, no solo de su período de aprendizaje, sino de toda su vida. Esto le permitirá un desarrollo en profundidad de una actitud de indagación creativa en absolutamente todas las actividades que lleve a cabo dentro de su especialidad musical. A la vez, dicha actitud crítica deberá manifestarse también en lo referente a su propio trabajo, de modo tal que aprenda a observar, con la mayor claridad posible, sus propios logros y aportes, como también aquellos aspectos que deban ser modificados o que estén necesitando un cambio de rumbo para poderle permitir un avance sobre terrenos que aún no ha explorado.

Ahora, entonces, llego a la formulación de una pregunta que me resulta de crucial importancia dentro del tema sobre el cual estoy reflexionando. Y el interrogante es: ¿qué debería brindarle la formación de nivel universitario a la persona que tenga la necesidad de constituirse en un músico profesional? Para tratar de responderlo, pasaré también a enumerar y desarrollar mi pensamiento en cuanto a una serie de aspectos que resultan inherentes al tema.

Para ello, optaré por partir de una mirada amplia en relación al rol de la universidad en la sociedad actual, y desde allí trataré de ir acotando el campo hasta llegar al área específica que representa la formación profesional del músico. Así, ante todo, surge el significado de la palabra “universidad” (del latín “universitas”), que contiene en si misma la noción de “universalidad”, en cuanto visión amplia y sin limitaciones del mundo del conocimiento, tanto científico, como humanístico y artístico. Y, justamente, me he detenido en la consideración sintética de dicho concepto de universalismo, dado que sobre el mismo he de volver en el momento de tratar el tema específico de la formación profesional del músico en la universidad.

Pero, centrándome antes en lo referente a las funciones fundamentales de la universidad (que considero deben estar siempre ligadas a su rol social, y en función del mismo), sé – como sabemos todos los que guardamos una relación de pertenencia con respecto a la misma – que los tres pilares sobre los cuales se asienta toda la labor universitaria, son: docencia, investigación y extensión. Ahora bien: es de crucial importancia que estos tres grandes campos de actividad dentro de la institución universitaria trabajen en todo momento mancomunadamente, como producto de una raíz común, que es la necesidad de crear conocimiento creativo, que esté consolidando siempre el conocimiento adquirido, pero solo como un punto de partida hacia lo que aún no existe, pero cuya búsqueda deberá estar presente en todo momento.

O sea: la universidad – a través de sus áreas de docencia, investigación y extensión – deberá estar trabajando a partir de una visión y un conocimiento absolutamente sólido de lo que constituye el estado actual del conocimiento. Pero ello debe ser llevado a cabo con la mirada puesta en una exploración potencial que apunte a lo que hoy es el futuro, pero que inmediatamente se transformará en un nuevo presente. Con esto quiero decir que el rol fundamental de la universidad no es el de conservar el pasado (con una visión de corte museológico), sino de conocer y observar el pasado – y el presente mismo – a modo de disparador que permita ir encontrando siempre nuevos caminos, nuevos hallazgos. Y en tal sentido, creo que nunca son fértiles ni vitales los pseudo estados de estabilidad engañosa, que finalmente se desgastan en sí mismos, y que con el correr del tiempo terminan transformándose en meros “clichés”, que no hacen sino cotejar lo conocido con lo conocido, perdiendo de este modo toda la vitalidad creativa que solo se da cuando se practica la “inestabilidad creativa” que – como ya dijera – toma constantemente en forma crítica lo que ya existe, y a partir de allí se propulsa hacia la exploración de nuevos universos.

Esa, por lo tanto, es mi posición en cuanto al modo en que la universidad debe brindar su aporte a la sociedad, partiendo de ese tipo de “pensamiento raíz”, que luego se bifurcará hacia la formación, la investigación y la extensión, trabajando cada una de las mismas con sus propias herramientas, pero siempre a partir de la actitud creativa como generatriz. Además,

resulta indefectible en la universidad la existencia y la interrelación entre estas tres áreas sobre las cuales se apoya la institución universitaria en tanto tal.

Considero, por lo tanto, que resulta imprescindible tener muy claro el rol y el campo de acción de cada una de las mismas. De hecho, y muy obviamente, el papel de la docencia es el jerárquicamente más importante de los tres, dado que es la que hace al sentido mismo de la existencia de la universidad.

Pero, justamente, y tal como vengo sosteniendo desde el comienzo mismo de este trabajo, creo que la docencia, en ningún caso, y menos aún a nivel universitario, debe consistir en una mera transmisión mecánica e indiscriminada de conocimiento. Si la docencia no cumple un rol verdaderamente “formativo” (en el real sentido de “dar forma”), que vaya modelando la mente y el espíritu del alumno de modo que el mismo vaya descubriendo cada vez más sus capacidades, su ubicación en el momento cronológico y en el contexto en el que le toca vivir y actuar, y hacia el cual deberá ir volcando una actitud transformadora – entonces nos encontraríamos frente a esa transmisión mecanicista de conocimientos que, en el fondo, no llega a cumplir para nada el rol social que en última instancia debería tener como obligación fundamental.

En cuanto a la investigación, la misma debería practicarse en la institución universitaria con el más elevado nivel posible, y además, indisolublemente ligada e integrada al campo de la docencia. No resulta admisible, a mi modo de ver, que la investigación en la universidad se

practique en forma totalmente desconectada y casi “a espaldas” de lo que tiene que ver con los integrantes de los claustros docentes (me refiero tanto a profesores como a alumnos). La investigación debe nutrirse, en muchos aspectos, de los aportes de la actividad docente, y a la vez debe volcar sus resultados (ya sea total o parcialmente) hacia el campo de la docencia, de modo que los mismos lleguen finalmente a los alumnos, en tanto receptores de esos nuevos conocimientos, y puedan así enriquecer aún más su pensamiento. Todo ello, además, debería tender a generar en el alumno el interés hacia la investigación, instándolo a irse incorporando a equipos de trabajo en dicha área de modo regular.

Pero, por último en relación a este tema, quiero señalar que también en la investigación es necesario - y de un modo muy especial, pues resulta inherente a la esencia de este tipo de actividad - ser muy cuidadosos en cuanto a los temas de trabajo, dado que, en ciertos casos nos encontramos también con propuestas de investigación sobre temas que pueden resultar de mucho interés para quien los propone, pero que en realidad no constituyen ningún aporte de importancia para el momento, la cultura y la sociedad en que nos toca vivir. Por ejemplo, si alguien, dentro de una institución musical de nivel universitario en nuestro país propusiese llevar a cabo una investigación - para la cual solicita fondos - sobre un tema como, por ejemplo, “la influencia de Beethoven sobre la música de Schubert”, o cualquier otra cosa semejante, es indudable que el tema puede resultar atractivo o de un interés personal para

quien lo propone, pero en tanto aporte a nuestra situación como músicos que vivimos en un país llamado Argentina, en la primera parte del siglo XXI, sus aportes muy posiblemente resultarían casi nulos, y carentes de validez en relación al rol social que debe cumplir la universidad.

En lo referente a la función de la extensión en la universidad, creo que se trata del campo de actividad de la institución universitaria que tiene que ver en forma más directa con el rol social de la misma. En el caso de la música, la extensión se canaliza - evidentemente - a través de la organización de actividades tales como conciertos, conferencias, cursos, seminarios, etc., etc., y también por medio de proyectos editoriales que impliquen la edición de libros y de música, ya sea en formato físico o digital.

Ahora bien: creo que, al igual que en el caso de la investigación, la planificación de las actividades de extensión y los productos que de ellas surjan, deberán estar absolutamente integradas a los restantes campos de acción dentro de la universidad, a fin de que existan procesos de “realimentación” mutuos entre las mismas.

Por otra parte, la extensión a nivel universitario debería estar planificada a partir de la misma mirada amplia, creativa, y buscando siempre de ampliar horizontes hacia caminos aún no transitados.

Además, la actividad de extensión universitaria es también la que de una manera muy directa debería plantear una mirada que esté en permanente contacto con el entorno socio-cultural al que pertenece la universidad,

brindando aportes al mismo y a la vez nutriéndose de la experiencia vivencial que surge del contacto con el tiempo, el lugar y la cultura en los que se halla inserta la institución universitaria.

Por lo tanto – y en síntesis en cuanto al tema referente al rol social de la universidad – creo que la misma no debe cumplir el papel de “conservadora de conocimiento”, sino de “generadora de nuevos conocimientos”, apuntando siempre al futuro.

Para quien se interese en aspectos particulares del tema, remito a mi artículo titulado “La música contemporánea en la universidad”, publicado en formato digital en el Nº 6, del año 2013, págs. 15 – 42, de la Revista del Conservatorio de Música de la Universidad Federal de Pelotas, estado de Río Grande do Sul, Brasil.

Y ahora entonces, luego de haber planteado las reflexiones anteriores sobre lo que - a mi modo de ver -deberían ser las características estructurales de la universidad como institución, voy a focalizar mis comentarios en cuanto a las características específicas - tanto en general como en particular, que - siempre en mi opinión - debería presentar el proceso formativo del músico profesional a nivel universitario.

A tal efecto, centraré mi pensamiento en primer lugar sobre lo que considero que deberían ser los aspectos “de fondo” que sostengan todo el proceso formativo del músico.

En cuanto a este tema, considero que resulta imprescindible que el mismo contemple las siguientes áreas:

a) la referente a los aspectos técnicos y prácticos generales de la disciplina.

b) la que hace a los aspectos señalados en a), pero de forma específica, en relación a cada especialidad musical.

c) la inherente a las cuestiones teóricas generales dentro del campo de la música.

Creo que estos son los aspectos básicos que hacen a una formación musical profesional, y que ninguno de los cuales podrá estar ausente, lo cual, por otra parte, es quizás bastante obvio.

Aparte de los campos generales mencionados, de hecho podrán existir otros, tanto específicos como generales (como la acústica musical, la organología y materias que hacen a la formación cultural general) , sobre los cuales no me detendré en particular, a fin de centrar mi atención sobre los que considero más problemáticos y que llevan necesariamente a una reflexión más detallada sobre los mismos.

En primer lugar, quiero manifestar mi opinión en cuanto a qué, además de la presencia de cada una de estas áreas generales en la formación profesional del músico, las mismas deben encontrarse planteadas desde una visión integradora y con una concepción creativa y actualizada. De otro modo, estaríamos siempre frente a ese tipo de “suma mecanizada” de conocimientos, que creo que nada tiene que ver con un pensamiento actualizado en relación a lo que debe ser el proceso mismo de formación a nivel universitario.

Pasaré, por lo tanto, a considerar desde el tipo de enfoque que planteo, cada uno de los

puntos enumerados arriba, comenzando por el primero de los mismos:

a) cuando me refiero a “los aspectos técnicos y prácticos” generales de la disciplina, estoy hablando de aquellos campos de conocimiento que hacen a las herramientas técnicas comunes a la formación del músico, cualquiera sea su especialidad. O sea, que estoy haciendo alusión a áreas tales como la educación auditiva, la armonía, el contrapunto, el análisis musical.

Son éstas, materias que forman parte de la currícula de las carreras musicales universitarias desde tiempos inmemoriales, pero por lo general, su tratamiento y su desarrollo suelen adolecer de al menos dos defectos fundamentales, a mi modo de ver:

1 – Práctica del tratamiento de cada una de dichas asignaturas con una total desconexión entre las mismas – por un lado - y la totalidad del plan de estudios - por otro. Esta es algo que conduce hacia una evidente segmentación, que no debería existir, y menos aún entre el conjunto de asignaturas que forman la base técnico - musical del futuro profesional de la música.

2 – Criterios de organización de los programas y formas de trabajo que – por lo general – llevan a una formación anclada en el pasado, y centrada además solo en ciertos lenguajes o estilos, que van en detrimento en cuanto a un conocimiento amplio de lo que la diversidad creativa de ese mismo pasado ofrece. Así, para dar un ejemplo, cuando se trata el contrapunto modal renacentista, lo habitual es trabajar exclusivamente sobre las líneas

diatónicas de esa etapa de la historia de la música, desconociendo prácticamente todo lo que representan los aportes del contrapunto modal cromático de la última parte del siglo XVI, con compositores tan emblemáticos como Carlo Gesualdo, o Claudio Monteverdi en su producción cromática.

Otro tanto ocurre con la armonía y el contrapunto tonal, donde generalmente se maneja un campo acotado a la producción musical comprendida entre el Alto Barroco y el Romanticismo Medio, dejando de lado la transición del sistema modal a la tonalidad que se da en el Bajo Barroco, o la producción de los compositores postrománticos, que representan la etapa anterior al advenimiento del atonalismo y el serialismo en la primera parte del siglo XX.

Otro tanto ocurre con la producción de un compositor como Claude Debussy, cuyo manejo de las alturas es muy raramente tratado en una clase de armonía.

Idénticos planteos podemos encontrar en la educación audioperceptiva, donde también – por lo general – el conjunto de problemas a tratar y de obras a manejar se encuentra circunscripto dentro de los mismos límites que señalara arriba para la armonía y el contrapunto. Y así, cuando el alumno se encuentra frente a un madrigal de Francesco Landini, o a una obra como “La Historia del Soldado” de Stravinsky, o una composición de Olivier Messiaen, grande es su desorientación y su falta de herramientas para resolver los problemas básicos de lectura.

Y ni hablar de los sistemas analógicos de notación rítmica que incorpora la música

occidental a partir ya de la década de 1960. Un problema de este tipo es por lo general absolutamente ignorado, de modo que cuando ese alumno (o ese profesional de la música, luego de egresar de la institución universitaria) se encuentra, en algún momento de su carrera, con problemas de este tipo, obviamente que le resultan totalmente desconocidos, y debido a esto, lo que más habitualmente suele aparecer es una resistencia a encararlos, por una falta de conocimiento, y porque dicha falta de conocimiento lo lleva habitualmente a quedarse ubicado - cómodamente - dentro de los límites (estrechos) de lo que es su universo conocido, en función de lo que le fue entregado a lo largo de su etapa de aprendizaje institucional.

Y no estoy planteando aquí la necesidad de brindar una formación enciclopedista, sino de dar a quien se esté formando, un panorama amplio, que comprenda no solo las cuestiones técnicas inherentes a los estándares estrechos de una “tradición” totalmente acotada cronológica y estéticamente, sino también lo que deriva de aquellas líneas creativas, tanto del pasado como del presente, que implican una ampliación del universo de posibilidades, que existió - por una parte - y que está existiendo - por otra - y que le ayudará a descubrir que hay muchas otras cosas, más allá del “mundo conocido” y encasillado en determinados moldes.

Creo que todo esto es posible, si se organiza la programación adecuada y el modo de desarrollarla, no tendiendo a formar “especialistas” centrados en un pequeño campo, sino individuos que desarrollen constantemente su capacidad de búsqueda y su mente creativa.

Esto no atenta de ningún modo contra el rigor y la profundidad de la formación, si es que se lo sabe conducir adecuadamente. Claro está que si eso no ocurre, el riesgo de caer en lo anárquico y lo caótico estará siempre presente.

b) Cuando me refiero a lo que incumbe a los aspectos señalados en el punto a), pero de forma específica, en relación a cada especialidad musical, estoy haciendo alusión a las asignaturas centrales de cada una de las carreras musicales (o sea: la clase de instrumento o canto, de composición, de música de cámara, de dirección coral u orquestal, etc.). Al respecto, considero que aquí acontece exactamente lo mismo que he planteado al referirme al ítem a), pero de un modo más preocupante aún.

¿Es posible que, encontrándonos ya sobre el filo del primer quinto del siglo XXI, los repertorios de las carreras musicales (y muy especialmente en el campo de la interpretación) manejen un altísimo porcentaje de su currícula, de sus programas o planes de trabajo en base a un repertorio comprendido aproximadamente entre el Alto Barroco y el Romanticismo medio?. Dicho lo mismo en relación a su localización cronológica: música producida aproximadamente entre 1700 y 1850 (o algunos años más).

Claro está que en el caso de determinados instrumentos - como el piano, por ejemplo - su propia historia hace que el repertorio para el mismo remonte sus inicios aproximadamente a la época mencionada, y por lo tanto no existe la posibilidad de música compuesta con anterioridad, a fin de incluirla en los programas de estudio. También ocurre algo semejante con la orquesta sinfónica (en el caso de las carreras

de Dirección Orquestal), donde el repertorio más antiguo se remonta, sin duda, a la Escuela de Mannheim.

Eso es así, in duda, pero, ¿qué es lo que ocurre con respecto a la producción musical posterior a – como máximo, según expresé antes – la etapa del Romanticismo intermedio, o – como mucho – el Postromanticismo? Lo que por lo general encontramos en los programas de estudio- y me atrevería a decir en prácticamente casi todas nuestras universidades – es un repertorio que incluye algo de Debussy o Ravel y de determinados compositores neoclásicos. En algunos pocos casos, nos encontramos con alguna obra del atonalismo libre, como las “Seis pequeñas piezas op 19”, de Arnold Schönberg.

Estoy poniendo aquí el caso del piano, pero algo semejante (o quizás más limitado aún), se da en el caso de las restantes áreas instrumentales, como el canto, la música de cámara y la dirección coral y orquestal. Quizás en el caso particular del saxo, el repertorio se amplía un tanto, debido a la asociación del instrumento con el jazz, que resulta muy beneficiosa en este caso, en cuanto a generar una mente y una sensibilidad abierta en el alumno. En líneas generales, nos encontramos frente a un proceso de enseñanza – aprendizaje, donde el alumno no tiene una toma de contacto práctica con el pensamiento musical del momento en que vive (y no solo del momento en que vive, sino – al menos en mi opinión – con la música producida en los últimos 70 u 80 años.). De hecho, puede haber muy honrosas excepciones, pero no es a ellas a las que deseo referirme, sino a lo que acontece como generalidad.

En resumen, y con respecto a este tema: creo que en la época en que vivimos, tanto a nivel mundial, como de continente y de país, debemos enseñar, no solamente lo que es estable, condicionado y totalmente aceptado, sino también entrar en el campo de lo inestable, lo crítico, lo que resulta un aporte que caracterice al tiempo en que vivimos. Pienso que el estudiante debe aprender también a construir sólidamente a partir de una actitud crítica. Y tengo la convicción de que un posicionamiento tal no significa anarquía, ni caos, ni nada por el estilo, sino que implica un tipo de planteo de la enseñanza que tienda a que el individuo desarrolle en profundidad su sentido de pertenencia a su propio tiempo, a través de una visión crítica del pasado de la historia de la música expresada en obras, en tanto “campo condicionante” del presente, y no del pasado como fenómeno absoluto, modelo de perfección, que se imponga como paradigma para la mente de quien se está formando musicalmente en el presente.

Pero no quiero finalizar el tratamiento de este punto sin hacer mención a otro tipo de posición en cuanto a la formación musical que se encuentra – aparentemente – en el extremo opuesto de aquella a la que acabo de referirme. Se trata del caso en el cual se plantea la formación del músico profesional (y suele darse con mayor frecuencia en el caso de la composición) en función de la no – consideración del pasado histórico (como si el mismo no hubiese existido). Este tipo de planteo - con el cual no concuerdo en absoluto – lo único que logra, por lo general, es producir seudo

músicos profesionales, que se encuentran absolutamente limitados a la reproducción (en el caso de la composición) de un cierto número acotado de modelos, que son los que recibieron a lo largo de este tipo de proceso formativo.

Un ejemplo que considero paradigmático dentro del campo de la creación musical es el uso que hace Alban Berg, a lo largo de su ópera *Wozzeck*, de los esquemas morfológicos del pasado (suite, sonata, fuga, tema y variaciones, etc.), pero sin proceder a una reproducción de los mismos, sino utilizándolos como soporte estructural sobre el cual crea formas sonoras absolutamente inéditas.

Justamente, para llevar a cabo algo así, es necesario un conocimiento profundo y crítico de dichos esquemas formales, que llevan en este caso al compositor a un auténtico proceso creativo, generando formas sonoras resultantes que responden a la época en la que le tocó vivir.

Por lo tanto, reitero que – en mi opinión – no podemos nunca dejar de lado el devenir histórico en lo que hace a la formación profesional del músico, pero que el conocimiento de los aportes del pasado debe cumplir siempre en función de punto de referencia hacia el cual mirar críticamente, a fin de que (ya sea por continuidad o por ruptura según los casos) dicha mirada hacia el mismo sea llevada a cabo con una clara conciencia en cuanto a nuestra localización en el presente, y así permita generar cambios que apuntarán hacia lo que luego posiblemente serán las características del futuro.

d) Dicho esto, pasaré ahora a considerar lo referente al punto c), o sea: el área inherente a las cuestiones teóricas generales dentro del campo de la música. Me refiero aquí a materias tales como Historia de la Música y Estética de la Música. Y nuevamente surge aquí lo referente a la direccionalidad y a la profundidad con que deben ser encarados estos campos dentro del proceso formativo al que me estoy refiriendo.

Considero que, en el caso de la Historia de la Música, el perfil de la materia debe ser eminentemente teórico – práctico, permitiendo así al estudiante adquirir una sólida formación en cuanto al proceso general de desenvolvimiento de la música occidental. Pero fundamentalmente en cuanto a los rasgos estructurales de los distintos períodos, sin una detención detallista sobre los rasgos biográficos de los compositores, que (salvo en casos y cuestiones muy puntuales) poco aportaran a una comprensión “estructural” del desarrollo histórico de la música de Occidente. Creo al respecto, que dicho proceso evolutivo debe ser planteado en función de “campos condicionantes” y “campos condijonados” como puntos referenciales para poder tener una visión lo más clara y profunda posible sobre el mismo. Y me explico al respecto: considero que cada momento histórico se encuentra condicionado en cuanto a sus características por lo acontecido en la etapa que lo precede, ya sea que el momento histórico en cuestión resulte una continuidad del anterior, o que sea haya generado por ruptura con el mismo (justamente, para que ocurra una ruptura, resulta imprescindible que haya algo con respecto a lo cual romper, o algo a lo que oponerse. Por lo

tanto, creo que resulta evidente que, de un modo u otro, cada momento histórico se halla condicionado por las características de lo que lo antecedió). Por otra parte, y de un modo semejante, cada momento histórico está creando un “campo condicionado”, del cual dependerán en gran medida las características de la siguiente etapa.

Así, creo que el planteo de la historia de la música dentro de la formación profesional del músico debería obedecer a un tipo de lineamiento de esta índole, donde no se plantee una visión basada en la descripción de una serie de momentos estables que se suceden cronológicamente, sino como un proceso dinámico, dentro del cual existe una sucesión constante de transiciones, que obedecen continuamente a este juego entre “campos condicionantes” y “campos condicionados”. También resulta de importancia el conocimiento de las músicas de otras culturas, pero de ningún modo – en mi opinión – en la forma en la que habitualmente se lo hace dentro del tratamiento “convencional” de la historia de la música. O sea: al comenzar con las clases de la asignatura se suele tratar sobre la música egipcia, o hebrea, o de cercano o lejano oriente en la antigüedad (de una manera absolutamente teórica, naturalmente, dada la inexistencia de materiales musicales en la mayoría de los casos). Pero, de pronto, todas estas músicas desaparecen, y se pasa a tratar sobre la música en la antigua Grecia, como eslabón inicial del sistema musical occidental, y de ahí directamente al canto gregoriano. Pero entonces, ¿qué ocurrió con todas aquellas músicas, de Cercano o Lejano

Oriente, India, China, Japón, Egipto?. ¿Es que su historia terminó allá en la antigüedad, y no hubo más música en esas otras regiones de nuestro planeta?. Creo que todo esto debe ser reconsiderado cuando pensamos en la formación de un músico profesional en nuestra época. No voy a abocarme aquí a plantear posibles soluciones, dado que ello alejaría mucho mis reflexiones del carácter general que deseo darles en cuanto al tema que estoy tratando, pero sí quiero dejar al menos colocado el problema.

En cuanto a la función y tratamiento de áreas tales como la estética de la música, considero que los puntos fundamentales son – de hecho – semejantes a los que vengo mencionando en relación a los demás campos. Por lo tanto, creo que los temas que hacen a la consideración estética de la producción musical deben ser abordados desde una perspectiva dinámica y crítica, que tome en cuenta el constante juego de interrelación dinámica entre las características socio – culturales de cada momento histórico y la función que cumple la producción musical dentro de dichos contextos, de lo cual derivará en alto grado su inserción social y su tipo de consideración en tanto producto estético. Así, para colocar un ejemplo completamente elemental y evidente, pero no por ello menos válido: no podemos escuchar canto gregoriano pensando – por ejemplo – en la música de Chopin – y comparándolo estéticamente con ella, y viceversa. Con esto, quiero significar que los criterios de juzgamiento estético son absolutamente relativos al contexto en el cual se inserta la obra creativa, y esa dinámica debe considerarse como un aspecto

fundamental al tratar la localización estética de determinada música, a fin de no caer en una vacía enumeración de criterios de juzgamiento estético de la obra musical, colocada de este modo en compartimentos cerrados que nada tienen que ver con el juego de interrelación dinámica entre arte, – música en este caso – historia y sociedad.

Es por esto que considero que dicho tratamiento dinámico y crítico de la estética de la música no puede ir de ningún modo separado de lo que concierne al campo de la sociología de la música. Solamente de este modo – en mi opinión – el futuro profesional musical irá adquiriendo un entrenamiento de su mente y su sensibilidad, que le permitan ir observando de una manera dinámica e interrelacionada los diversos principios estéticos que aparecen en el devenir de la música occidental. Y también en este caso, en función de “campos condicionantes y condicionados”, como mencioné al referirme al planteo de la enseñanza de la historia de la música.

e) He tomado la historia y la estética de la música a modo de ejemplos, dado que me parecen campos de conocimiento teórico – musical que resultan paradigmáticos dentro de la formación profesional del músico a nivel universitario, pero considero que el mismo tipo de principios de acercamiento pedagógico debe plantearse en cualquier otra materia perteneciente a esta área. Ahora bien: creo que, más allá de las consideraciones específicas que acabo de realizar en cuanto a mi pensamiento en relación a lo que concibo como componentes imprescindibles en un proceso formativo de

nivel universitario en el campo de la música, desde un punto de vista actualizado e integrador (con un pensamiento entroncado en el momento cronológico y cultural en el que nos toca vivir), resulta de vital importancia también una profunda toma de conciencia en cuanto a que debemos plantear y desarrollar dicha formación en función de nuestro contexto histórico – socio – cultural, en función de nuestra pertenencia – no tanto en cuanto a un país, como hubiese quizás ocurrido en el marco de los pensamientos nacionalistas de la década de 1930 – sino ya de un continente, llamado Latinoamérica.

En ese sentido, no quiero plantear aquí cuestiones de corte teórico, de corte conceptual, sino centrar mi exposición en asuntos absolutamente prácticos. Y quizás el punto fundamental es que – tal como lo vengo experimentando a lo largo de los años – en el campo de la formación universitaria del músico, no tenemos hasta el momento, una real conciencia de pertenencia cultural, y por lo tanto, eso lleva a que el proceso formativo se plantee siempre a partir de un pensamiento anclado en Europa y/o en los Estados Unidos. Y esto no significa que yo esté postulando aquí un planteo “oscurantista”, que no permita mirar hacia afuera, o adoptar aportes que muchas veces resultan muy valiosos (aunque, también es necesario señalarlo, otras no).

No es esa en absoluto mi posición, sino todo lo contrario. La mente amplia y abierta hacia todo lo que pueda enriquecer el campo en el que estamos trabajando, debe ser – en mi opinión – la premisa fundamental, inherente a esa visión actualizada, crítica e integradora que rijan los

principios sobre los cuales se apoye el planteo formativo.

Pero creo, al respecto, que si bien en nuestro país y en nuestro continente contamos en muchos casos con un excelente nivel técnico – musical en lo referente a la enseñanza en muchas de nuestras universidades, la inclusión integrada de los productos de nuestra propia cultura resultan casi siempre los grandes ausentes.

Siendo Latinoamérica un continente con una riquísima historia musical y una vasta producción en dicho campo (tanto en las músicas étnicas, como en el folklore y otras músicas populares, y en la música académica de todas sus etapas históricas), diría que lo que predomina – en general, dado que las excepciones siempre existen, y son bienvenidas - es un profundo desconocimiento de ese patrimonio musical, que lleva a que el mismo no aparezca incluido en forma sistemática e integrada en los planes y programas de estudio de nuestras instituciones universitarias de formación musical.

En las carreras de instrumentos, canto, dirección coral y orquestal y música de cámara, por lo general suele aparecer incluida una obra de compositor argentino en cada uno de los cursos de una licenciatura o profesorado. De tal modo, esto resulta algo que es casi de corte burocrático. Y así el alumno – en la mayoría de los casos – estudia la obra en cuestión como una suerte de compromiso para cumplir con su programación. Pero de ese modo resulta casi inevitable que “la obra argentina” no quede en un plano de igualdad de valor en relación al resto del programa. Y esto, sin duda, va formando la apreciación y la mentalidad de ese futuro

profesional con respecto a la producción musical de su propio país.

Pero, evidentemente, creo que el problema resulta de una magnitud mucho mayor aún, si lo planteamos en relación a la inclusión de música de compositores latinoamericanos en general en los planes y programas de estudio. En este caso, considero que el tema adquiere perfiles casi dramáticos, dado que, en general – y salvo contadas excepciones, relativas a unas pocas obras de compositores muy conocidos – existe un casi absoluto desconocimiento en cuanto a la producción musical de nuestro continente, ya sea la misma perteneciente al pasado o al presente de nuestra historia musical.

Ahora bien: si reflexionamos un poco en cuanto a dicha situación, veremos que la misma no resulta inherente únicamente al campo de la interpretación musical, sino que se extiende a áreas tan importantes como la historia de la música, por ejemplo, donde el porcentaje de clases dedicadas a Latinoamérica - en general - y a Argentina en particular, es absolutamente mínimo en relación al total de contenidos de la asignatura. De ese modo, ocurre algo semejante a lo que se da en las asignaturas de interpretación musical: la música argentina y latinoamericana aparece casi siempre como una suerte de “subproducto”, al cual no se le presta de ningún modo la misma atención que a la producción musical de procedencia europea.

Al respecto, quiero relatar sintéticamente dos situaciones que ilustran bastante claramente este estado de cosas. La primera de ellas es la siguiente: al terminar de disertar sobre la historia de la creación musical en Latinoamérica en la

Escuela de Música de la Universidad Federal de Minas Gerais, en Brasil, un grupo de alumnos se me acercó, y me manifestó: “usted acaba de mencionar a compositores brasileños que nosotros no conocemos” (y me aclararon que se referían a Henrique Oswald y a Alberto Nepomuceno, que son dos importantes exponentes del romanticismo nacionalista en Brasil).

La segunda, se refiere a los alumnos de mi clase de Composición en la Escuela de Música de la Universidad Nacional de Rosario, a quienes, en un momento dado les pregunte si conocían al compositor Enrique Drangosch (de quien íbamos a analizar una obra). Me manifestaron que no lo conocían. Les pregunté entonces si conocían al compositor Dimitri Shostakovich, e instantáneamente me dijeron que sí. Entonces les dije: “Shostakovich es un compositor ruso, mientras que Drangosch es argentino, compatriota nuestro, y un importante compositor dentro del romanticismo musical en nuestro país, y no sabemos en absoluto quienes es”.

O sea, que la formación profesional que damos a nuestros músicos se apoya casi exclusivamente en la historia de la música europea, y solo, casi “por compromiso” estamos haciendo conocer la historia y la producción musical de nuestro continente (que por lo demás, y como ya mencioné antes, es absolutamente vasta y sólida dentro de todos los géneros, y a lo largo de sus diversas etapas históricas).

Considero también, que no deberían existir asignaturas específicas de historia de la música argentina y/o latinoamericana, sino que la

música de nuestro continente debería estar incluida directamente en los cursos generales de historia de la música, de modo de poder llevar a cabo en paralelo el estudio histórico de la música europea con la del continente al que pertenecemos. Un planteo de esa índole permite sin duda desarrollar una labor comparativa que podrá mostrar al estudiante la producción musical de Latinoamérica inserta en el contexto histórico general de la música, y no como un producto aislado y al margen del devenir histórico general.

Para quien se interese en el tema, en mi libro de “Escritos”, publicado por la editorial de la Universidad Nacional de Rosario, hay varios de los mismos dedicados a cuestiones relativas a la formación del compositor y a la situación de la creación musical de Latinoamérica.

Por último, en muchas oportunidades he recibido el comentario por parte de directores de orquesta o de coro, y de instrumentistas y profesores de instrumentos, haciendo alusión a que resulta complicado incluir obras latinoamericanas en los programas de estudio, debido a la dificultad que existe para conseguir el material. Si bien esto es real, y de hecho resulta mucho más sencillo obtener la partitura de, por ejemplo, una obra para piano de casi cualquier compositor del romanticismo europeo que de una obra de Federico Guzmán (compositor del romanticismo musical en Chile, con una excelente producción para el instrumento), creo que no resulta un justificativo plenamente válido, dado que si existe la necesidad de hacerlo, los impedimentos se pueden ir venciendo. En mi caso particular – a lo

largo de los años – he ido acumulando repertorio musical latinoamericano, buscando las vías para conseguirlo, y he comprobado que para nada resulta un imposible. Pero, obviamente, si continuamos por el camino de colocar dicha dificultad como justificativo, la situación continuará sin modificarse aunque transcurra el tiempo, y la música de nuestros compositores (me refiero a Latinoamérica) seguirá llenando lo que yo denomino como “los cajones del olvido”.

Finalmente, quiero dedicar algunos párrafos de esta disertación a considerar algunos puntos que considero de importancia en cuanto a la inclusión de las herramientas que nos brindan las nuevas tecnologías en el desarrollo de la formación profesional del músico en la universidad. En cuanto a esto, resulta absolutamente indudable la decisiva importancia que han adquirido los nuevos medios tecnológicos, no solo, en cuanto herramientas para la formación profesional dentro de cualquier área, sino en lo referente a nuestra vida misma, en prácticamente todos sus aspectos.

Es evidente que los avances en el campo de la informática y sus múltiples derivaciones han ido modificando sustancialmente nuestra visión misma del mundo en que nos toca vivir. Y reo que el caso paradigmático es el de la comunicación, donde la noción de lo diferido ha desaparecido prácticamente, para dar lugar a la inmediatez casi absoluta. Y de hecho, este es un tema de crucial importancia y tremenda vigencia, ante el cual resulta muy difícil resistir a la tentación de tocarlo en detalle. Pero, en este caso, no dedicaré tiempo a desarrollarlo en general – porque además tampoco es ese mi

campo de conocimiento específico – sino que lo haré puntualmente en cuanto a su impacto en el campo de la formación musical, poniendo énfasis en las áreas de la composición y la música electroacústica, que constituyen áreas de mi incumbencia.

Ante todo, quiero dejar sentado que estoy absolutamente abierto a la incorporación de los nuevos medios provenientes de la informática musical al campo de la formación musical profesional, y fundamentalmente, en función de los dos aspectos siguientes:

a) Yo mismo soy un compositor que, desde hace largos años desarrolla su labor creativa tanto en el campo de la música que emplea medios mecánico – acústicos como en el de la música electroacústica, donde el impacto de las nuevas tecnologías ha sido y continúa siendo de crucial importancia.

b) En función de todo lo planteado hasta aquí a lo largo de esta disertación, mi posición es la de mirar siempre hacia el futuro, y por lo tanto, de apertura hacia todo lo que apunte hacia un enriquecimiento renovador en el campo de la música en general.

Ahora bien: lo que acabo de manifestar no implica de mi parte una adhesión a ojos cerrados hacia una utilización indiscriminada de los nuevos medios tecnológicos en la formación del músico profesional.

Para tratar, entonces, de explicarme al respecto, colocaré dos ejemplos: uno de ellos, en cuanto a la utilización de los medios provenientes de la informática musical en la enseñanza de la composición, en cuanto a la

música que emplea fuentes sonoras mecánico – acústicas (o sea, música vocal e instrumental), y el otro, referido a la música electroacústica.

El primer caso se refiere a la utilización, por parte de los alumnos de composición de programas de escritura musical (que, hoy en día presentan por cierto un desarrollo muy sofisticado). Resulta muy habitual – al menos en mi clase de Composición en la Universidad Nacional de Rosario – que alumnos que se encuentran en una etapa muy inicial en la materia, presenten sus trabajos escritos con este tipo de programas. ¿Y que es lo que acontece predominantemente en estos casos?: que los trabajos suelen presentar situaciones rítmicas, o de relaciones de alturas, o de formas de notación que resultan complejas y que – tal como suelo decirles a mis alumnos – aparecen en la música de quien sabe muy bien lo que está haciendo – y lo hace para lograr una resultante que no podría ser obtenida de otro modo – o en la de quien lo está haciendo por desconocimiento. Generalmente, ante este tipo de situaciones, lo que hago es pedir al alumno que cante las relaciones de alturas que escribió, o que realice prácticamente el ritmo de lo que aparece en su partitura. En la mayor parte de los casos, lo que surge es la imposibilidad de llevarlo a cabo.

Ante esto, ¿qué es lo que pido a mis alumnos en cuanto a sus trabajos?: simplemente, que los escriban en un papel pentagramado, usando un lápiz y una goma (y con la ayuda de un instrumento o de su propia voz, si lo necesitan), y que luego – si quieren – copien el trabajo con un programa de escritura, a fin de que quede “más bonito”.

Por otra parte, dicho tipo de práctica de componer directamente con el programa de escritura (o editor de partituras), por lo general conspira contra el desarrollo de la imaginación y la audición interior en el principiante, dado que, una vez escrita la música, se la oye “desde afuera”, con solo realizar un click. De hecho, en la mayoría de los casos, quien recurre a este tipo de práctica, suele encontrarse absolutamente perdido cuando se le pide que realice su trabajo de composición escribiendo sobre un papel en un escritorio.

Distinta es la situación del estudiante avanzado o del compositor profesional, en cuyo caso el medio tecnológico puede resultar una ayuda muy valiosa.

El segundo caso al que me referiré es el de la utilización de los medios que nos provee la informática musical en el campo de la música electroacústica.

La situación a la que deseo hacer referencia es absolutamente semejante a la del caso anterior, pero referida ahora al manejo de estas herramientas por parte del alumno que trata de componer música electroacústica.

Creo que el uso de este tipo de medios debe aparecer cronológicamente durante las últimas etapas formativas del estudiante de Composición. En el caso de la Licenciatura o el Profesorado en Composición en la Universidad Nacional de Rosario, la asignatura Taller de Música Electroacústica tiene dos cursos anuales ubicados en los dos últimos años de la carrera.

Ello asegura, en gran medida, que el alumno que comienza a trabajar con este tipo de medios

posea ya una formación sólida en cuanto a problemas relativos a la composición musical en general, que podrá aplicar con el uso de los nuevos medios, y en función de las características que les son propias a los mismos.

¿Y por qué digo esto?: porque la utilización de la informática musical en el campo de la música electroacústica conlleva el riesgo de que alguien sin los conocimientos adecuados - y dado que este tipo de tecnología lo permite en muchos casos - comience a manipular un determinado programa, produciendo una serie de fenómenos sonoros que surgen casi por azar, y que, como los mismos le pueden resultar deslumbrantes y espectaculares a quien lo hace, los grabe sobre un determinado soporte, creyendo que ha producido una nueva obra (o

sea: algo así como lo del “aprendiz de hechicero”).

Por lo tanto – y resumiendo – considero que la utilización de las nuevas tecnologías resulta altamente positiva a lo largo de todo el proceso formativo del músico. Creo también que todos los docentes que participan del mismo deberían – sin excepción – tener un manejo de este tipo de herramientas dentro de su área de acción (dirección, composición, pedagogía de la música, interpretación, musicología), pero que la utilización de las mismas debe siempre ser llevada a cabo de un modo que nunca atente contra el desarrollo de la imaginación creativa de quien se halla en su etapa de formación profesional.

APRENDER MÚSICA ES UN DERECHO DE TODOS

María Eugenia de Chazal

Instituto Superior de Música / UNT
medechazal@gmail.com

La indiferencia hacia las diferencias transforma las desigualdades iniciales ante la cultura en desigualdades de aprendizaje y, más tarde, de éxito escolar.

En la Ley de Educación Nacional (LEN) de la República Argentina, sancionada en el 2006, el estado reconoce la importancia de la Educación Artística con toda su complejidad, sus desarrollos en todos los niveles y modalidades, tanto en lo que refiere al circuito de educación obligatoria como al específico, al tiempo que la coloca en un lugar estratégico educativo para la formación de las nuevas generaciones.

La Educación Artística en nuestra provincia de Tucumán encuentra su marco normativo en la Ley Provincial de Educación (Ley N° 8391/2010). Esta ley, en el Título I de las Disposiciones Generales, Capítulo II, de Los Fines y Objetivos de la Política Educativa, Art. 19, reconoce que el Estado debe asegurar que todos los alumnos tengan oportunidades de desarrollar capacidades de sensibilidad y creación vinculadas con el conocimiento de los lenguajes artísticos.

En el Art. 21 de la mencionada Ley, se advierte la necesidad de promover la comprensión y valoración del patrimonio artístico de la región y el reconocimiento de los artistas como hacedores de la cultura. Asimismo,

en el Título II, del Sistema Educativo Provincial, Capítulo I, de las Disposiciones Generales, reconoce a la Modalidad de la Educación Artística entre las Modalidades del Sistema Educativo Provincial.

Esto implica que todo niño y niña, desde su ingreso a la escuela, debiera tener la oportunidad de acceder a los distintos saberes artísticos y a una formación específica. En la actualidad, en función de lo que rige la LEN y los diferentes marcos normativos planteados anteriormente, se destaca que nuestro país presenta oportunidades de formación en Educación Artística, desde el Nivel Inicial al Superior, públicas y gratuitas, que responden a las tres finalidades *primordiales* del sistema educativo: la formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y para la continuidad de estudios.

Esto es posible a partir de una concepción inclusiva con justicia social de la Educación Artística, que promueve sus accesos sin restricciones, permanencia y egresos de los circuitos educativos –obligatorio y específico–, destinados al conjunto de la población, desde una concepción de una Educación Artística para

todos, sustentada en una mirada argentina y latinoamericana.

Este paradigma impacta fuertemente en las lógicas escolares y sobre todo en las instituciones de educación artística específica, donde funcionan lógicas que todavía están atravesadas por concepciones sustentadas en “el talento”, en la “facilidad”; en formar a los alumnos desde una perspectiva enciclopedista basada en las biografías de los grandes músicos de todos los tiempos; en implementar estrategias metodológicas que ponen el énfasis en las capacidades perceptuales y cognitivas de algún atributo del lenguaje musical, e incluso en apartar, o en considerar medianamente a la música popular como objeto de estudio.

Es paradójico, los niños y los jóvenes que estudian en las instituciones artísticas, hoy como ayer y siempre, aman la música; se fascinan cuando escuchan su banda favorita, algún tema o canción del estilo que fuera; desde esa música que la hacen “propia” se crean y se consolidan importantes vínculos e identidades. Llegan a la escuela con ganas de aprender, de interactuar con sus pares, de compartir y ampliar sus experiencias musicales, pero no siempre encuentran eco a sus expectativas.

Desde esta perspectiva surgen varias preguntas: ¿Cómo reconciliar esas lógicas escolares con los desafíos abiertos a partir de la LEN y los acuerdos federales sobre la Educación Artística? ¿Cómo integrar las músicas que aprenden los jóvenes en las instituciones artísticas con la producción musical de la vida real, de lo que pasa en el afuera, y más aun con

las expectativas que ellos tienen acerca de la música y el arte en general?

Son innumerables y diversos los caminos que podríamos tomar, pero aventuramos a pensar algunas alternativas:

- a) Considerar que la institución puede concebirse como un ámbito de apropiación y producción de conocimiento que debe atender a las trayectorias escolares en formación, y dar respuesta a la pluralidad de identidades.
- b) Dar lugar a la creación de espacios para debatir, repensar, generar y articular políticas públicas para la promoción, el intercambio, la comunicación y el conocimiento de las distintas culturas identitarias de los grupos sociales y sus realidades locales, regionales y provinciales.
- c) Pensar desde una concepción de escuela participativa, que propicia vínculos y en la que sus miembros, la comunidad toda, apuestan al ejercicio de la participación democrática como base de todo aprendizaje para vivir en sociedad.
- d) Sostener un paradigma del conocimiento centrado en la profundización de saberes contextualizados, contemplando las condiciones propias de cada situación de aprendizaje, cada historia de la cual proviene el sujeto que aprende, los rasgos culturales que porta, que lo identifican y que representan su modo de concebir el mundo.
- e) Considerar a la diversidad como la oportunidad de atender a una riqueza de miradas sobre la realidad y modos diferenciados de conocerla e intervenir en

ella, atendiendo al reconocimiento del “otro”, como portador de un discurso diferente, pero igualmente válido.

- f) Ampliar las ofertas educativas promoviendo nuevas propuestas formativas en vinculación con los desarrollos productivos culturales y regionales, dando lugar a educar en el contexto actual, reflejo de una sociedad diversa, en la cual circulan y conviven grupos heterogéneos, que sostienen concepciones del mundo diferentes.
- g) Desarrollar capacidades para admitir puntos de vista distintos, el ensayo del diálogo y la apertura para el disenso, que supone una apreciación de la realidad más amplia, un conocimiento de “lo real” más cercano a la multiplicidad y complejidad que lo caracterizan y que no admiten visiones sesgadas o limitadas para su abordaje.
- h) Considerar a la producción artística como el eje vertebrador de la construcción del conocimiento musical, como un campo indispensable para construir posicionamientos críticos frente a la realidad socio-histórica y a la construcción identitaria.
- i) Integrar en la práctica “las músicas” del mundo, que permitan a los jóvenes la apropiación de significados y valores culturales participando activamente de su ciudadanía como hacedores y recreadores de su historia y de la historia, como sujetos de derecho y posibles transformadores y constructores de realidad.
- j) Contemplar no sólo los aspectos didácticos que favorezcan la producción musical en las

clases, sino dotar a estas prácticas de sentido, revisando los imaginarios acerca del “conocimiento artístico musical” y poder dar respuesta a la pluralidad de identidades.

- k) Garantizar las posibilidades de acceso y participación de todos en programas de inclusión social y educativa musical; de extensión y producción cultural; de promoción y fortalecimiento de emprendimientos productivos artístico-culturales.

Es mucho lo que hay que hacer todavía en materia de políticas educativas para que la música en la escuela y en las instituciones artísticas específicas cobre cuerpo en las aulas y exprese una mejora sustantiva en términos de calidad, existe una brecha entre los marcos regulatorios, las propuestas que se hacen y la realidad de los diseños que se están implementando.

Esto supone más trabajo entre todos, respondiendo con acciones efectivas, donde todos nos encontremos con la necesidad de fortalecer el paradigma de la música como conocimiento, que implica un modo particular de entender, intervenir e interpretar la realidad y enfatizar en una mirada Argentina y Latinoamericana. Es cuestión de tiempo, pero también de participación política y de una pedagogía cívica en la que todos los elementos de la comunidad educativa y ciudadana se responsabilicen y trabajen decididamente por y para una educación artística musical inclusiva de calidad y para todos.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1966). *Campo de Poder, Campo Intelectual. Itinerario de un concepto*. Bs. As.: Edit. Montessor.
- González, J. P. (2003). *Pensar la música desde América Latina*. Bs. As.: Ediciones Gourmet Musical.
- Gorostidi, S. y Samela, G. (2008). “Los aprendizajes musicales informales y no formales”, en Revista Clang, N° 2. Facultad de Bellas Artes, La Plata, Argentina
- Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Bs. As.: Ed. Lumen.
- Payà Rico, A. (2010). “Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro”, en Revista Educación Inclusiva. Vol. 3, N° 2, Madrid.
- Resolución CFE N° N° 111/10. La Educación artística en el sistema Educativo Nacional. Ministerio de Educación de la Nación. Bs As.

JOHN DEWEY: UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

Carlos E. Castilla

Instituto Superior de Música / UNT
Escuela de Bellas Artes / UNT
Facultad de Filosofía y Letras / UNT
carl.cas.2011@gmail.com

Introducción

En el año 2000 la educadora musical Violeta Hemsy de Gainza pronuncia la conferencia “La educación musical en el siglo XX” en el marco del Primer Seminario Argentino sobre “El Modelo Artístico en la Educación Musical” (FLADEM-AR), que será luego publicada en la *Revista Musical Chilena*, número 201 del año 2004. Allí propone una secuenciación de los desarrollos pedagógicos en materia musical en los países latinoamericanos a partir del contexto global. En ese despliegue su disertación recae, entre otros autores, en la propuesta educativa de John Dewey. En esta comunicación me propongo recuperar algunos postulados de este pedagogo y pensador norteamericano vertidos en su ensayo *El arte como experiencia* (1934) a fin de provocar la reflexión en torno a la enseñanza de las disciplinas artísticas en escenario educativo actual. Esto posible debido al hecho que sondear en el pensamiento de Dewey supone problematizar el concepto mismo de cultura y arte como instituciones sociales. En este contexto de reflexiones surgen preguntas en torno las motivaciones de la exclusión o inclusión de determinados contenidos, de determinada prácticas áulicas, del

posicionamiento de los sujetos frente al objeto de estudio, etc., preguntas que atraviesan el entramado educativo y suponen la toma de posiciones ideológicas en torno a la educación en general y, en nuestro caso, a la educación artística en particular.

El arte como experiencia: algunos puntos para la discusión en educación artística

En el artículo ya clásico de Violeta Hemsy de Gainza sobre la educación musical del siglo XX, la educadora musical presenta una periodización de la escena educativa en materia musical en seis períodos comprendidos entre 1930 y aproximadamente los albores del siglo XXI. Solamente enunciare dichos períodos para recordar lo expuesto más ampliamente por la autora. Estos son:

1. (1930-1940) De los métodos precursores
2. (1940-1950) De los métodos activos
3. (1950-1960) De los métodos instrumentales
4. (1970-1980) De los métodos creativos
5. (1980-1990) De transición
6. (1990) De los nuevos paradigmas

Es el segundo período, la autora hace referencia a la difusión de las ideas de John

Dewey en los Estados Unidos de Norteamérica. Y anota que fue un filósofo y educador que proclamó la necesidad de “una educación para todos y la democracia en la educación”. Esta mención me llevó recorrer un poco la biografía de este pensador porque intuía que entre sus escritos podría encontrar el germen de los postulados para la educación en estos tiempos de crisis en los que la democratización de la cultura y la inclusión de las diversidades de todo tipo suelen levantar, muchas veces, acaloradas discusiones entre paradigmas. Quizás sea porque el propio pensador norteamericano haya vivido entre las dos grandes guerras, o porque su percepción de una cultura de élite cuyos fundamentos de progreso veía caerse a pedazos, que su mirada sobre la cultura, el mundo y la educación tiene aún hoy tanta vigencia como una vía para superar la vieja y torpe distinción entre alta y baja cultura.

En este sentido, Montserrat Casas i Vilalta (2004) ya nos advierte sobre cuatro aspectos o ámbitos que, por su relevancia, orientan la educación del siglo XXI: El ámbito económico y laboral, el ámbito social, el ámbito tecnológico y el ámbito político. Haré una apretada síntesis de esos aspectos:

1. En el ámbito económico, con la globalización se establecen determinados circuitos de producción y de circulación de dichos productos, así como la regulación de estas producciones por las leyes de la oferta y la demanda. Los productos culturales, la educación no puede pensarse fuera de esta lógica de mercado.

2. En el ámbito social, estrechamente relacionado con el ámbito económico y político, somos testigos de grandes movimientos migratorios, unidos a las desigualdades económicas y sociales que se acentúan. Se va generando una sociedad multicultural o pluricultural, con diversidad de identidades, de lenguas y de expresiones culturales.

3. En el ámbito tecnológico, las nuevas tecnologías modifican sustancialmente el acceso a la información, a la comunicación, a la cultura y a la interrelación entre personas, comunidades y países. Asistimos a la acumulación de información de todo tipo, procedente de cualquier lugar del mundo y de características muy diversas, supone por una parte, la democratización de la información y de la cultura, pero por otra parte, es un peligro de exclusión social importantísimo porque quien no tenga acceso a las nuevas tecnologías puede ser el nuevo analfabeto del siglo XXI.

4. En el ámbito político, el proceso de globalización o de mundialización, mientras se crean grandes estructuras políticas internacionales basadas en criterios democráticos, sin embargo, existen grandes dificultades para la participación realmente democrática.

En este contexto complejo debemos situar las reflexiones sobre los aprendizajes artísticos desde una mirada centrada en el hombre, en su humanidad. Frente a políticas y prácticas deshumanizadoras, frente a escuelas en donde se privilegian los contenidos sobre las personas creo oportuno recuperar la perspectiva propuesta por John Dewey en un libro *El arte como*

experiencia de 1934, poco o nada conocido en nuestro medio. Allí se rescata una dimensión de la esencia humana y de la cultura que parece haber desaparecido de muchos centros de cultura y educativos. Dewey pone en un lugar privilegiado a la sensibilidad como el corazón mismo de toda creación artística y percepción estética y como base para la formación de ciudadanos integrados en su cultura y con capacidad de comprender y aceptar otras culturas. En esta oportunidad solamente destaco tres ideas que me han parecido reveladoras del pensamiento deweyano:

1. El pensador nos hace desplazar la mirada y la atención desde el objeto estético en sí, hacia los sujetos, hacia las personas que son quienes dan realmente sentido a la existencia de esos objetos y expone:

El producto del arte -templo, pintura, estatua, poema- no es la obra de arte, sino que esta se realiza cuando el ser humano coopera con el producto de modo que su resultado sea una experiencia gozada a causa de sus propiedades liberadoras de emociones.

2. También nos advierte acerca de cómo las formas llamadas “elevadas del arte” no son más que meros recortes de clases históricamente dominantes sobre los procesos más simples, y a la vez, más complejos de la cultura:

Los utensilios domésticos útiles de la casa, mantos, esteras, jarros, platos, arcos, lanzas, eran decorados con tanto cuidado que ahora vamos en su búsqueda y les damos un lugar de honor en nuestros museos. Sin embargo, en su propio tiempo y lugar, tales cosas eran medios para exaltar los procesos de la vida cotidiana. En vez de colocarse en nichos separados, pertenecían al despliegue de proezas, a la manifestación de solidaridad del grupo o de! clan, al culto de los

dioses, a fiestas y ayunos, a la lucha, a la caza y a todas las crisis rítmicas que puntuaban la corriente del vivir.

3. La experiencia estética se puede aprender mediante el ejercicio y el contacto con las producciones artísticas en una especie de empatía con el artista o productor:

Por ejemplo, una multitud de visitantes, llevados a través de una galería de arte por un guía, con la atención solicitada de un lado a otro, no perciben, sino que sólo por accidente se interesan en mirar un cuadro si es sentido con intensidad. Para percibir, un contemplador debe crear su propia experiencia. Y esta creación debe incluir relaciones comparables a las que sintió el creador.

En una línea de continuidad con el pensamiento deweyano que he intentado apenas esbozar para este encuentro, Nikolai Roerich, artista plástico y filósofo, aún menos conocido que Dewey en nuestros ámbitos académicos, afirmaba que tanto el conocimiento, como la belleza constituyen los verdaderos pilares de la evolución humana. E insistía en que el sentido creativo de la belleza debía ser aplicado a nuestra vida diaria, que todo hogar debía ser embellecido por el arte. Estaba tan convencido de la capacidad del arte para elevar la condición humana que exclamaba:

¡Cuántos jóvenes corazones buscan lo que es cierto y bello! Lleva el Arte al pueblo, a quien pertenece. Tendríamos que tener, no solamente museos, teatros, universidades, bibliotecas públicas, estación de ferrocarriles y hospitales decorados y embellecidos, sino incluso las prisiones. Entonces llegaríamos a no necesitar prisiones.

A modo de conclusión

Volviendo a nuestro motivo de reunión y teniendo en cuenta esta doble perspectiva, vital y social, Considero que nuestras reflexiones deberían girar en torno a la institución escolar, sus prácticas y estrategias, considerando la escuela como un espacio privilegiado en el que se pueda enseñar no solo la técnica de ejecución en las diferentes disciplinas del arte, sino, además y fundamentalmente:

1. Las buenas prácticas de la convivencia democrática que implica la aceptación de las pluralidades culturales y artísticas y el desarrollo de una actitud crítica sobre los productos culturales, las políticas que los regulan y las

censuras que impiden el desarrollo de ciertas manifestaciones del arte.

2. Las competencias de comprensión, de razonamiento, de valoración crítica para ejercer y consolidar actitudes y comportamientos democráticos basados en los principios de igualdad, de justicia y de libertad que constituyen los pilares fundamentales de una sociedad basada en el respeto a los Derechos Humanos.

Porque si el arte, las artes, no nos hacen más comprensivos del otro y de la diversidad de posibilidades expresivas del ser humano, entonces, habremos perdido la oportunidad de superarnos como especie.

Bibliografía

- Casas i Vilalta, M. (2004) “Algunas reflexiones sobre la formación para la ciudadanía democrática” en *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. María Isabel Vera-Muñoz, David Pérez i Pérez (coord.), Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura y de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Dewey, J. (2008) *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Hemsey de Gainza, V. (2004) “La educación musical en el siglo XX”, *Revista Musical Chilena*, Año LVIII, n° 201, pp. 74-81. Facultad de Artes, Departamento de Música, Universidad de Chile.

PRODUCCIÓN MUSICAL Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS CREATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE DEL ISMUNT

Rosa Robledo Barros

Instituto Superior de Música / UNT
robledomaggy@gmail.com

La obra musical no es solamente lo que llamamos el texto, o conjunto de estructuras (...) es también los procesos que le han dado origen (los actos de composición) y los procesos a los cuáles éstos dan lugar: los actos de interpretación y percepción [Nattiez, 1987].

Creatividad y competencias musicales

El presente trabajo propone mostrar el desempeño creativo de alumnos que cursan carreras de Educación Musical y Dirección Coral en el Instituto Superior de Música y que, no habiendo transitado por instancias formativas en el campo de la improvisación serán puestos en situación de creación musical. Asimismo, esbozar aspectos metodológicos con los cuales se abordaron las experiencias áulicas. Las nuevas concepciones del currículo formativo en Música hoy consideran las habilidades musicales creativas como categorías generales de ejecución, improvisación y composición. La adquisición de cada una de ellas se superpone dado que el desarrollo de cada habilidad contribuye también al desarrollo de las otras (Psychology of Music, 2004: 32). La formación musical hoy re-dimensiona nuevos aspectos que sustentan el desarrollo del conocimiento musical con apropiación disciplinar y metodológica abordada en sus perspectivas de interpretación, audición y composición (Stubley, 1992).

Csikszentmihalyi (1988a, 1998) postula que la creatividad es una interacción entre la actividad mental de un sujeto y un contexto sociocultural dado por tres elementos, i) una cultura que contiene reglas simbólicas, ii) una persona que aporta novedad al campo simbólico, y iii) un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación. Basado en el concepto de meme (Richard Dawkins), como análogo del plano cultural al gen en el plano biológico, Csikszentmihalyi, sostendrá que en la evolución cultural, la creatividad es el cambio sobre los “memes” y resultaría de la interacción entre el dominio, el ámbito y la persona, en un contexto en evolución cultural, y cada aporte puede ser considerado un cambio sobre los memes ya existentes. Sin embargo, Sternberg y Lubart (1991, 1995, 1996) proponen la “Teoría de la inversión en creatividad”, desde la cual postulan la existencia del potencial creativo en cada individuo como la resultante de una serie de inversiones y endeudamientos iniciales en las habilidades creativas. Ambos consideran que intervienen siete factores convergentes en el de-

sarrollo creativo: i) inteligencia, ii) conocimiento, iii) estilo en el pensamiento, iv) personalidad, v) motivación, vi) entorno. La inteligencia se ubicaría como componente crítico del pensamiento, y su relación con la puesta en juego de habilidades de síntesis, análisis y práctica por intervenir de manera conjunta e interactiva en el comportamiento creativo. Desde los fundamentos de su teoría triárquica Sternberg repara en la incidencia de otros componentes intelectuales de la inteligencia y su aplicación a la creatividad, entre ellos, i) los metacomponentes, como procesos ejecutivos de alto nivel, usados en la planificación, el control y la evaluación en la resolución de problemas.

Los llama “legislativos” dado que establecen lo que se debe hacer, ii) los componentes de adquisición de conocimientos relacionados con los procesos de “insight”. Estos implican a su vez, otros tipos: iii) la codificación selectiva, como instancia que permite quitar toda información considerada irrelevante, iv) la combinación selectiva, como instancia de síntesis de las partes de información configurando una estructura unificada.

La improvisación

La improvisación musical, término de naturaleza polisémica, advierte diversas concepciones: i) la apropiación y abordaje de técnicas y procedimientos para el hacer musical espontáneo en tiempo real; ii) el desempeño operativo desde niveles funcionales metacognitivos y estructuras mentales transferibles al “saber hacer musical”; iii) disciplina formativa que se aprende como modo de apropiación y conocimiento musical sustentado en ejes y

procedimientos propios. El aprendizaje musical mediante el desarrollo improvisativo responde al paradigma constructivista dado que, el sujeto cognitivo y social no es el mero producto del ambiente, ni el simple resultado de la herencia, sino una simbiosis de ambos aspectos. (Stubley, 1992). El acto creativo espontáneo se relaciona con procesos de “ideación del sujeto” en correlato a la capacidad de organizar los eventos musicales como representaciones significativas, no mediando más que segundos o instantes para la toma de decisiones en dicha organización. Demanda del sujeto operar con un conjunto de códigos acústicos temporales, duracionales, (métrica / rítmica); tónicos y sintácticos (Discurso musical/ forma) internalizados, por lo que, un dominio específico para dicho desempeño lo constituye el conocimiento declarativo por cuanto implica el conocimiento estructural de los elementos configurativos de la música (Dowling, 1998). Se activan en el músico procesos cognitivos, motores, sincrónicos y de ajuste temporal, desde una “mente musical activa” en términos de conocimiento disponible “in situ”. Cobran relevancia la toma de decisiones instantáneas de cada sujeto en el cual la mente analiza, retiene, adelanta y transforma los elementos del discurso como producto emergente de la cognición musical. (Robledo, 1997/2012). La toma de decisiones y selecciones del músico se inscriben en la aplicación de reglas como esencias condicionantes de un estilo musical particular, siendo las mismas intraculturales. (Meyer, 2000: 39). Según el autor, las mismas se sitúan en el más alto nivel de constricciones ya que especifican los medios materiales permisibles de un estilo musical.

Siendo las variaciones de las reglas las que posibilitan nuevas estructuras formales, los estilos pueden definir y caracterizar lo que se denomina “el dominio de parámetros”. Un aporte significativo aplicable al campo creativo es la “Teoría de los Esquemas” que evidencia la particularidad del funcionamiento cognitivo por amplias redes de memoria con asociación de patrones o esquemas internalizados por enculturación lo que configura en la cotidianeidad, huellas de registros en el auditor sobre el cual el mismo incorpora nuevas informaciones, sustituyendo, o cambiando las ya existentes. Entre ellas se ubican: i) la aplicación de posibles alturas en concomitancia con escalísticas y estilos; el empleo de rítmicas y tipologías métricas; ii) uso de timbres, su organización como estrato textural y la modalidades de interacción, iii) uso de armonía como parámetro primario para codificar las reglas sintácticas en las obras tonales. Las modalidades de interacción en las prácticas improvisatorias pueden involucrar diversos tipos de decisiones en una ejecución tales como i) improvisación-imitación; ii) forma responsorial por el cual un sujeto improvisa y otros imitan; iii) improvisación-variación, en la que la reelaboración es continua. Metodológicamente el abordaje procedimientos para la producción musical online pone en juego procesos de alta complejidad y de interacción docente-alumno fuertemente imbricados ya que cada uno posee un sistema de constructos con el cual opera y categoriza en cada instante el hacer musical. (Robledo, 2003-2015).

Objetivos

Indagar el desempeño creativo en músicos formados en destrezas técnicas–repertorísticas quienes transitando por instancias de formación en el campo improvisativo producirán obras propias o de recreación con creciente complejidad estructural de manera individual y grupal.

Metodología

En etapas preliminares (Robledo, R. 1997-1999, 2000-2015) se estudió la relación entre conocimiento adquirido y desarrollo compositivo en jóvenes intérpretes a los fines de establecer niveles de adaptación y posible jerarquización de respuestas de producción musical en relación a la información puesta en juego, propuesta que se abordó por campos estructurales. La experiencia se realizó con alumnos de *Lenguaje musical I y II* con una clase semanal con duración de 1 h 20’ en la que las condiciones de creación colectiva consistieron en trabajar con consignas que permiten el armado de textos musicales creados o recreados espontáneamente. La edad de los mismos se ubica entre 17 y 25 años en ambos sexos y la mayor parte se conforma por pianistas, guitarristas. En cada instancia se aborda el análisis de las producciones advirtiendo procedimientos abordados por cada grupo o alumno a efectos de planteos previos y captura del error como componentes del aprendizaje.

Estructuras musicales y tipos de configuración

La metodología de abordaje en la improvisación se centra en 4 grandes ejes

Eje 1 - Temporalidad y Configuración Métrica

Eje 2 - Configuración tonomodal y armónica: Niveles temporales y métricas. Diatonismo mayor-menor. Ritmo armónico y factores de acentuación Configuración Bimodal y estructura discursiva. Procedimientos temporales en métricas. Escalísticas y estilos. Blue, modal, pentatonía. La rítmica y su vinculación a estilos. Rítmicas binarias, ternarias, aditivas, equivalentes. Procesos nales, armonía y estilos. Estructuras acórdicas y tratamiento de tríadas, cuatríadas e inversiones. Factores articulatorios en rítmicas: rítmicas en correlato a estructura métrica, por corrimiento, acefalía, juego concertante, completamiento. Sensibilizaciones acórdicas, cierres cadenciales. Acordes extendidos, grados ascendidos, descendidos, desvíos.

Eje 3 - Configuración formal y estructura discursiva.

Eje 4 - Configuración Tonomodal y armónica: Tipologías formales básicas.

Tipologías texturales básicas. Procedimientos constructivos en correlato a métrica y organización tonomodal. Función del timbre y procedimientos constructivos en correlato a texturas.

Diseño de Planificación de cátedra
Improvisación Musical: Rosa Robledo Barros

Conclusión

Los avances en las modalidades de comunicación en la producción artística, resultan indicadores valiosos a considerar al momento de planificar las situaciones de producción musical. El haber abordado esta modalidad de proyección le significó al alumno/a “vivenciar el rol de gestor cultural de su propia producción”. Cada encuentro estuvo mediado por el análisis de las producciones advirtiendo procedimientos abordados desde un proceso de retroalimentación, permitiendo volver sobre el producto creado, a efectos de mejorar o corregir elementos agramaticales de las obras creados.

Bibliografía

- Gianni, C.(1991). Acerca de la improvisación, en Notas...Al Margen del Pentagrama,7-8.Bs. As Argentina.
- Pascale P. (2005). Donde está la creatividad? Una aproximación al modelo de sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi. Universidad de salamanca. España.
- Robledo B, R (1997). Desarrollo Creativo y Compositivo desde una Dimensión Estructural y Matemática de la Música. I Encuentro Latinoamericano de Educación Musical. En Fundamentos de Educación Musical, 130-133.ABEM- ISME. Brasil
- Robledo, R. (1997/1999). La Métrica y la Rítmica. Serie D.10.Materiales Curriculares. Ministerio de C. y Educación de la Pcia. Tucumán: Magna Editorial.

- Robledo, R. (1999). Los procedimientos y estrategias temporales y duracionales en la métrica y rítmica y su transferencia al comportamiento creativo- improvisativo. Curso taller 2° Encuentro Latinoamericano de Educación Musical. ISME. Mérida. Venezuela.
- Robledo, R. (2005-2006). Métricas por Extensión. Seminario de Cognición musical. Maestría en Psicología de la Música. Un La Plata.
- Robledo, R. (2005-2006). Métricas por Adición. Seminario de Cognición musical. Maestría en Psicología de la Música. Un La Plata.
- Stubley, E.(1992). Fundamentos Filosóficos. En R.Colwell (ed).”Handbook of research in Music Teaching and Learning”.Reston:MENC-Shirmer Books. Sección A-1. 1992. Traducción I Martínez.

MÚSICA, MAESTRO

María Pía Garmendia

Instituto Superior de Música / UNT
piagarmendia@gmail.com

Comenzaré esta exposición con algunas reflexiones de alumnos del ISMUNT, sobre las prácticas docentes que realizan en el último año de la carrera.

“Consideramos que la realización de este trabajo nos ayudó a reflexionar sobre la propia experiencia vivida a lo largo de nuestros años con la música, la educación musical y la escuela en donde realizamos las observaciones y prácticas. Todo esto nos llevó a repensar la importancia de la clase de música en la escuela, la planificación, las herramientas con las que cuenta el docente pero también la actitud con la que uno se para frente a los alumnos”.

“Nos llevamos de esta experiencia todas las ideas y propuestas que podremos volcar en nuestras futuras clases, pero sobre todo logramos fortalecer nuestras ganas de enseñar, ya que siempre nuestra prioridad fue el crecimiento musical. También aprendimos que la docencia y la música en el ámbito escolar van de la mano”.

“Otro aspecto que nos dio confianza fue reconocer las herramientas que la formación nos brindó a lo largo de la carrera, recuperar contenidos, comprender a nuestros alumnos, decidir qué modelo de enseñanza queríamos seguir, los recursos que teníamos para trabajar con los alumnos, posicionarnos como docentes y

trabajar con responsabilidad, tratar de ser coherentes con lo que pensamos que debe ser enseñar música... Es decir, creemos que estamos bien formados para asumir la tarea”.

“Y como alumnos, nos dimos cuenta que nuestra pareja pedagógica proviene de distintas carreras (instrumentista o educación musical) eso nos llevó a proponer lo mejor de cada uno para un fin en común. Echamos manos a los diferentes recursos, estrategias y métodos aprendidos durante nuestra estadía por la escuela como así también las vivencias musicales de un tiempo a esta parte”.

En la voz de los estudiantes, atravesados por la experiencia de la práctica docente, emerge la necesidad de reflexionar sobre la propia experiencia vivida a lo largo de los años con la música. Es decir repensar y hacer conscientes los procesos de socialización que desde la infancia los acercaron a la música. Este proceso implica pensar el vínculo que el sujeto construye con aquello que enseña, la música.

En esta relación del sujeto con la música se van forjando sus representaciones sobre ser músicos y su propia identidad como músico.

A lo largo de la vida se plantean tres socializaciones: la primaria (controlada por las personas más cercanas como los padres) la

secundaria (al ingresar a la escuela y durante todo su trayecto) y la tercera, la socialización LABORAL, que comienza cuando tomamos decisiones respecto de nuestra formación y objetivos profesionales. Es decir que a partir de esta tercera socialización se construye la identidad laboral (Froehlich, 2011).

¿Qué sucede con la identidad laboral de nuestros instrumentistas?

“Logramos fortalecer nuestras ganas de enseñar, ya que siempre nuestra prioridad fue el crecimiento musical”.

La mayoría de los estudiantes instrumentistas se ven a sí mismos como interpretes profesionales y no como docentes de música. La imagen de Maestro de Música por lo general carece de valor, y cobra fuerza el deseo de formar parte de los músicos profesionales, a pesar de los cursos de educación y pedagogía que toman en la institución.

Lo llamativo es la débil afinidad de los estudiantes instrumentistas con el mundo de la educación, a pesar de que ese es el mundo en el que trabajarán (Froehlich, 2011).

Antes de ser atravesados por la experiencia de las prácticas docentes, la identidad laboral, en construcción, queda planteada en la dicotomía: *ser músico o ser maestro de música*.

La identidad laboral se irá forjando a partir de las propias representaciones que cada sujeto incorpora por la experiencia a lo largo de su historia musical, de su historia escolar, de sus experiencias musicales tempranas, de sus imágenes interiorizadas de maestro.

Los estudiantes universitarios que están formándose como profesores de música se encuentran al principio del desarrollo de esa identidad.

Por ello es que considero muy importante poder habilitar en el marco del análisis de sus prácticas un espacio donde pensar, cuestionar y aunar esta dicotomía que se manifiesta en la construcción de la identidad laboral y que emerge en la práctica docente.

Los trabajos prácticos, la participación en ensambles, en audiciones, los espacios curriculares a los que asisten, las observaciones y prácticas que realizan, no sólo desarrollan sus conocimientos y habilidades sino también su propia imagen como músicos y como futuros maestros de música.

En el discurso de los estudiantes se presenta la dicotomía entre *ser músico o ser maestro de música*; como si ser maestro de música fuera en desmedro del músico.

Pero ¿a quién se le llama Maestro?

Maestro es aquella persona que es práctica en una materia y la maneja con desenvoltura.

¿Nuestros instrumentistas no logran esa soltura y manejo de la música con su instrumento?

También se llama Maestro al compositor de música, al director de orquesta.

Maestro es aquella persona que siente el deseo de transmitir un conocimiento que le apasiona o interesa profundamente. Y al mismo tiempo posee, ya sea naturalmente o porque la

adquirió, la capacidad para hacerlo. (Hemsey de Gainza, 2009)

Cuando el vínculo con aquello que se enseña, la música, es del orden de la pasión, se acompaña de la necesidad de transmisión. Necesidad que los alumnos experimentan de sus propios maestros y de aquellos músicos que admiran y de quienes toman formación a través

de dispositivos como clínicas musicales, clases magistrales, seminarios etc.

Para aunar los polos de la dicotomía *ser músico-ser maestro de música*, planteada en la identidad laboral en construcción, es necesario rescatar la pasión por la música y la necesidad inherente de transmisión.

Entonces ¿qué mejor maestro de música que un músico?

Bibliografía

- Froehlich, H. (2011) “Sociología para el profesorado de música. Perspectiva para la práctica”. España. GRAO.
- Hemsey de Gainza, V. (2009). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Bs As.: Melos.
- Hemsey de Gainza, V. (2009b). *La iniciación musical del niño*. Bs As.: Melos.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Bs. As.: Miño y Dávila.

SONIDO E IMAGEN: UNA PRODUCCIÓN DE SENTIDO

Ana María Romero

Facultad de Artes / UNT
Conservatorio Prov. de Música / Tucumán
anama552@hotmail.com

Presentación

La experiencia pedagógica que constituye el objeto del presente trabajo fue llevada a cabo con los alumnos de la asignatura *Piano III* de la Tecnicatura en Sonorización de la Facultad de Artes de la Universidad nacional de Tucumán en el cursado del año 2016. El objetivo de esta experiencia fue lograr que los alumnos generaran una producción de sentido a partir del lenguaje audiovisual. La metodología consistió en la elaboración de un diseño sonoro para acompañar una imagen fija o en movimiento, atendiendo a la consigna de ejecutar, en vivo, un piano o un teclado. A su vez, se permitió la opción de incluir en la producción la banda sonora original de las imágenes o sonidos elaborados o trabajados por los mismos alumnos para esta tarea. La duración del trabajo debía extenderse entre 3 y 4 minutos.

El lenguaje audiovisual

El lenguaje audiovisual involucra la articulación e integración de varios lenguajes; ello implica el funcionamiento conjunto de diferentes planos de significación de cuya coherencia y unidades de sentido dependen la coherencia y unidad de sentido del diseño audiovisual resultante.

Desde una perspectiva psicofísica, Ángel Rodríguez (1998) destaca la fundamental importancia del objetivo comunicacional del lenguaje audiovisual. Esta estructura organizativa que vincula imagen y sonido busca transmitir ideas y sensaciones, ajustándose a la capacidad humana de captarlas y comprenderlas. El autor plantea que, si no se dan condiciones especiales como ambigüedad, confusión, tensión, agotamiento, miedo, etc., un grupo de individuos-receptores manifiesta una coherencia perceptiva. Es decir que, a partir de una serie de estímulos sensoriales (fenómenos físicos objetivos) un grupo de individuos puede lograr una interpretación subjetiva coherente y unívoca.

La consigna para esta instancia evaluativa se planteó desde este marco teórico; banda visual y banda sonora debían articularse de tal modo que generaran una producción de sentido coherente.

Metodología

Los contenidos desarrollados en este espacio curricular –tanto conceptuales como de procedimiento– así como los de otros espacios de la carrera, se integraron en esta instancia. Los alumnos seleccionaron y aplicaron aquellos que, de acuerdo a su criterio, fueran adecuados para

lograr sus objetivos. Entre estos contenidos podemos mencionar:

- a) tipos de acompañamiento (acordes plaqué, acordes quebrados y arpegiados, bajo Alberti);
- b) técnicas extendidas (glissandi, clusters, utilización de diferentes posibilidades tímbricas del piano en cuanto a superficie de toque y a modo de acción);
- c) articulación;
- d) armonización;
- e) acompañamiento de pistas (con progresivos niveles de dificultad).

Tales contenidos fueron abordados durante el cursado de la materia, tanto desde la ejecución como desde el análisis auditivo de una variedad de ejemplos. En un trabajo paralelo se analizó una diversidad de bandas sonoras y música incidental en sus elementos constitutivos y sus efectos de sentido.

A partir de la formulación de la consigna la cátedra realizó un seguimiento del trabajo de los alumnos, desde sus primeras ideas hasta la presentación final, asistiéndolos en los aspectos técnico-instrumentales y enunciativos.

Conclusiones

Los resultados de esta experiencia fueron altamente satisfactorios, no sólo por el correcto

ajuste a la consigna y la aplicación creativa de los contenidos de la materia en el trabajo final, sino también por la heterogeneidad de las producciones resultantes.

La mayor parte de los trabajos se realizó a partir de imágenes en movimiento (hubo un solo caso en el que se recurrió a una secuencia de fotografías y otro en el que se optó por una única toma de una cámara fija). Para las bandas visuales se utilizaron cortos cinematográficos (entre ellos, uno producido por el propio estudiante; otros, de animación), también fragmentos de películas e incluso una secuencia de un videojuego. Prevalcieron los discursos narrativos por sobre los descriptivos.

Las bandas sonoras, además de la ejecución en vivo del instrumento, incorporaron melodías o voces desarrolladas con sintetizador, sonidos distorsionados, voces humanas (grabadas o en vivo; en un caso, la voz original del narrador) y efectos de sonido. La consigna fue resuelta por algunos alumnos con un teclado electrónico, por otros con un piano digital (utilizando diferentes timbres) mientras que hubo quienes prefirieron un piano acústico.

Pocos elementos de las bandas sonoras formaron parte de la diégesis: en general, se advirtió predominancia de sonidos extradiégeticos.

Bibliografía

Saitta, C. (2016). *Cine y Música*. Buenos Aires: Librería.

Rodríguez, A. (1998). *La dimensión sonora del lenguaje audiovisual*. Barcelona: Paidós.

LENGUAJES NO VERBALES. SU IMPORTANCIA Y SUS APORTES PARA GENERAR UNA FORMA MÁS LIBRE Y CREATIVA DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN

Manira Alejandra Fernández Nazar

Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento / UNT
Instituto Superior de Música / UNT
fernandezmanira@yahoo.com.ar

Ese niño quisiera que su maestro no se preocupase tanto de eso que llaman horario y programa, él quisiera que su maestro se dedicase a él, que le enseñara a mirar y a conocer ese mundo de las cosas que “viven” y que él todavía es incapaz de comprender [Olga Cossetini]

Con el presente trabajo, quisiera socializar y poner en debate la manera de abordar sonido y palabra en el aprendizaje de la lectura y escritura en las alumnas y los alumnos del 1er ciclo (5 -7 años) de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento de la UNT. El objetivo buscado es poder comprobar que los códigos de diferentes lenguajes artísticos pueden servir para codificar y decodificar diferentes estímulos; un sonido codificarlo a través de formas gráficas; formas visuales ser expresadas o decodificadas a través del sonido. Esta experiencia continua me lleva a abordar el rol docente desde la mirada que propone Murray Schafer al decir “en una clase programada para la creación no hay maestros; solo hay una comunidad de estudiosos”. El trabajo requerido por el docente en estos procesos de creación – descubrimiento o descubrimiento – creación es de naturaleza eminentemente creativa, sostenida sólidamente en un marco de conocimiento disciplinar, puesto que es él quien tiene que imaginar las situaciones más apropiadas y hacerlas evolucionar en función del resultado buscado. Como especialistas de música necesitamos traer nuestra labor a

la órbita del esquema total de la educación y tender puentes hacia otros saberes. Cuando incluimos las artes en los horarios escolares no estamos necesariamente esperanzados en producir pintores, actores o músicos. Estamos haciendo educacionalmente algo mucho más fundamental: estamos educando la sensibilidad. Esto necesita tanta atención cómo las técnicas y habilidades. En cierta manera la sensibilidad es una técnica que necesita ser desarrollada en todos nosotros. Debería, en realidad, aparecer en primer lugar; porque sin ella las demás habilidades serán vacuas o de escaso valor. Las artes constituyen una fuerza vital por la cual tomamos conciencia de verdades. El primer objetivo del docente es el de abrir los oídos de sus alumnos.

Para el abordaje de esta experiencia es necesario partir de la concepción de que la inclusión de los lenguajes artísticos debe hacerse desde el aprendizaje significativo; entendiendo como tal el poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje. El aprendizaje significativo supone revisión, modificación y enriquecimiento de esquemas del conocimiento, esta-

bleciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos con lo que se asegura la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos aprendidos significativamente.

No cabe duda alguna de que la música es un arte temporal. “Stravinsky, tras advertir que es inconcebible desvincularla de sus elementos, del sonido y del tiempo, la define sencillamente como una “cierta organización del tiempo, una cronomía” (Morgan, 2009). Sabemos que espacio y tiempo son las dos coordenadas en las que se desarrollan las artes. “La música es un arte del tiempo la sucesión de movimientos, de cuerpos, de sonidos, va dejando huella. Esa huella es subjetiva. La música, en un sentido estricto, sólo es perceptible en la dialéctica entre memoria, sensación y anticipación. Cuando en el discurso se identifican diferentes planos superpuestos o imbricados, la percepción de lo espacial se ensancha en una dirección vertical u oblicua. Y si, conjuntamente, intervienen variables dinámicas se ficcionalizan nociones de profundidad o de cercanía y de alejamiento. El sonido, material básico de la música, es, de nuevo, una construcción humana y no el mero registro auditivo o gráfico de una onda que se expande (Ciafardo, 2015).

Sabemos que el sonido es el resultado de la suma de sus atributos: duración, altura, intensidad y timbre. “Al momento de la audición las teorías atencionales que tratan el aprendizaje discriminativo presuponen que el monto de atención que un perceptor concentra sobre diferentes atributos de un determinado objeto, no se distribuye por igual entre esos atributos. En cambio, se concentra sobre un atributo cuando el aprendizaje interviene sobre una discriminación

determinada. Otro factor de influencia es la duración del evento a percibir; es posible que ante una presentación muy breve, el perceptor no tenga tiempo de codificar algunos atributos pues la memoria sensorial decae muy rápidamente. Mientras se codifica un determinado atributo, puede perderse la información relativa a los otros (Furnó, 2002).

“El papel de la partitura vuelve plástico lo que en la emergencia real de la música se despliega en el tiempo” (Morgan, 2009).

Comenio, principal representante del Realismo Pedagógico, en su obra más representativa, *Didáctica Magna*, recomendaba que “el alumno comience por reconocer los sonidos, para después recordarlos y, por último, reflexionar y juzgar sobre ellos. Para aprender con facilidad deben utilizarse cuantos más sentidos se pueda. Deben ir juntos siempre el oído con la vista y la lengua con la mano. Parece recordar en estas recomendaciones los principios seguidos en los métodos Orff y Kodály, donde intervienen prácticamente todos los sentidos” (Villena Ramírez, 1998).

Canción “La lluvia y mi paraguas” de Silvia Furnó

Llueve sobre mi paraguas / llueve sobre la ciudad;
y las gotas me salpican / porque quieren jugar.
Uhhhhhhhhhh, se resbalan se resbalan.
Uhhhhhhhhhh, dicen que es un tobogán.
Y al caer hacen globitos
Plic, plac, plic, plac y luego se van.

Se presenta la canción en su totalidad como un texto lingüístico y musical significativo.

Luego se comienza a guiar la audición hacia los sonidos que producen las gotas (Salpican.

Nuevamente leemos texto y melodía, si bien no podemos leer todas las palabras ya que estamos en el proceso de adquirir la lectura y la escritura, estamos en un momento maravilloso del aprendizaje cuando los lectores empiezan a dar significado a ese cúmulo de signos (palabra y grafías sonoras).

Estamos listos para un nuevo desafío. Vamos a centrar nuevamente la atención en otra discriminación determinada: la **altura**. Canto la canción, acompaño con gestos elegidos puntualmente y dirijo la “mirada” hacia los sonidos elegidos.

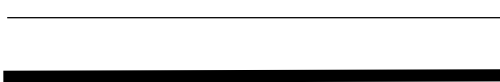
Llueve sobre mi paraguas / llueve sobre la ciudad;
 y las gotas O O O O
 me - sal - pi - can
 porque quieren jugar.
 Uhhhhhh
 se resbalan se resbalan.
 Uhhhhh
 dicen que es un tobogán.
 Y al caer hacen globitos
 O O
 O O
 Plic Plac Plic Plac
 y luego se van.

En esta instancia, nuevamente interpelo, - ¿en que otro lugar de la canción encuentro sonidos a los que puedo escribir así? :



Llueve sobre mi paraguas
 llueve sobre la ciudad _____
 y las gotas O O O O
 me - sal - pi - can
 porque quieren jugar _____
 Uhhhhhh _____
 se resbalan se resba _____ lan
 Uhhhhh _____
 dicen que es un tobogán _____
 Y al caer hacen globi _____ tos
 O O
 O O
 Plic Plac Plic Plac
 y luego se van _____

Y otra vez vuelve la pregunta; - ¿y cuál será la diferencia entre este sonido y este otro? ¿Sonarán diferentes? ¿Por qué?



Y la intensidad aparece es este descubrimiento sonoro, pero... eso lo dejamos para la próxima vez que nos encontremos es esta comunidad de estudiosos.

Bibliografía

Artículos en Internet/ Publicación Electrónica

- Ciafardo, M. (2015) El Espacio y El Arte - Mariel Ciafardo, Daniel Belinche - Metal (N.º 1), julio 2015
ISSN 2451-6643 Facultad de Bellas Artes Universidad Nacional de La Plata Argentina
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49545/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Ferreiro, E. (2004): *Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias*. En Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate. (pp. 119-139). Paidós. Buenos Aires.
- Furnó, S. (2002) Sonido musical: abstracción y saliencia de atributos componentes - Silvia Furnó, Mónica Valles y María Inés Burcet. - III Encuentro de Investigación en Arte y Diseño. Facultad de Bellas Artes y Bachillerato de Bellas Artes - UNLP, La Plata, 2002.
<https://www.aacademica.org/maria.ines.burcet/21.pdf>
- Goodman, K. (1994): *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. En Rodríguez, M. E. (dir.): Textos en Contexto. 2. Los procesos de lectura y escritura (pp. 9- 66). International Reading Association. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación - Documento transversal 2, leer y aprender a leer. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015 - E-Book. - Alfabetización para la Unidad Pedagógica.
- Morgan, R. (2009) UNLP FBA. Lenguajes Musicales Contemporáneos II - 2009 - Tiempo musical/ Espacio musical por Robert P. Morgan, Quodlibet. Revista de Especialización Musical n° 28, febrero 2004 © Publicado en The Language of Images. Ed. por W. J. T. Mitchell. Chicago, University of Chicago Press, 1980. Traducción de Juan Carlos Lores
http://zztt.org/lmc2_files/Morgan_Tiempo_musical_Espacio_musical.pdf
- Villena Ramírez, M. I. (1998) Pedagogía musical activa. Corrientes contemporáneas- Mª Isabel Villena Ramírez Antonio Vicente Guillén Mª Pilar de Vicente Villena Universidad de Murcia – Anales de Pedagogía N' 16 - 1998 - PÁGS.: 101-122
<http://revistas.um.es/analespedagogia/article/viewFile/285621/207351>

CONCEPCIONES ACERCA DE LA LECTURA A PRIMERA VISTA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE MÚSICA

*Isabel C. Martínez
Mónica Valles
Matías Tanco
Marcelo Cataldo*

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) / Facultad de Bellas Artes / UNLP
isabelmartinez@fba.unlp.edu.ar
mvalles@fba.unlp.edu.ar
matiastanco@fba.unlp.edu.ar
marcelo.cataldo@live.com

En ciertas prácticas musicales la lectura musical a primera vista cumple un rol de importancia y por ello ocupa un lugar relevante en la formación del músico profesional. En particular, en las asignaturas que abordan el desarrollo auditivo del músico, la lectura a primera vista es considerada como un estimulante o facilitador de dicho desarrollo, además de ser indicador de la presencia y del nivel de la cognición musical (Spaulding, 2015). Tradicionalmente es entendida como una decodificación del signo escrito que da lugar a una ejecución musical, asumiendo que dicho signo conlleva la información necesaria para la producción sonora. Nuevas miradas sobre el tema, proponen que la lectura implica una interpretación y que la partitura refleja algunos aspectos de la música pero omite otros (Cook 2013). Entre los primeros, se cuentan ciertas estructuras tales como la armadura de clave o la cifra de compás, que otorgan un marco inicial para el abordaje pero no alcanzan para comprender el sentido de la música. A este reconocimiento, se suman estrategias preparatorias (como cantar la escala o el acorde

de las funciones pilares), que aunque sean realizadas con éxito, no garantizan una producción musical de sentido. En el enfoque tradicional, el reconocimiento de estas estructuras y dichas estrategias, buscan establecer nexos entre el sonido y los signos de la grafía, con base en conceptos de la teoría musical clásica, sin preguntarse cómo se construye ese nexo. Partiendo de las ideas de la Cognición Musical Corporeizada (Leman 2008), que revalorizan el papel del cuerpo en los procesos cognitivos implicados en la experiencia musical, se plantea que, para que la notación musical sea significativa, debería estar asociada a la corporeidad implícita en la interpretación de los signos escritos (Martínez y Valles, 2014; Valles y Martínez, 2014). En este trabajo nos proponemos conocer la concepción con que abordan la lectura a primera vista, estudiantes universitarios de música de primer año.

Objetivo

Indagar sobre las concepciones de estudiantes universitarios de Música acerca de

qué significa y para qué sirve la lectura a primera vista y qué estrategias utilizan para su abordaje.

Metodología

Se administró una encuesta a 80 estudiantes de primer año de las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes-UNLP. La misma propuso una reflexión respecto a tres aspectos vinculados con la lectura a primera vista: su definición, su función en la práctica musical y las acciones que, según los alumnos, son importantes para su resolución. El análisis de las respuestas se abordó a través de métodos cualitativos y cuantitativos. Se realizó un ‘análisis de contenido’ para observar recurrencias, que fueron agrupadas de acuerdo a criterios de clasificación iniciales, vinculados con la información requerida en las preguntas y los objetivos que guían en el presente trabajo. Se analizó cuantitativamente la cantidad de apariciones de ciertas palabras o categorías para observar también su recurrencia en las respuestas de los alumnos. Se realizó un análisis comprensivo de los textos y se utilizó un software para cuantificar, agrupar y describir estadísticamente los resultados a partir de representaciones visuales en nubes de palabras.

Resultados

El primer ítem, propuso a los alumnos brindar una definición del enunciado ‘lectura cantada a primera vista’, a través de dos preguntas: *¿Qué es?* *¿Cómo podría definirse?* La mayor cantidad de respuestas incluyó categorías que se desprenden del enunciado mismo (*Leer la partitura, Realizar una acción por primera vez, Hacer sonar la obra, etc.*). *Leer,*

como percepción visual del código en la partitura (60 respuestas) y *Sonar* la música manifestada en diversas acciones de producción sonora (47), fueron las dos categorías más recurrentes. El resultado más relevante del análisis es el que distinguió *Leer/Sonar* la partitura de *Leer/Sonar* la música: sólo la mitad de los alumnos (41) hizo referencia a la música en sus definiciones de algún modo (obra, melodía, o cualquier término musical que describa lo que en la partitura haya sido codificado o escrito). Otras dos categorías recurrentes fueron *Primer* (28) y *Novedad* (34). La primera se refiere a una acción realizada por primera vez; en las respuestas apareció como ‘primera lectura’ (visual), ‘primera interpretación’ (sonora), ‘primera aproximación’. La segunda se refirió al desconocimiento previo de la obra en relación tanto a la partitura (no haberla leído antes), como a su audición (no haberla escuchado antes). Con menor grado de recurrencia aparecieron las categorías *Habilidad* (25), en relación a una capacidad o conocimiento previo adquirido que se pone en juego en la lectura a primera vista y *Rapidez* (22), que añade una característica a dicha habilidad.

El segundo ítem, vinculado a la función de la lectura a primera vista, orientó la reflexión a través de cuatro preguntas: *¿Por qué es importante?* *¿Por qué es necesaria?* *¿Para qué sirve?* *¿Para qué se usa?* El análisis se focalizó inicialmente en identificar en las respuestas, expresiones orientadas al *objetivo* que, según los alumnos, tiene la lectura a primera vista (‘Para qué’/ ‘Por qué’), que se clasificaron en categorías cuyas recurrencias se muestran en

la nube 'a' de la Figura 1. Luego se buscó establecer una correspondencia entre esos *objetivos* y hacia dónde éstos se dirigían, lo que fue denominado como *meta*, que permitía identificar a qué se refería cada *objetivo* (nube 'b'). Aunque no se puede homogeneizar el contenido de cada nube, se puede afirmar que siempre una palabra de la primera (a) completa su sentido al dirigirse hacia otra/s de la segunda (b).



Figura 1: agrupamientos de términos relevantes identificados en las respuestas del segundo ítem de la encuesta

En la nube 'a', la *Rapidez* se mencionó en 32 de las respuestas, caracterizando la importancia en el ahorro del tiempo, la fluidez y la agilidad. 24 recurrencias fueron obtenidas para *Comprender*, que incluye también *Entender* o *Conocer*. 17 alumnos se refirieron a la importancia de la lectura a primera vista en el marco de la actividad del *Músico profesional*. La aparición de la palabra *Interpretación* (16 veces) fue tomada de manera literal para la estimación de las categorías, y se refiere a la actividad de ejecutar o hacer música y a la interpretación de la obra como construcción de sentido a partir de la lectura. Otras respuestas recurrentes se refirieron a la *Comunicación* (17), a la lectura como *Herramienta* (10) o diferentes situaciones que involucran *Sonido*, real o imaginado (11).

En relación a las *metas*, se las definió como verbos que describen actividades de la práctica musical, o como términos que aluden a la música en general o aspectos particulares de ella. Entre los primeros se encontraron: *Sonar* (27), *Escuchar* (12), *Comunicar* (12), *Estudiar* (8), *Escribir* (5), *Enseñar* (5), *Componer* (4), *Analizar* (3), *No Escuchar* (3), *Leer* (2), *Arreglar* (2), *Trabajar* (2), *Registrar* (2) y *Dirigir* (1). En relación a lo segundo se mencionaron: *Obra* o *Canción* (30), *Partitura* (21) o fue referido como *La música* (10) o *Melodía* (6); también se obtuvieron categorías respecto a los *Elementos musicales* (5), el *Lenguaje musical* (4), *Discurso* (2), *Música tonal* (2), *Armonía* (2), *Ideas musicales* (2), el *Código* (2), *Ritmo* (1) y *Conceptos* (1). En cuanto a los verbos de la nube 'b', *Sonar* implica cualquier actividad informada en las respuestas que se refiere a tocar o cantar para la producción sonora, incluyendo también respuestas como *Ejecución*, *Reproducción* o *Interpretación*. Un caso particular representa el verbo *Escuchar*, que fue separado en *Escuchar* (12) en referencia a habilidades de audición y en *No escuchar* (3) en relación a que la lectura permite ya sea, conocer la música sin necesidad de escuchar, o bien acceder a aspectos de la música o ampliarlos cuando no es posible abordarlos a través la audición.

En relación al tercer ítem vinculado con las estrategias de resolución de la actividad, la consigna fue *Indique las 5 acciones más importantes que hay que realizar para lograr una buena lectura*. En una primera instancia el contenido de las respuestas arrojó un conjunto de términos de relevancia para orientar el análisis

(nube 'a' de la Figura 2), que a continuación fue abordado a través de los verbos que mejor describieron las acciones en categorías (nube 'b'), para posteriormente, identificar palabras que remitieron a los *objetivos* de los verbos mencionados (nube 'c'). Por ejemplo: Ver o mirar (nube 'b') la Armadura de clave (nube 'c') o Identificar (nube 'b') la Tonalidad (nube 'c').



Figura 2: agrupamientos de términos relevantes identificados en las respuestas del tercer ítem de la encuesta

Entendiendo que las acciones solicitadas por la pregunta pueden expresarse a través de un *verbo*, se obtuvieron categorías que los definen en 6 grupos: (i) *De la acción y la producción sonora* (68) implican acciones físicas y sonoras concretas (*Cantar, Practicar, Percutir*, etc.); (ii) *De la percepción visual* (68) comprende al sentido de la vista y a las acciones de percepción a través de dicho sentido (*Ver, Observar, Reconocer, Mirar*, etc.); (iii) *Analítico / Comprensivo* (50) se refiere a un pensamiento de tipo teórico en las acciones (*Analizar, Entender, Pensar*, etc.); (iv) *Conocimientos previos* (31) se refiere a verbos que expresan un conocimiento previo y no definen acciones concretas del momento en que la lectura transcurre (*Conocer, Saber, Poder*, etc.); (v) *Mixtas o no-determinables/Estratégicas* (89) referidas a acciones actitudinales de la acción en la lectura (*Atender, Concentrarse, Elegir*, etc.) y (vi) *De la percepción sonora* (2), como *Escuchar* e

Imaginar (en referencia a una audición interna o imaginación sonora).

Reflexiones finales

La lectura a primera vista forma parte del desarrollo de las habilidades auditivas en tanto se integre de modo retroalimentador con la audición, a través de un vínculo interactivo entre el sonido y la notación. Sin embargo, en las respuestas de los alumnos, este vínculo no se manifiesta significativamente, ni en relación a su definición ni a su función. Por otra parte, dejan entrever una concepción tradicional del abordaje de la lectura a primera vista en tanto refieren a acciones orientadas a identificar las estructuras de la música (armadura de clave, compás, etc.) y un conjunto de estrategias preparatorias para la decodificación del signo escrito. Esto parecería indicar que la actividad se enfoca en la resolución de la partitura como un fin en sí mismo, orientada por una perspectiva objetiva y analítica, que entiende que los parámetros sonoros representados en ella son portadores del significado musical (Cook 1987). Por el contrario, una lectura enfocada en la música, más allá de la partitura, involucra el significado de la información escrita pero también debería incluir significados de la *música como performance* que, lejos de ser una mera reproducción de la grafía, contiene significados que son creados en el acto mismo de la performance (Cook 2013) y que implican establecer vinculaciones entre el sonido, el gesto musical y la corporeidad en un complejo multimodal. Desde esta perspectiva, una lectura a primera vista debería promover no sólo la habilidad de reproducir los signos de la partitura en un lapso breve de tiempo, sino

también la posibilidad de recuperar la intencionalidad de la música a partir tanto de la notación, como del resultado sonoro y la resonancia del cuerpo con la música.

Dado que la lectura a primera vista ocupa un rol de importancia en las prácticas musicales, se considera necesario reflexionar sobre estas

cuestiones para desarrollar estrategias pedagógicas que favorezcan la lectura como producción musical de sentido más que como la mera resolución de un ejercicio, enfatizando las vinculaciones entre lectura, audición y movimiento.

Bibliografía

Cook, N. (1987). *A Guide to Musical Analysis*. Oxford: Oxford University Press.

Cook, N. (2013). *Beyond the Score: Music as Performance*. Oxford: OUP.

Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA y Londres: The MIT Press.

Martínez, I. C. y Valles, M. (2014). Interacción entre movimiento corporal y elección notacional: hacia el desarrollo de símbolos sonoro-kinético-notacionales. En *V Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación Musical Profesional Documento para la discusión*; pp. 23-24. La Plata: CEA y LEEM. En <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45623>

Martínez, I. C. y Valles, M. (Coords.) (2016). *Audición Musical en Acción y Pensamiento*. La Plata: Edulp.

Spaulding, P. S. (2015). The development of and relationship between vocal sight reading and instrumental sight reading of seventh, ninth, and eleventh grade orchestra students. Boston University Theses & Dissertations. En <https://open.bu.edu/handle/2144/15635>.

Valles, M. y Martínez, I. C. (2014). Correspondencia entre la modalidad corporal del oyente durante la memorización por audición de una melodía y su posterior recuperación cantada y escrita. En *Música Latinoamericana: Tradición e innovación - III Jornadas de la Escuela de Música de la UNR*. 7 páginas s/n. Rosario: Editorial: Escuela de Música - Facultad de Humanidades y Artes - U.N.R.

EL CUADERNILLO DE AUDIOPERCEPTIVA. ORGANIZACIÓN DE MATERIALES (PÓSTER)

Natalia G. Carignano

Instituto Superior de Música / UNT

Desde mi incorporación a la cátedra de Audioperceptiva en el ISMUNT en 2005, y a partir de 2008 a la cátedra de Lenguaje Musical (Nivel Medio y Nivel Superior) del Conservatorio Provincial de Música, tuve como proyecto generar un material de trabajo para los docentes que permita organizar y planificar anualmente la tarea áulica.

Punto de partida:

- La selección y recopilación de materiales involucró abordar el secuenciado universo musical con obras de diferentes géneros y estilos: académico, popular, folklórica, jazz, de películas, etc.
- Atender a la calidad (física) de la partitura y demás materiales seleccionada fue otra actividad que demandó mucho tiempo: limpiar, blanquear, observar el tamaño y tipo de escritura, la legibilidad, la correcta escritura, etc. para luego ilustrar con una imagen que atraiga, sobre todo a los más chicos.
- La secuenciación del cuadernillo se realizó pensando en los diferentes momentos de la clase.
- El cuadernillo también funciona como registro de evaluaciones y asistencias al contener planillas internas para ese fin; además contiene el programa anual del espacio curricular, lo que da aún más seguridad de ir monitoreando el rendimiento académico del estudiante y revisando los contenidos abordados y a trabajar.

Diseño y contenido:

- El contenido y la organización de los cuadernillos se realiza teniendo en cuenta la variedad de destrezas o de elementos de entrenamiento que se ponen en juego al abordar la clase: Bienvenida - Planillas Internas – Asistencia – Evaluación - Programa de Contenidos - Ejercicios de lectura melódica - Ejercicios rítmicos a una o varias partes - Ejercicios de Lectura a Primera Vista - Ejercicios de análisis en obras - Obras para el canto coral - Espacio de transcripción (dictado rítmico, melódico y armónico) - Apuntes de clase - Material teórico (para dar sustento conceptual a la praxis).

Resultados:

- La construcción sistematizada y secuenciada de materiales del cuadernillo: Organiza y facilita el trabajo docente, Unifica el material de trabajo. Ordena y articula el material. Selección variada y calidad en los materiales. Jerarquiza el trabajo grupal. Optimiza el tiempo de clase.

Conclusiones

Concretar este proyecto de cuadernillo como elemento común requirió trabajo en equipo, experiencias compartidas y mostró generosidad en los aportes desde la perspectiva individual en pos del enriquecimiento profesional grupal. Producir el material trae satisfacciones personales y grupales, visualiza acuerdos y planificación, da seguridad al estudiante y al docente y permite revisar y cambiar aquellos materiales que no resultaron productivos e • incorporar otros para el año siguiente.

INTERPRETACIÓN HISTORICISTA DE LA MÚSICA ANTIGUA. UNA EXPERIENCIA EN TUCUMÁN (PÓSTER)

Genaro Sánchez

La música de cámara en Tucumán se encuentra arraigada, en su ejecución, a un enfoque de interpretación Clásico-Romántico. El Cuarteto Telúrico aborda, con una concepción historicista, la música antigua revalorizando el uso de instrumentos antiguos.

Integrantes: Genaro Sánchez, Emanuel Cardozo, Mariel Rizo Mender (violines), Juliana Isas (viola y tiorba), Gabriela Canaviri (violonchelo y viola da gamba). Luthier: Fernando Lockley. Profesor: Juan Florentino La Moglie.

Nuestro objetivo es recuperar los sonidos de la música antigua con instrumentos de la época.

Proceso

- Estudio teórico práctico
 - de la construcción y características de los instrumentos antiguos.
 - de la textura, timbre, articulación, etc. de la música antigua.
 - de la afinación y toque de la música antigua.
- Audición y análisis comparativo de interpretaciones tradicionales e historicistas.
- Experimentación en la ejecución de instrumentos modernos y antiguos con afinación y arcos antiguos.
- Repertorio Renacentista y Barroco
 - Dúos
 - Tríos
 - Concerto Grosso
 - Arias de Ópera
 - Concerto con Solista

Como resultado obtuvimos un mayor interés del público por esta forma inusual de interpretar la música en nuestra provincia, como así también, un gran inventivo del medio musical de participar en esta corriente interpretativa que en las últimas décadas del siglo XX creció notoriamente en el mundo.

**LOS ESPACIOS CURRICULARES ESPECÍFICOS EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS
ORIENTADAS Y ESPECIALIZADAS EN MÚSICA: UN NUEVO HORIZONTE LABORAL
(PÓSTER)**

Natalia G. Carignano

Instituto Superior de Música / UNT

Secundarias Orientadas en Música

Capital (Escuela Secundaria de la Costanera) - Burreyacu (Escuela Manuel Cossio) - Tafí Viejo (Escuela Costello) - Concepción (Escuela Raúl Ferro) - Alberdi (Escuela Florentino Ameghino) - León Rougés (Escuela Media de León Rougés).

ESPACIO	ASPECTOS TÉCNICOS
Educación Artística	1º, 2º y 3º año del Ciclo Básico
Ejecución Vocal Instrumental I y II	Aborda la práctica musical en pequeños grupos, con un repertorio basado en géneros de la música popular regional, argentina y latinoamericana. Involucra procedimientos de improvisación, composición guiada, arreglos e interpretación utilizando distintos medios instrumentales: voz, percusión corporal, instrumentos de percusión, instrumentos melódicos e instrumentos de acompañamiento armónico.
Producción Instrumental I y II	Se orienta al estudio del repertorio de la música popular a través de la ejecución de un instrumento armónico: piano o guitarra
Procedimientos Compositivos en la Música Popular	Introduce a los estudiantes en el proceso compositivo musical desde la práctica concreta, a partir de la ejecución instrumental y/o vocal. Posibilita el desarrollo de las habilidades necesarias para enfrentar un trabajo compositivo a través de una consigna dada y el análisis formal como herramienta de comprensión
Producciones Musicales Argentinas y Latinoamericanas	Lleva a la práctica las decisiones, los arreglos, las improvisaciones, las ejecuciones tanto vocales como instrumentales. Culmina con una producción de Música Argentina y Latinoamericana
Proyecto de Producción Musical y Comunitaria	Prioriza abordar la intervención musical en la comunidad, desarrollando proyectos de realización de música popular argentina y latinoamericana, incorporando como procedimientos la planificación de estrategias de intervención cultural, la gestión y producción musical junto a su comunidad. Brinda herramientas para intervenir en el contexto de la comunidad de pertenencia, acercando las producciones musicales a través de la metodología del “aprendizaje - servicio”

Secundaria Especializada en Música ESEA (Capital) - Secundaria Especializada en Danzas de Origen Escénico ESEA (Capital)

ESPACIO	ASPECTOS TÉCNICOS
Canto con acompañamiento armónico I, II y III	Aborda la práctica musical en pequeños grupos, desarrollando un repertorio basado en géneros pertenecientes a la música popular argentina, latinoamericana y afroamericana. Incorpora procedimientos de improvisación, composición guiada, el arreglo y la interpretación.

Lenguaje Musical I, II y III	Desarrolla en forma gradual, jerárquica y sostenida habilidades cognitivas, sensoriales y motrices, de creación e improvisación, siendo las mismas, habilitantes para codificar y decodificar, analizar e interpretar obras vocales e instrumentales de distintos géneros y estilos musicales. Trabaja sobre las capacidades vocales, rítmicas, melódicas, psicomotrices, auditivas y expresivas, de modo que el sistema de signos musicales se convierta en una herramienta útil para la comunicación y representación, como funciones básicas que sostienen la práctica musical.
Composición y Arreglos en Música Popular I	Se concibe como un espacio para que los estudiantes describan, relacionen y comparen procesos compositivos a partir de la escucha y los registros de las obras (en partituras, mediante software, etc.) de diferentes músicas. Comprende el uso de relaciones armónicas en las tonalidades mayores y menores, grados efectivos, armonías modulantes. Prevé la utilización gradual de la lectoescritura musical hasta el manejo de todo el instrumento armónico
Música Latinoamericana en Contexto	Plantea el desarrollo de saberes que permiten conocer y comprender las producciones musicales, desde el análisis crítico y reflexivo de los contextos de producción, distribución y significación de obras musicales, dando especial relevancia al repertorio popular, latinoamericano.
Producción Instrumental I y II	Se orienta al estudio del repertorio de la música popular a través de la ejecución de un instrumento armónico: piano o guitarra.
Prácticas profesionalizantes I, II y III	Se plantea como un espacio para la formación de los estudiantes, basado la concepción de una educación artística orientada hacia el mundo laboral
Producción Musical y Nuevas Tecnologías	Aborda el trabajo con editores digitales de partituras, como otras formas facilitadoras de acceso al conocimiento. Proporciona herramientas necesarias para la realización y difusión musical, montaje de obras electrónicas en vivo, actuaciones o presentaciones en tiempo real, grabación y edición sonora, interacción de instrumentos electrónicos y acústicos
Ensamble e Improvisación en Música Popular	Se conforma como un espacio de formación para la experimentación, aplicación, y sobre todo de integración, donde confluyen los saberes adquiridos en todas las asignaturas musicales. Espacio de producción en conjunto con enfoque en el trabajo sobre aspectos inherentes a la buena interpretación: afinación, empaste, homogeneidad en el fraseo, igualdad en los ataques, claridad en las texturas, toma de decisiones, etc. Adquisición progresiva de habilidades acordes al rol como intérprete en el grupo, según el repertorio y el arreglo.
Música Argentina	Plantea el desarrollo de saberes que permiten conocer y comprender las producciones musicales, desde el análisis crítico y reflexivo de los contextos de producción, distribución y significación de obras musicales, dando especial relevancia al repertorio argentino. Lleva a la práctica las decisiones, los arreglos, las improvisaciones, las ejecuciones tanto vocales como instrumentales y culmina con una producción de Música Argentina.
Gestión Cultural en Música	Se orienta al diseño de proyectos donde el arte se constituya en herramienta para la integración e inclusión, en diálogo con la realidad, en el contexto escuela – comunidad.
Canto Popular	Propone desarrollar en los jóvenes las potencialidades de la voz y sus posibilidades de usar recursos expresivos, para que aprendan a usar la voz cantada en forma creativa y propongan producciones musicales interpretando canciones populares de diferentes regiones de Argentina y Latinoamérica, como experiencia enriquecedora individual y colectivamente.
Proyecto de Producción Musical e Intervención Comunitaria	Prioriza abordar la intervención musical en la comunidad, desarrollando proyectos de realización de música popular argentina y latinoamericana, incorporando como procedimientos la planificación de estrategias de intervención cultural, la gestión y producción musical junto a su comunidad. Brinda herramientas para intervenir en el contexto de la comunidad de pertenencia, acercando las producciones musicales a través de la metodología del “aprendizaje - servicio”.
Percusión	Se orienta al desarrollo de destrezas de ejecución comprometidas con el uso de diversas fuentes sonoras percusivas y sus modos de acción. Permite el acceso a producciones musicales centradas en repertorios compartidos por el grupo y adecuado a las necesidades expresivas y musicales de los arreglos elaborados. Propone el manejo de estilos, en producción de arreglos musicales en forma individual y/o grupal; así como competencias para la ejecución instrumental, que acompañando el canto o como solista, propicie prácticas musicales colectivas y en vivo.

INCORPORACIÓN DE AULAS VIRTUALES EN LOS PROFESORADOS DE MÚSICA DEL ISMUNT. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN

Hilda Liliana Carreras

Instituto Superior de Música / UNT
hilda.carreras@gmail.com

Una breve descripción de la experiencia

La Universidad Nacional de Tucumán a través de la UNT Virtual, a partir del año 2010, puso a disposición de todas las unidades académicas y Escuelas Experimentales aulas virtuales y capacitación para el uso de la plataforma Moodle. La idea era brindar herramientas que permitiera a los docentes tener acceso a contextos virtuales esto significó un aporte decisivo para este proyecto.

El hecho de que en el Instituto Superior de Música sucedieran algunos acontecimientos fue lo que facilitó la decisión de redefinir el uso del aula tradicional y que comenzáramos a trabajar con clases virtuales y semipresenciales. Uno de estos acontecimientos sucedió cuando el Proyecto Conectar Igualdad distribuyó una laptop a cada estudiante, a partir de año 2011.

Así en el año 2012 con otros docentes comenzamos a pensar el proyecto de aulas virtuales para dar respuestas a las dificultades que nuestros alumnos presentan para cursar, por ejemplo, los que no pueden egresar por que deben asignaturas, los que tienen dificultades en la distribución de tiempos por sus lugares de residencia o laborales, las dificultades institucionales de organización de espacios ante el crecimiento cuantitativo de la matrícula en el

Profesorado de Música. En ese contexto elaboro y presento un proyecto experimental para el cursado en aulas virtuales para las asignaturas Historia y Política de la Educación argentina, (Primer año) y Teorías del Curriculum (4° año), el mismo es aceptado y se desarrolla hasta la actualidad.

Para el diseño de la experiencia del aula virtual, se utiliza la metodología b-learning, es decir un modelo de enseñanza que se caracteriza por la yuxtaposición o mezcla entre procesos de enseñanza y aprendizaje presenciales con otros que se desarrollan a distancia mediante el uso de la netbook, En esta enseñanza semipresencial o aula Mixta, creo y construyo dos aulas virtuales: Paulo Freire, para la asignatura *Historia y Política de la Educación argentina*, el aula *Curriculum*. Ambas se transforman en un recurso de apoyo y un espacio en el que el docente genera y desarrolla acciones diversas para que sus alumnos aprendan: escritura y publicación de clases para el desarrollo de los contenidos, se formulan actividades para cada clase, se abren debates en el foro, y se plantea trabajos a los alumnos, donde se requiere el uso de diferentes herramientas TIC. Estas nuevas prácticas, requieren que el docente planifique y desarrolle procesos educativos en los que la simultaneidad y la comunicación asincrónica sean una cons-

tante y el acompañamiento de las mismas constituyen un desafío de trabajo extra. El docente también debe reposicionarse para evitar, que las prácticas propias de la presencialidad se trasladen al nuevo escenario que supone un aula virtual.

A partir de estas experiencias iniciales en el año 2014, creo el aula Edith Litwin, para la asignatura Residencia, en esta aula hay un trabajo conjunto con los alumnos, ya que solo tiene por objetivo la publicación de material bibliográfico y de recursos didácticos para ser utilizados en las clases que los alumnos desarrollan durante la *Residencia*. Se genera así un espacio virtual, para pensar en la posibilidad de un banco de recursos digitales, construido por los residentes y las profesoras de la asignatura.

Los aportes del trabajo en el aula

A lo largo de estos cinco años de trabajo, la experiencia de prácticas de enseñanza en aulas virtuales con alumnos del Profesorado de Música, del ISMUNT, tuvo como objetivos el aprendizaje de los contenidos de la asignatura de una manera diferente, ya que su acercamiento al objeto de conocimiento estuvo mediado por la virtualidad, por ello el uso y la apropiación de las herramientas necesarias para el manejo del aula virtual se transformó en un objetivo no menos importante. Ya que la noción de uso se concibe como un ejercicio o práctica general, continua y habitual. En el ámbito de las TIC está vinculada al uso cotidiano y a la utilidad/beneficio que proporcionan, es decir, cómo se aprovechan o emplean esos recursos a fin de obtener el máximo rendimiento al realizar ciertas actividades (Crovi Druetta & López González,

2011). El uso de las TIC se manifiesta en diferentes grados que van desde uno esporádico a uno intensivo y cotidiano.

A la vez, el uso de estas herramientas favorece la apropiación de las mismas, así el enfoque sociocultural aporta nuevos elementos para complejizar el concepto de uso de las TIC. El término apropiación refiere “a modos de hacer propios, de hacer suyos, también, tornar adecuados, pertinentes, los valores y las normas socialmente establecidas” (Smolka, 2010: 43). Implica un proceso por el cual los individuos transforman su comprensión y su responsabilidad en el grupo a través de su propia participación. El aporte básico, en esta perspectiva, es que por medio de la participación activa, las personas cambian y en tal medida se preparan para tomar parte en otras actividades semejantes (Rogoff, 1997).

Crovi Druetta y López González (2011), quienes retoman los aportes de Leóntiev, se centra en reconocer que la apropiación de las TIC se concreta en un contexto socio-histórico específico. En este el individuo no sólo tiene acceso a ellas, sino que cuenta con habilidades para usarlas que llegan a ser relevantes para sus actividades cotidianas y trascienden a sus prácticas sociales.

Las autoras mencionadas, agregan que los procesos de apropiación implican el dominio de un objeto cultural, pero involucran también el reconocimiento de la actividad que condensa ese instrumento y con ella los sistemas de motivaciones y el sentido cultural del conjunto. En otros términos, el sujeto al apropiarse de un objeto cultural, se está apropiando también del

régimen de prácticas específico que conlleva su uso culturalmente organizado. De allí que resulte crucial, en este proceso, la apropiación de la naturaleza y el sentido de la actividad que encarna el objeto. En este proceso de apropiación, los sujetos adaptan creativamente los objetos culturales a sus propias necesidades, en el marco de la construcción de proyectos de autonomía individual y colectiva.

Logros y dificultades

Con estos objetivos fijados puedo destacar algunos logros y dificultades en la implementación y administración de las aulas virtuales, Paulo Freire, Teorías del Curriculum y Edith Litwin:

Aceptación de los alumnos por las posibilidades y facilidades que las aulas virtuales facilitan para el cursado, acceso a las clases en diferentes horarios, según la disponibilidad de cada uno. Esto supone una organización personal que no siempre se evidencia y actúa como obstaculizador para el acceso sistemático a las clases y realización de las actividades propuestas.

De una consulta a los alumnos, ante la experiencia de trabajar en un Aula Virtual, se obtuvieron las siguientes respuestas: el 62% respondió estar totalmente de acuerdo, el 28% muy de acuerdo y el 17 % restante de acuerdo con la propuesta.

En lo relacionado a la entrega de los trabajos prácticos el 81% lo calificó entre muy aceptable el y 19 % aceptable. Entre las razones de la aceptación está la posibilidad de disponer de su propio tiempo para resolver y enviar el Trabajo

Práctico. La facilidad de trabajo en grupos si necesidad de reunirse físicamente. Entre las dificultades se mencionan, particularmente en alumnos de primer año, problemas en la comprensión lectora de las clases o textos con vocabulario nuevo y diferente y poca seguridad para producir textos escritos, a la vez que manifiestan que esto puede superarse cuando el trabajo es grupal y las consultas en los foros devuelven orientaciones y sugerencias, tanto del docente como de los compañeros. Asimismo, estas dificultades son superadas por los alumnos que cursan 4° año.

Los alumnos aprenden a realizar la búsqueda de información en la web, sistematizarla y subir archivos a la plataforma. No todos tienen netbook, por lo tanto el uso del celular es otra herramienta que se incorpora como mediadora y apoyo del aprendizaje en el aula.

En el aula Edith Litwin, los alumnos y docentes construyen el aula, en ella se suben videos, documentos curriculares, normativas y variados recursos de apoyo para los alumnos, también planificaciones e informes finales. A partir de estos aportes se construye un banco de recursos e información que se enriquece año a año para la consulta y uso de los residentes.

Las evaluaciones presentan diferentes formatos en los instrumentos propuestos. Quizás el más novedoso para los alumnos es el parcial domiciliario. Este requiere de conocimientos previos sólidos para poder resolver –sin el tradicional “corte y pegue”– análisis de casos y propuestas donde la producción a partir de los saberes es el objetivo.

En el caso del docente, la experiencia de creación e implementación de aulas virtuales genera la necesidad de pensar muchas veces el rol a desempeñar, es por lo tanto un rol en construcción. Por ello demanda capacitación y actualización, reflexión y saber que solo se construye a partir y con los destinatarios de las aulas.

Incorporar nuevas perspectivas didácticas, como el aprendizaje colaborativo, posibilitado por la comunicación simétrica, multidireccional, en un ambiente rico en recursos formativos (materiales y personales) y por los entornos abiertos de las redes informáticas y, especialmente, de Internet, supone un rol activo y reflexivo, que facilite el

acceso y la apropiación de saberes disciplinares específicos y de las herramientas Tic, necesarias para acceder a nuevas posibilidades de trabajo y capacitación docente.

En las aulas virtuales, al aumentar las posibilidades de interactuar y comunicarse entre sí profesores y estudiantes, el rol del profesor es el de mediador de los procesos educativos. No solo por sus funciones en el diseño del currículum, en la elaboración de materiales o en el acceso a recursos personales y materiales de aprendizaje, sino por su preparación didáctica específica para favorecer las actividades de aprendizaje de los estudiantes.

Bibliografía

- Carreras, H (2014). Desafíos al Rol Docente en la incorporación de Aulas Virtuales en el Profesorado de Música del ISMUNT. “1º Jornadas de Inclusión de Prácticas de Virtualización en la Enseñanza Universitaria” UNT virtual Ediciones. Tucumán
- Crovi Druetta, D., López González, R. (2011). Tejiendo voces: jóvenes universitarios opinan sobre la apropiación de Internet en la vida académica. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y sociales*. Vol. LVI, núm. 212, mayo-agosto, 2011, pp.69-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42119790005>
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, Del Rio, P, Álvarez, A. *La mente socio cultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Smolka, A. B. (2010) “Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales” en Nora Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.

EL ESTUDIO DE LA FONÉTICA DEL FRANCÉS PROPICIADO POR LAS TIC

Silvia Elena Hernández

Instituto Superior de Música / UNT
elenehernandez@gmail.com

Las TIC vienen produciendo desde hace algunos años importantes modificaciones en la cultura y la sociedad en general, por lo que la educación ha debido comenzar un proceso de transformación y de adaptación a estos nuevos paradigmas. Es así como en nuestros días la enseñanza de una lengua extranjera no puede pensarse sin la intervención de las técnicas de la informática y de la comunicación (TIC), y más aún si nos referimos a la enseñanza de la pronunciación del idioma.

Si hacemos referencia a los seis ejes propuestos por los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras: la comprensión oral, la lectura, la producción oral, la escritura, la reflexión sobre la lengua estudiada y el enfoque intercultural, todos ellos encuentran su perfecto desarrollo a través de las TIC, puesto que facilitan la adquisición de las diferentes habilidades que debe dominar aquel que pretende manejar un idioma. No olvidemos también que para adquirir la pronunciación y la práctica fonética del francés el alumno deberá aprender la correcta articulación de consonantes, vocales y semi-vocales, como así también dominar la entonación y el ritmo de la lengua,

que aprenderá a través de la escucha y la imitación del modelo presentado.

En el siguiente trabajo propongo diversos ejes metodológicos ilustrados con aplicaciones concretas para llevar adelante la enseñanza de la fonética del francés en la asignatura Fonética y Traducción del Francés del ISMUNT en Tucumán, para así comprender mejor las relaciones entre las técnicas de la informática y de la comunicación y sus efectos en el aprendizaje de alumnos de música del nivel superior.

Pero antes de presentar mi propuesta quisiera relatarles de qué manera llegué hasta el punto de buscar la ayuda de las TIC para la enseñanza de la pronunciación del francés. Como estudiante primero y más adelante como docente, estuve siempre interesada en tener una buena pronunciación de la lengua francesa, como así también lograr que mis alumnos la adquieran. En mis años de estudiante universitaria la práctica de la fonética francesa fue sostenida por la excelente didáctica de una profesora nativa, pero sobre todo por la facilidad de contar con el antiguo Laboratorio de Lenguas Extranjeras que teníamos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT donde desarrollé

mis estudios universitarios. Era un laboratorio con cerca de 20 cabinas individuales en las cuales cada estudiante podía realizar su trabajo de escucha y grabación de los ejercicios fonéticos mientras la docente podía oír nuestra práctica desde la cabina central e incluso interrumpirnos para aconsejarnos y corregir nuestras producciones orales.

Cuando en el año 2012 tomé las horas de Fonética y Fonología Francesa I y II en la Carrera del Profesorado de Francés del Instituto de formación docente IES Lola Mora de San Miguel de Tucumán, me topé con la problemática de la falta de laboratorio de lenguas en el cual los alumnos pudieran realizar sus ejercicios de escucha, repetición, grabación y re-escucha de sus producciones. Coincidentemente para esta misma época se comenzaba a desarrollar con fuerza el proyecto nacional Conectar-Igualdad creado en el 2010 por el Ministerio de Educación de la Nación, a través del cual todos los alumnos secundarios y terciarios del país se beneficiaban con la facilitación por parte del Estado de una netbook y del programa que buscaba mejorar la calidad de la enseñanza incorporando las TIC en el proceso educativo. El modelo fue llamado 1 a 1, una netbook para cada estudiante. Frente a esta propuesta los docentes debíamos preguntarnos cómo articular las estrategias pedagógicas ya utilizadas en la escuela con la integración de las TIC en cada asignatura en particular. En mi caso yo pude aprovechar perfectamente la implementación de las TIC en mis clases de Fonética porque era justamente lo que necesitaba, un laboratorio de lenguas portátil que

cada alumno pudiera manejar y disponer de él para su uso dentro y fuera del aula.

De esta manera fui investigando diferentes herramientas digitales al mismo tiempo que aprovechaba todos los cursos sobre TIC impartidos por el Ministerio de Educación a los que podía acceder. Y al año siguiente, en el 2013, tuve la oportunidad de comenzar como docente en el nivel superior del ISMUNT dictando casualmente la asignatura Fonética y Traducción del Francés. Todo iba confluyendo dinámicamente para impulsarme más en el estudio de la materia, por lo que decidí seguir un Máster a distancia en la Universidad Jean Monnet de Saint-Etienne en Francia. Mi tema de investigación sería: Los aportes de las TIC en el aprendizaje de la pronunciación del francés en contexto exolingüe argentino. En efecto es la realidad que vivimos en nuestras clases de lengua extranjera en donde el medio exolingüe queda definido como el medio donde la lengua extranjera es solamente empleada en situación de enseñanza-aprendizaje, y no en situación de comunicación real de la vida corriente. En el desarrollo del Máster investigué las diferentes dificultades a las cuales mis alumnos debían enfrentarse al aprender la pronunciación del francés, y descubrí algo que por supuesto ya sabía puesto que lo había experimentado yo en tanto alumna: el aprendiente necesita poder acceder constantemente a modelos auténticos de la lengua extranjera, más allá de la mera pronunciación del docente.

Entendiendo que, la oportunidad y la forma de acercarse a modelos auténticos del habla francesa se encontraba en el acceso a las TIC,

realicé entre los años 2014 y 2016 la Especialización Docente en Educación y TIC, Postítulo organizado e implementado por el Ministerio de Educación Nacional en el que me interioricé aún más en las técnicas y herramientas digitales especialmente creadas para la práctica oral, pero también descubrí un sin número de posibilidades que nos ofrece la informática en el terreno de la educación en general, y en el terreno del aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras. Mi trabajo final se concentró en la utilización de las canciones francesas y francófonas como medio para enseñar la pronunciación del francés, tema que utilicé luego en mi práctica docente en el ISMUNT.

Y es así como desde el año 2014 comencé a utilizar las aulas virtuales de EDMODO para acompañar el dictado de mis clases tanto en la Carrera de Profesorado en Francés del IES Lola Mora como en la materia que dicto en el ISMUNT. Mi decisión de trabajar con un aula virtual en Fonética y Traducción del Francés se debe en primer lugar a un hecho práctico, mi materia posee 2 HC una sola vez a la semana, ubicada los días lunes. En el contexto en el que vivimos en que muy a menudo los lunes son feriados o hay paros docentes, sumado a los pocos días de clase de los que disponemos, ocurre que las clases reales son mucho menos que las deseadas.

La experiencia que presento hoy en esta comunicación es la que llevé a cabo en el cursado de mi materia durante el año lectivo 2017 y 2018.

Aula virtual Edmodo

Edmodo es una plataforma digital concebida como una red social pero para utilización didáctica. Nos permite la creación de clases virtuales cerradas que serán diseñadas por el docente y a las que solamente podrán acceder los alumnos invitados a partir de un código que se genera al crear el aula y que el docente comparte con los alumnos a quienes invita. Dispone a su vez de un sistema por el cual se puede invitar a los padres para que éstos lleven el seguimiento de las notas y trabajos de sus hijos (lo cual está más bien pensado para primaria o secundaria)

El aula virtual Edmodo puede ser manejada desde una computadora, tablet o teléfono celular. En efecto Edmodo es una plataforma pensada para la enseñanza en línea y gratuita. Permite establecer cursos online, en los cuales se comparte contenido desde una biblioteca personal o desde la web y se mantiene un dialogo frecuente con los alumnos quienes van realizando las tareas pedidas por el docente. En efecto el dueño del aula será siempre el docente quien irá subiendo periódicamente actividades que el alumno deberá realizar antes de la fecha indicada.

El docente dispone de toda la información del progreso del alumno: ejercicios realizados o no, tanto como las calificaciones.

El aula virtual me permite además de ampliar el horario de dictado de la materia varios beneficios que ya han sido señalados por estudiosos en la materia y que paso a describir a continuación.

Beneficios del uso de un aula virtual en clase de lengua extranjera

- Además del valor que los docentes reconocemos en el uso de las nuevas tecnologías en la educación, la importancia de servirnos de las TIC en el nivel superior es muy significativa porque los alumnos, que varios serán futuros docentes, irán conociendo y empleando las tecnologías para las actividades de búsqueda, selección y organización de la información como así también para la presentación escrita u oral de sus trabajos. Y de esta manera podrán utilizar las TIC con familiaridad más adelante en sus aulas.

- El empleo de las TIC nos permite, en el caso de mi propuesta, atender a las realidades particulares de muchos de los alumnos del ISMUNT que estudian y trabajan, al emplear la plataforma digital Edmodo los alumnos pueden regular individualmente sus horarios de realización de las actividades y subir a la plataforma los trabajos en tiempo y en forma.

- Así mismo los alumnos pueden realizar trabajos grupales o colaborativos de manera virtual, sin necesidad de disponer de un tiempo extra fuera del horario del cursado de la carrera para reunirse.

- La implementación de Edmodo ayudará al docente para llevar a cabo un seguimiento de los avances y dificultades de los alumnos y del proceso de aprendizaje, además los alumnos avanzarán en su aprendizaje mientras el docente los oriente y ayude, así podremos ambos favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje con esta retroalimentación.

Mi aula Edmodo: Fonética y Traducción del Francés

A continuación voy a ir mostrándoles con impresiones de pantalla algunas de las actividades que llevo a cabo en mi aula virtual Edmodo.

Para comenzar vamos a ver la página de inicio de Edmodo en la que se ven al costado izquierdo todos los grupos de clases que tengo. Cada uno está diferenciado por un color. Hay varios botones con los que puedo crear un grupo, unirme a una clase o administrar mis clases. En el margen superior se encuentran las diferentes pestañas en donde encuentro el progreso de mis alumnos, los mensajes que me envían y algo muy importante: la biblioteca en la que yo fui guardando todos aquellos archivos que considero que pueden servirme en mis clases en diferentes formatos, como textos escritos en Word, archivos PDF, enlaces a la web, canciones, videos, audios.

Volviendo a la página de inicio vemos como, si abro una clase, voy a disponer de diferentes opciones:

- 1- Escribir una nota o mensaje.

- 2- Realizar una asignación es decir diferentes ejercicios para que los alumnos realicen (tales como textos o poemas para leer y practicar la pronunciación, videos de canciones en los que el alumno puede practicar la audición de la fonética francesa, “podcast” en francés con la misma finalidad de escucha atenta para lograr la imitación de los sonidos). En base a textos trabajados oralmente en clase o a textos oídos les pido a los alumnos la grabación de la lectura de

los mismos. Todas estas tareas tienen una fecha de entrega establecida y una posterior corrección. De esta forma trabajamos en el aula virtual tanto la fonética como la traducción de la lengua francesa.

3- Realizar una prueba

4- Hacer una encuesta

Desde el punto de vista del alumno el aula virtual le permite la comodidad de acceder a sus tareas en forma constante y desde cualquier dispositivo y puede ver la progresión de su aprendizaje y sus notas sin que los demás alumnos tengan acceso a ello. En tanto el docente accede a todas las tareas de cada alumno

mientras puede mantener una comunicación privada con cada uno y una grupal con toda la clase en el muro general del aula virtual.

Para concluir en base a lo presentado y retomando lo dicho anteriormente podemos insistir en que hoy en día no es posible pensar la enseñanza de una lengua extranjera sin la ayuda y el apoyo de las TIC. En esta era de lo digital en la cual vivimos y teniendo en cuenta el medio exolingüe del que les hablaba al comienzo, creo que debemos recurrir a las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación que hoy más que nunca vienen en nuestro auxilio para facilitar nuestra tarea docente y enriquecer el aprendizaje.

Bibliografía

Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) e Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) (2011). *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Áreas: Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Maglione, C y Varlotta, N. (2012) *Investigación, gestión y búsqueda de información en Internet Serie estrategias en el aula para el modelo 1 a 1*.

Coll, C. (2008). *Leer Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. Extraído el 2 de julio de 2013 desde http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/aprender_y_ensenar_con_tic0.pdf

www.edmodo.com

INTERCAMBIO ACADÉMICO: MÚSICA Y VÍNCULOS

Roxana Andrea Civallo

Instituto Superior de Música / UNT
roxioboe@yahoo.com.ar

El oboe, es de los instrumentos menos estudiados y conocidos dentro de la carrera musical, por lo cual la formación de músicos profesionales, con la orientación en este instrumento, es indispensable.

Por ello, en este trabajo se abordan las estrategias, para estimular el estudio y la difusión del instrumento a nivel provincial e interprovincial, llevadas a cabo por la cátedra de oboe de la carrera músico instrumental del ISMUNT en articulación con la cátedra homónima de la Universidad de Cuyo.

El proyecto se inició en el año 2015: en una primera instancia se plantearon objetivos básicos y específicos a cumplimentar dentro del marco del intercambio que se realizó en el ISMUNT:

- a) Intercambiar conocimientos en el aprendizaje de nuevas técnicas en el estudio del oboe.
- b) Fomentar el estudio y la difusión del instrumento a nivel provincial e interprovincial.
- c) Distribuir diversos materiales de estudio especializados en la enseñanza del oboe.
- d) Fomentar un grupo humano de interés musical y oboístico que trascienda los

límites de las instituciones intervinientes y promueva el conocimiento y estudio del instrumento.

Las actividades planeadas fueron:

- a) Clases de Música de Cámara para Oboe y Corno Inglés
- b) Presentación del libro: “Oboe para descubrir”, publicado por la Universidad Nacional de Cuyo.
- c) Taller de Cañas para Oboe
- d) Cierre del Seminario con concierto final de Ensamble de Dobles Cañas

En éste primer encuentro donde la Profesora de Cuyo y del ISMUNT dictaban el seminario, debido a la alta difusión se generaron nuevas actividades que enriquecieron el curso, como por ejemplo: se sumaron pianos y flautas, participó gente del Conservatorio Provincial y luego del concierto final recibimos una invitación a grabar un programa en canal 10 a cargo del Maestro Jeff Manookian. “el 10 en Concierto”

En el segundo encuentro: los alumnos se mostraban altamente entusiasmados, en esa oportunidad eran los alumnos del ISMUNT que debían trasladarse a Mendoza, dónde nuevamente superaron sus expectativas y aprendizaje.

Las actividades planeadas fueron:

- a) Clases de música de cámara para oboe y corno inglés (aquí ya se intercambiaron los grupos y tocaban mezclados Tucumán-Mendoza).
- b) Taller de Armado de cañas.
- c) Concierto de Grupos de cámara.
- d) Concierto en “Semana de las Artes” con Ensamble de Dobles Cañas.
- e) Visita a la Fábrica de Cañas “González” en Mendoza (la única fábrica de cañas en Latinoamérica).

Ya en ésta instancia se vió mucho compromiso de parte de los alumnos, responsabilidad de estudio y los vínculos se estaban afianzando entre ellos, no se vieron como competidores, sino como pares y colegas.

En el tercer encuentro, nuevamente en Tucumán, se invitó también a participar al Maestro Rubén Albornoz, solista de la Orquesta Estable del Teatro Colón, dónde aparte de las actividades anteriores, se sumaron masterclass a cargo del profesor y participaron, fagotes, pianos, flauta y oboístas provenientes de la provincia de Salta. Concluyendo el Seminario con los conciertos habituales de Cámara y Ensamble de cañas, más un Concierto del Maestro con la Orquesta Sinfónica de UNT.

En éste encuentro también participaron alumnos principiantes, ejecutando piezas en su nivel.

Concepto de equipo

Lo *primordial* que debe hacer un maestro para entrar a desarrollar actividades de equipo es

aclarar el significado de este tipo de trabajo. Lograr trabajar en equipo implica:

Un esfuerzo de concertación para llegar a metas comunes, formas de trabajo y mecanismos para regular el comportamiento. Trabajar en equipo no es estar reunidos en un espacio, en un mismo momento; es compartir ideales, formas de trabajo e intereses, es contar con un propósito común al que cada uno aporta. Trabajar en equipo supone identificar las fortalezas y debilidades del conjunto y no sólo de las partes y buscar mecanismos para mejorar continuamente la dinámica que se da entre las personas que lo conforman.

El maestro no solo debe tener claridad sobre el concepto de trabajo en equipo, sino también, una vez lo comprenda, lo debe proyectar a sus estudiantes de manera sencilla y clara, apoyándose en el concepto de que el hombre es un ser social y por tal motivo al aprendizaje depende en gran parte del prójimo, porque a través de él logra la comunicación, el intercambio de ideas, y la construcción de conocimiento.

La necesidad de trabajar en equipo

El trabajo en equipo se fundamenta en la colaboración dado que el ser humano convive todos los días con personas diferentes, circunstancia que lo conduce a desarrollar habilidades que le permiten realizar trabajos con otros individuos.

En este sentido la colaboración entre docentes que comparten sus conocimientos sobre el trabajo dentro del aula sirve para unificar criterios y proyectarse a los estudiantes, no solo para un trabajo disciplinario de una sola

asignatura, sino para realizar planes interdisciplinarios donde se salgan de la rutina, ofreciendo mejores herramientas y ambientes para la construcción de conocimiento, aspecto que acercaría las prácticas a un aprendizaje significativo.

Es importante tener en cuenta que este modo de trabajo entre maestros presenta dificultades por las distintas acciones que desarrollan dentro y fuera del aula los docentes; sin embargo para los estudiantes es significativo observar como un trabajo con distintos profesores se vuelve emotivo al compartir recursos para alcanzar unos propósitos específicos durante un período de tiempo determinado, que tiene como características y requisitos principales los siguientes: a) Es voluntario. b) Está establecido entre iguales; no existe predominio por parte de ninguno de los profesores. c) Se basa en la lealtad y en la confianza. d) Implica, por tanto, un determinado tiempo escolar fuera de las clases normales. e) Supone, a diferencia de la simple cooperación, realizar en común, participativamente, el diseño de los objetivos que se pretenden alcanzar o desarrollar; de igual manera acordar la metodología de trabajo y discutir y evaluar en común el proceso y los resultados.

Con todo lo anterior, un equipo de trabajo consiste en un agrupación de personas trabajando juntas, que comparten percepciones, tienen una propuesta en común, están de acuerdo con los procedimientos de trabajo, cooperan entre sí, aceptan un compromiso, resuelven sus desacuerdos en discusiones abiertas; lo anterior, no aparece automáticamente, sino que debe irse construyendo poco a poco. Estamos hablando de

una acción colaborativa donde la discusión no es el objetivo sino el medio.

Papel del profesor

El primero que se tiene que convencer del trabajo en equipo es el profesor porque va a ser el motor y dinamizador de las actividades. Parece claro que la tarea del profesor en relación con el trabajo en equipo es fundamental para asegurar que éste funcione y se consiga el aprendizaje y la satisfacción personal de todos sus miembros. Una organización del aula que fomente el trabajo en equipo de los estudiantes requiere del profesor aspectos como: planificación cuidadosa, liderazgo, metodologías especiales, intervención diferenciada y análisis posterior a la experiencia.

Un factor muy importante vinculado al trabajo en equipo y a la actuación del profesor es el análisis y valoración que realice de la experiencia, con el fin de incorporar los elementos que dicho análisis reporta a posteriores propuestas.

Conclusión

El intercambio, en mi experiencia, ha transformado a los alumnos:

- a) Produjo energía y entusiasmo.
- b) Compromiso y responsabilidad al estudio.
- c) Vínculos de amistad y camaradería.
- d) Vivencias frente a diferentes públicos y escenarios.
- e) Respeto por su estudio y el de los demás.
- f) Admiración frente a los logros musicales.
- g) Los objetivos planteados en el comienzo del proyecto se ampliaron radicalmente cuando fueron llevados a la práctica y los alumnos

vivieron importantes experiencias como futuros músicos profesionales. De esta manera se conformó un grupo humano de interés musical y oboístico que trasciende los límites de las instituciones intervinientes.

Como profesora:

a) Compartir saberes y experiencias con un par docente.

b) Aportar distintas visiones y evaluaciones para un mismo trabajo.

c) Cooperar en la necesidad del otro y viceversa.

d) Crear el vínculo de confianza para delegar o aportar a la pareja pedagógica.

Bibliografía

Barrios Jara, N.: *El aula un escenario para trabajar en equipo*. EDUCR, Bogotá Disponible en <https://educrea.cl/el-aula-un-escenario-para-trabajar-en-equipo/>

Carniato J., Tulián, Y. y otros (2015). La pareja pedagógica, una experiencia de valor formativo que enriquece las primeras prácticas docentes de los alumnos del profesorado en ciencias de la educación. Comunicación VIII Jornadas Nacionales. Primer Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado. Mar del Plata.

BENEFICIOS DE LA EJECUCIÓN PIANÍSTICA A CUATRO MANOS EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE DE PIANO

María Rosa Aramayo

Instituto Superior de Música / UNT
mariarosa.aramayo@gmail.com

Presentación

En este trabajo me propongo compartir algunas reflexiones y observaciones prácticas surgidas a partir de mi experiencia docente en la cátedra de piano/práctica instrumental piano en el Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional de Tucumán. Estas observaciones me permiten afirmar que la ejecución de obras para piano a cuatro manos, durante el primer ciclo de la formación del estudiante de este instrumento, es una herramienta pedagógica con importantes resultados. En este sentido, la interpretación de obras a cuatro manos contribuye y refuerza el proceso de adquisición de la lectura musical en forma simultánea con la destreza en la ejecución pianística. La experiencia que comparto en esta oportunidad surge a partir de una propuesta superadora de la cátedra de piano a mi cargo y que, a la vez, es resultante de un trabajo de evaluación y reajustes de la enseñanza del piano, que se fue registrando en una serie de Informes cuantitativos y cualitativos del ISMUNT, como parte de su proceso de auto-evaluación institucional anual realizada entre los años 2011 y 2016.

Importancia en la literatura pianística

La música para piano a cuatro manos ha estado presente siempre en la literatura pianística. Compositores como Czerny, Mozart, Beethoven, Schubert, Brahms, Debussy, Ravel, Poulenc, Fauré, Dvorak, Rachmáninov, Guastavino, entre otros, tienen importantes composiciones para piano a cuatro manos. Algunas obras fueron originalmente compuestas para piano a cuatro manos y luego orquestadas por sus compositores. Esto sucedió, por ejemplo, con las *Danzas húngaras* de Brahms, la *Petite Suite* de Debussy o la Obertura de *Tannhäuser* de Wagner. En otros casos, como los valeses Op. 39 de Brahms fueron compuestos originariamente para piano a cuatro manos y después el propio compositor hizo la versión para piano solo. Sin embargo debido a la extensión de las obras y por la complejidad de las mismas, que exigen un mayor nivel de preparación musical en los intérpretes, estas obras no son para el primer ciclo de la Carrera Músico Instrumental (Piano) del ISMUNT.

Importancia de la técnica pianística de piano a cuatro manos

Estudiar el repertorio de obras para piano a cuatro manos es parte de la formación general

del pianista. Aun cuando el pianista decide hacer la carrera de solista. Así, por ejemplo, sólo por mencionar dos grandes solistas de piano argentinos: Marta Argerich y Daniel Barenboim dieron un recital de piano a cuatro manos en el Teatro Colón de Buenos Aires, Argentina. Argerich también tocó con otros grandes pianistas como Kissin, Alan Kwiek, Eduardo Delgado, Lang Lang, Freire, Cristina Marton, Kathia Buniatishvili.

Los profesores de piano del ISMUNT siempre interpretaron obras para piano a cuatro manos en los conciertos de profesores, o en conciertos organizados fuera de la institución; por lo que puede afirmarse que, sin lugar a dudas es un repertorio que constantemente está presente y que, además, capta la atención del público. Por esto considero que es importante también, como estrategia de aprendizaje para la formación de músicos en general. Son innumerables las transcripciones que se hacen de grandes obras y que deberían incorporarse en el repertorio pianístico y por qué no en las audiciones de cátedra: es el caso de las sinfonías de Haydn, Mozart y Beethoven, compuestas para orquesta y transcritas para piano a cuatro manos. Dichas transcripciones no se interpretan en conciertos, son utilizadas por los estudiantes de Dirección Orquestal, sólo para estudio.

En mi cátedra de piano en el ISMUNT, los alumnos trabajaron obras de distintos compositores, durante los tres años del ciclo básico. Inicialmente, el piano 1 llamado “*primo*” lo hace el alumno y el piano 2, el “*secondo*” lo hace el profesor. Cabe aclarar que el piano *primo* es el que resulta más fácil de leer por estar escrito

en clave de sol y por llevar generalmente la línea melódica, pero no son reglas fijas. Hay obras sencillas donde hay un verdadero diálogo melódico entre el *primo* y el *secondo* (o viceversa). El *secondo* inicialmente acompaña y está escrito en clave de Fa. Sorprende la ansiedad del alumno por interpretar el piano 2 –como he dicho, predominantemente en clave de Fa– hecho que lo motiva a acelerar el aprendizaje de la lectura en dicha clave; incorporando esta práctica de lectura e interpretación, muchas veces, desde el segundo cuatrimestre del primer año. A partir de segundo año, los alumnos pueden tocar indistintamente el *primo* o el *secondo*. Es recomendable, pero no excluyente, que los alumnos estén en el mismo curso, así el ritmo de estudio será parejo. La interpretación de obras para piano a cuatro manos se inicia con la lectura musical simultáneamente a la ejecución. Cuando la obra comienza a ser trabajada musicalmente, es decir cuando se trabajan el fraseo, las articulaciones, los matices, teniendo en cuenta la estructura formal de la obra, sin descuidar el carácter de la misma, surge espontáneamente el respeto por el “hacer musical” del par, sea el profesor o el compañero.

De esta manera, la interpretación tiene un valor agregado ya que, además de las destrezas técnicas, lo actitudinal pasa a cobrar una relevancia inusitada porque pone en juego la empatía con el otro: es decir la interacción de dos subjetividades en sintonía. El proceso de descubrir cómo una obra deja de sonar “poco interesante”, y pasa a ser “atrapante”, es compartido por los intérpretes, ya que juntos realizan el proceso de estudio que incluye la

lectura, el análisis de la misma y la integración que se muestra con la ejecución. En este proceso no hay un líder y un acompañante. El liderazgo es compartido según lo requiera la propia música. Desde el inicio de la ejecución musical, los intérpretes acordarán: quién dará la entrada, cómo van a frasear, quién tiene a su cargo la línea melódica, qué se debe destacar musicalmente, los tempos, etc. Si los alumnos no saben qué hacer, consultarán al profesor. Y si acordaron algo erróneo, el profesor lo corregirá. Pero el protagonismo que tienen los intérpretes en este proceso es lo importante. El ensamble final debe ser óptimo, la obra deberá sonar con tal unidad musical, que deberá escucharse como si tocara un solo intérprete.

La selección de obras a estudiar, teniendo en cuenta la gradualidad de los contenidos está a cargo del docente, desde mi experiencia personal propongo la siguiente secuencia para el primer ciclo de formación:

En primer lugar se puede iniciar con lectura y ejecución del *primo*, alumno y el profesor el *secondo*, en obras de:

Bayer, F. Escuela preparatoria de piano op 101. Ed. Ricordi y Kurzman Leuchter, R. Enseñanza elemental del piano. Tomo 1. Ed. Ricordi. Ambos libros trabajan el movimiento directo en el *primo*. Los libros siguientes incorporan movimiento contrario, acompañamiento de acordes y melodías con teclas negras: Gainza, V. H. de: Piano a cuatro manos. Libro I: en Do. DINSIC Publicacions Musicals.; Gainza, V. H. de: Piano a cuatro manos. Libro II: con teclas blancas y negras. DINSIC Publicacions y Gainza, V. H. de: Método para

piano (Introducción a la música) Tomo I a. Editores exclusivos Barry.

El siguiente libro permite al alumno tocar a veces el *primo*, otras el *secondo*: Russo, Antonio y Floriani, Ana María: Excolere- hacer crecer para el aprendizaje gradual del Piano. Volumen I. Ediciones GCC. Fundación Kutrum.

Luego sugiero continuar con obras clavecinistas, porque aquí pueden tocar indistintamente el *primo* o el *secondo*, es decir que comienzan los alumnos a interpretar obras para piano a cuatro manos sin la intervención del profesor: Hillemann, W. Sonatinen und leichte stücke aus der Frühzeit der vierhändigen Klavirmusik y Otto Heinrich Noetzel Verlag. Wilhelmshaven.

Finalmente, como práctica para el afianzamiento de lo aprendido recomiendo trabajar obras de:

Diabelli, A. Trozos melódicos op 149 para piano a cuatro manos. Ed. Ricordi.

Tiempo, L. El libro de Lyl - Tiempo de música para niños. Gran Aldea Editores.

Schubert, F. Selected piano Works for four hands. Dover Publications. Four Ländler, D 814, pag. 266 a 268.

Conclusiones

Es muy recomendable trabajar obras para piano a cuatro manos desde los primeros años de la carrera de Músico Instrumental, pero no con carácter “obligatorio”. Cada profesor tiene la experiencia suficiente para seleccionar quienes pueden abordar este repertorio, y qué obras estudiarán. Si son alumnos del mismo curso,

tendrán un ritmo de estudio parejo. La valoración de “hacer música con un par” hace que lo actitudinal sea relevante. Surge el respeto por”cómo hace música el compañero” y au-

menta el deseo por “querer tocar mejor” ya que el resultado final, al ser “compartido” es altamente gratificante.

Bibliografía

- Bennett, Roy (2003) *Léxico de música*. Madrid: Akal. Disponible en https://books.google.com.ar/books?id=ccObP15w3LAC&printsec=frontcover&hl=es&source=gs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Downs, Philip G. (1998) *La música clásica. Volumen 4*, Madrid: Akal. Disponible en https://books.google.com.ar/books?id=QJXANVrEt94C&printsec=frontcover&hl=es&source=gs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Figueredo, Emilio. Piano a cuatro manos fenómeno musical surgido en el siglo XVIII, disponible en <http://www.analitica.com/musica/blog/piano-a-cuatro-manos-fenomeno-musical-surgido-en-el-siglo-xviii/>
- Sitio digital de información cultural y de ocio de Guadalajara. El difícil arte de tocar el piano a cuatro manos, disponible en <http://culturaenguada.es/musica/3025-el-dificil-arte-de-tocar-el-piano-a-cuatro-mano>
- Zanetti, Miguel. El piano a cuatro manos como música de cámara y como fenómeno social, disponible en <http://orfeoed.com/melomano/2012/articulos/guia-practica/piano/el-piano-a-cuatro-manos-como-musica-de-camara-y-como-fenomeno-social/>

PRINCIPIOS Y METODOLOGÍAS PARA LA PRÁCTICA DEL PIANO

Florencia Masucci

Instituto Superior de Música / UNT
maflorma@hotmail.com.ar

Introducción

Estudiar un instrumento musical, en este caso en particular el piano, requiere no sólo de destrezas motrices y un oído activo en escucha permanente sino también de principios y metodologías para la práctica del mismo.

No existe una sola y correcta manera de emprender el estudio del piano, sin embargo hay ciertos principios que fui aprendiendo a lo largo de mi formación (desde mis primeros pasos con mis grandes maestros aquí en el ISMUNT hasta las clases tomadas en la Universidad de Texas en USA), los cuales pueden servir a los pequeños grandes pianistas que recién comienzan o están en su proceso de formación. Usando buenos principios y métodos se puede aprovechar mucho mejor el tiempo de estudio, que a veces puede resultar arduo sobre todo si el alumno no logra los objetivos que va proponiéndose, lo cual en la mayoría de los casos provoca sentimientos de frustración y deseos de abandonar el instrumento.

Principios para la práctica del piano

a) Escucharse permanentemente. Aun cuando recién emprendemos la lectura de una pieza la importancia de escucharse es

fundamental para poder aplicar los demás principios. Este debería ser el principio rector.

b) Tocar bien desde el principio. Nuestro objetivo al comenzar una obra es, o debería ser, lograr la perfección en notas, sonido y expresión musical. Si se trabaja con la búsqueda de tocar bien desde el principio todo será más sencillo después. Si en cambio se repite cientos de veces de la manera incorrecta un pasaje, es muy difícil aprenderlo perfecto después, porque la memoria ya guardó ese estímulo incorrecto desde un principio, y más aún si continuamos repitiéndolo incorrectamente.

c) Entender la música. La teoría que aprendemos en nuestras clases de audio y lenguaje musical, debe ser aplicada a la pieza que se va a estudiar. Marcar en la obra armadura de clave, frases, secciones que se repiten, motivos rítmicos, temas, acordes de dominante y tónica, modulaciones y todo lo que se pueda advertir en ella. Los psicólogos sostienen que cuando un alumno analiza el significado de lo que está estudiando, eso ayuda a recordarlo por más tiempo. De hecho, este tipo de análisis se enfoca hacia uno de los tipos de memoria que se necesitan para luego poder tocar una obra en otro nivel de interpretación.

d) Escribir notas. Este principio ayuda a recordar mejor las cosas que el maestro corrige y enseña. Cuando uno retoma la obra dos días o una semana más tarde, las anotaciones ayudan a refrescar lo que se aprendió. Si uno no las escribe, probablemente olvide todos los detalles que aportan a la evolución de la obra. Las cosas que uno debe escribir son:

Lo que el maestro dice. Apenas cruzamos el umbral del aula cuando la clase termina, nos olvidamos del 90 % de lo que nos dijo el maestro. Si bien algunos maestros tomamos el tiempo de la clase para anotar aspectos más importantes que enseñamos, pueden escaparse detalles. Por eso es importante que al llegar a la casa, y retomar la práctica de la pieza anoten en la partitura o en un cuaderno los detalles que se vayan recordando acerca de la pieza. No hace falta escribir oraciones completas, sólo indicaciones como por ejemplo no pedal, pasaje de pulgar, muñeca flexible, etc.

Lo que podemos descifrar de una obra, por ejemplo si la obra está en Re Mayor, debemos anotar “Re Mayor”. Luego si encontramos un acorde de Fa Mayor, lo deberíamos anotar también. O la forma, por ejemplo A B A.

Cuestiones que hacen a la interpretación. Hacer un círculo en todas los cambio de tempo, dinámicas, reguladores de intensidad en una frase, ya que aportan otro dato más que la partitura debe tener para poder luego lograr una buena interpretación.

e) Tomar la práctica como un medio para resolver problemas. No pensar que la práctica va a ser más efectiva si dedico horas a repetir de

manera automática una misma obra de principio a fin. Por el contrario considerar que el tiempo de práctica debe ser usado con el fin de resolver problemas de ejecución e interpretación, teniendo en cuenta tres pasos:

Identificar el problema. Saber cómo debería sonar esa pieza y descubrir la diferencia entre el *debería* y cómo realmente la estamos tocando.

Descifrar la causa del problema. ¿El problema es causado por una técnica incorrecta? ¿Mala digitación? ¿El pasaje requiere un estiramiento que provoca una posición incómoda o es un salto? Sea lo que sea se necesita descubrir cuál es la causa que está ocasionando el problema.

Arreglar el problema. Si no se encuentra la manera de resolver el problema lo mejor es preguntar al maestro o a los compañeros más avanzados.

f) Recordar tres preguntas importantes. ¿Cómo sabemos cuándo un determinado pasaje está bien estudiado? ¿Cómo sabemos que lo que estamos ejecutando es técnica y musicalmente lo mejor? Respondiendo afirmativamente a las siguientes preguntas podremos ser honestos con nosotros mismos y determinar que estamos yendo por la senda correcta:

¿La pieza suena bien? ¿Estamos tocando las notas correctas, el ritmo preciso, la dinámica y el fraseo, el tempo, articulación y voces correctamente?

¿Nos sentimos cómodos? ¿Estamos lo más relajados posible al tocar un determinado pasaje o sentimos exceso de tensión en nuestras manos, brazos, hombros, cuello? En general nuestros

movimientos ¿son fluidos y delicados o rígidos y nerviosos?

¿Cómo aparentamos al tocar esa pieza?

¿Evidenciamos exceso de tensión? ¿Estamos exigidos con la *coreografía* de nuestros movimientos en los dedos, manos, brazos, cuerpo entero en general?

Métodos para la práctica del piano

Práctica por secciones

Al encarar el estudio de una pieza, conviene fragmentar la misma por frases, semi- frases o partes, es decir marcar en la partitura cada frase y tocarla tan tranquilo para lograr la perfección del principio al final. Hasta que esa frase no esté *impeccable*, no pasar a la siguiente. Así continuar e ir combinando las frases, uniendo hasta integrar una parte y lograr continuidad y prolijidad en toda la parte.

Con una pieza sencilla, las partes pueden ser más largas que con una de mayor dificultad.

El error muy común en los estudiantes es comenzar y avanzar por toda la obra o secciones demasiado largas, sin tener en cuenta la digitación y continuidad.

Si dividimos la obra en secciones cortas, e intentamos tocar cada sección lentamente y con una digitación adecuada, y luego de descifrarla la tocamos siete veces (el número de veces que la psicología sostiene, resulta necesario para aprender un concepto) podremos tocar de memoria esa sección. En caso que no sea posible deberíamos probar con una sección más corta. ¡Divide y vencerás!

Manos separadas

Practicar manos separadas es un método, que como el anterior, requiere de suma paciencia pero es bastante efectivo. Por lo general tocar manos separadas, resulta más sencillo, pero siempre habrá que prestarle mayor atención a la izquierda, especialmente los que somos diestros, para que ésta se fortalezca.

Paradas

Podemos usar paradas en ciertos pasajes especialmente donde haya semicorcheas, agrupándolas de a cuatro, ocho o dieciséis, y haciendo las paradas en esos grupos. La práctica con estas paradas ayuda a pensar en grupos de notas, sobre todo sucesiones de semicorcheas para que suenen parejas y claras.

Este método ayuda a nuestra técnica, ya que al tocar ejercemos indicaciones hacia nuestro sistema nervioso de constantes paradas y avances en una obra, por lo que esto ayuda a lograr ese equilibrio y control sobre todo en determinados pasajes que presentan cierta dificultad.

Staccatto

Sólo tocar todas las notas picadas, sobre todo en pasajes de pulgar, o donde sólo se necesita articulación precisa en pasajes de dedos, logra fortalecer la mano otorgando además una claridad en el sonido.

Sólo hay que cuidar de no tensionar ninguna parte del cuerpo al realizar este tipo de método. El sentido común siempre debe ser nuestra guía. No sólo debemos escuchar nuestro sonido sino también a nuestro cuerpo.

Tocar lo más suave posible

Tocar todas las notas lo más suave posible, escuchando que suenen todas, ya sea lento o a tempo, nos ayudará a la uniformidad del sonido y a mejorar nuestro auto control. Este método puede usarse en toda la obra, pero especialmente en los pasajes de dedos. Y como en el punto anterior, debemos “escuchar” a nuestro cuerpo para no incurrir en tensiones de hombros, cuello, etc.

Tocar lo más fuerte posible

Tocar cada nota lo más fuerte, especialmente en pasajes cortos que necesitan “limpieza”, y luego cambiar a otro método como por ejemplo el tocar lo más suave posible. Si sentimos algún tipo de dolor en brazos, antebrazos o muñecas, parar inmediatamente, estirar, luego volver a aplicar este método. Siempre en determinados pasajes. Este tipo de toque ayuda a mejorar la resistencia y fortaleza y la memoria ya que la misma recibe un fuerte estímulo.

Uso del metrónomo

El metrónomo es una herramienta fundamental para todo músico, resulta útil si es empleada de manera correcta, esto significa saber cuándo prenderlo y cuándo apagarlo. Existen tres aspectos a tener en cuenta respecto del uso del metrónomo:

Establecer una velocidad de inicio para el estudio. Muchas veces es preferible en la primera lectura de una obra comenzar la misma sin el uso del metrónomo, aplicando el primer método, hasta ir teniendo cierta continuidad y allí recién usar metrónomo

determinando el tempo justo, preferentemente lento para poder tocar la pieza sin errores.

Subir y bajar de acuerdo a las posibilidades. El uso del metrónomo es como un termómetro que nos va indicando cómo va evolucionando la obra. Es decir, se puede subir en caso que la velocidad nos resulte cómoda, o bajar si detectamos errores o exigencias técnicas que nos sobrepasen la ejecución.

El metrónomo ayuda a mejorar los problemas rítmicos, como así también a la continuidad y bien usado resulta una herramienta importantísima en el estudio del piano. Debe ser combinado con los otros métodos expuestos anteriormente.

Practicar para la perfección

Tomar una sección de la obra y tocarla tres veces seguidas sin un mínimo error. Cuando logramos esto, tocarla cinco veces seguidas sin error. Si la tocamos diez veces seguidas ya la sección “es nuestra”.

Hay que considerar que existen diferentes niveles de perfección. Al principio nuestro objetivo debería ser tocar las notas, posteriormente buscaremos incorporar balance, sonido parejo, fraseo, pedal, etc. Para ello debemos trabajar con una sola sección y trabajar de a un aspecto por vez. Así continuar con las demás secciones, siempre teniendo el objetivo de la perfección, es decir, no como autómatas, sino más bien dando la orden a nuestro cerebro para que se disponga a ese tipo de práctica.

El objetivo final sería tocar al menos una vez al día cada sección a la perfección.

Grabarse a sí mismo

Tener un buen dispositivo para grabarse y hacerlo frecuentemente resulta una buena experiencia auditiva.

Para comenzar uno siempre quiere tener una excelente versión de la obra. Pero no siempre es así. Resulta muy beneficioso grabarse y escucharse aunque no sea la mejor de las versiones. Luego al escucharse uno puede enseñarse a sí mismo.

Es útil además realizar un registro de versiones de una misma obra por fechas y cuando las compara ver el progreso que ha ido teniendo la misma a lo largo del tiempo. Ya sea meses o luego de años cuando uno la retoma.

Practicar sin pedal

Si determinados pasajes se tocan con pedal, probar de tocarlos sin pedal.

De esta manera podemos escuchar con mayor claridad todo, particularmente si hay notas falsas o si el sonido no está parejo. Si suena bien sin pedal, seguro sonará muchísimo mejor con pedal.

Debemos tener cuidado de no tensionar el brazo al tratar de hacer el *legato* sin pedal, sin detenernos más tiempo en cada una las notas respetando lo que dice el ritmo, ya que el pedal se encarga de realizar esta conexión cuando el dedo no lo puede realizar.

Visualizarse

Comenzar con una pieza que esté memorizada. Cerrando los ojos y tratándonos de

imaginarnos a nosotros mismos tocando sentados en el piano. Las manos, la postura, todo en nuestra imaginación. Todo esto lleva un esfuerzo mental muy grande, por lo que hay algunas sugerencias que nos pueden ayudar:

- Pensar sólo en un pasaje a la vez.
- Pensar en una mano primero luego la otra.
- Mirar la partitura mientras nos visualizamos, en este caso la pieza no necesita estar de memoria.
- Intentar mover los dedos sobre una mesa, lejos del piano, imaginando el sonido que esta tendría. Si somos capaces de realizar esta acción en la mesa, con la digitación correcta al menos de un pasaje es porque realmente lo sabemos.

Este método tiene como ventajas aportar una clara imagen visual de uno mismo frente al piano y mejorar la memoria, como así también dar un descanso a nuestras manos y aumentar el trabajo a nuestro cerebro.

Usar la creatividad

Los órganos principales cuando practicamos el piano no son nuestras manos, ni brazos ni dedos. El órgano principal es nuestro cerebro. Cualquier método que apliquemos tocando horas y horas por día no nos rendirá si no usamos nuestra inteligencia. Hay una frase que siempre les dije y sigo diciendo a mis alumnos, “estudien con inteligencia, con picardía, sabiendo qué quieren lograr y apuntando todos los sentidos a encontrar el camino que los lleve a ese objetivo”. Al mismo tiempo esto hará que nuestra concentración se mantenga alta durante mayor tiempo.

Cambiando y combinando todos estos métodos expuestos, probando diferentes toques, podremos fortalecer además nuestra memoria. Como así también si la pieza ya está “lista”, probar de tocarla en diferentes situaciones.

En un pianista, más que el talento natural y la facilidad para aprender las partituras, valoramos más el talento que posee para poder lidiar con estos prejuicios de pensar en que la práctica de un instrumento resulta aburrida, dura, repetitiva.

Conclusiones

Durante mis años de profesorado he oído decir a colegas, que el estudio del piano *no es para todos*. Quizá algo de razón existe, pero particularmente en cada alumno que llega a mi aula trato de plantar una semilla que tarde o temprano da sus frutos, llegando a tener egresados que no sólo se destacan por su formación académica en ámbitos diversos sino por su formación integral como personas, a la cual también dedico parte de mis clases.

A esta altura de mi formación he descubierto que un alumno, para poder llegar al final de su carrera como pianista y a partir de allí seguir otras etapas de desarrollo artístico en el futuro, necesita de tres pilares que lo sostengan: inteligencia musical (extraída de la Teoría de Inteligencias Múltiples, de Howard Gardner),

apoyo familiar y un maestro motivador. La pasión y el amor por el instrumento pueden aparecer en cualquier momento de la carrera y a partir de allí si se cultiva, se acrecienta y no se pierde jamás.

Encuadrándome en el último pilar de “maestro motivador” es donde siempre he tenido un cierto carácter obsesivo y de búsqueda permanente, por lo que considero y espero que el presente trabajo realice un aporte a esta búsqueda.

Agradecimientos

Quisiera agradecer a todo el equipo directivo del ISMUNT, que siempre están apoyando y motivando al cuerpo docente a seguir avanzando y actualizándose para poder ser cada día mejores. A los alumnos de mi cátedra de Piano ya que sin ellos nuestro trabajo sería en vano; a mis Maestros de toda la vida Lucía Herrera, Andrés Aciar y Horacio Enrico; a los colegas que siempre nos alientan a seguir evolucionando y muy especialmente al Profesor Doctor en Letras Carlos Castilla, quien está siempre dispuesto a ayudarnos con la redacción de nuestros trabajos.

Finalmente agradezco a mis padres que me enseñaron la constancia y el valor del esfuerzo personal, a Alejandro, mi sostén y modelo más cercano en la investigación, y a Ale, Giuli y Agos que comprenden y ofrecen con paciencia y generosidad los tiempos para que su mamá pueda seguir creciendo profesionalmente.

APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN LA CLASE GRUPAL DE PIANO EN EL ISMUNT

Verónica Buriak

Instituto Superior de Música / UNT
yib79@hotmail.com

La elección de la temática se fundamenta en la reflexión sobre las Metodologías y estrategias utilizadas en las clases grupales, desde que se implementó esa modalidad en la Cátedra de Instrumento Piano, a partir del ciclo lectivo 2015 en el Nivel Superior del ISMUNT, y del presente año 2018, en el Ciclo Preparatorio Musical (CIPREMUS), y la necesidad de adaptar la enseñanza del instrumento a los nuevos estilos de aprendizaje de nuestros actuales alumnos, con todas las particularidades que ello conlleva.

Las metodologías activas constituyen un sistema de enseñanza centrado en el estudiante, que enfatizan la contextualización de los saberes en el mundo real ó en la práctica profesional. Por ello, se las considera altamente recomendables como herramientas de formación de los futuros docentes.

Esta modalidad requiere necesariamente de la participación activa de cada uno de los alumnos, en diferentes momentos a lo largo del desarrollo de la clase.

Uno de los mayores desafíos es el de integrar diferentes grados o niveles de dominio del teclado. Por ello, la interacción entre los alumnos resulta decisiva y enriquecedora, porque refuerza el sentido de colaboración con

los pares. De esta manera, las metodologías utilizadas en el trabajo con diferentes grupos de alumnos, incluyó además del Aprendizaje Colaborativo (sin dudas el método que mejor se adapta a los pequeños grupos), el Juego de Roles, la Co-Evaluación, el *Mastery Learning*, y hasta Metacognición; sin descuidar las nuevas premisas de la Educación Inclusiva y la Atención a la Diversidad, en el sentido de considerar que no todos tienen los mismos tiempos de aprendizaje, pero que pueden aprender sobre un mismo tópico desde lugares diferentes.

Las teorías actuales del aprendizaje sugieren que el mismo se produce en interacción con otras personas, y cuando hay continuidad en el proceso; también, que los pares tienen un papel muy activo como mediadores del aprendizaje y como apoyo fundamental en la inclusión de todo el alumnado. Es preciso, entonces, contemplar la diversidad (heterogeneidad) como una situación normal del grupo/clase, por la importancia que tiene para la construcción de relaciones positivas y el fomento de la participación e interacción entre pares, y no como medidas excepcionales que se adoptan para determinados estudiantes.

Tal como afirman Labrador y Andreu en su libro sobre Metodologías Activas, el Aprendizaje Colaborativo “no es sinónimo de trabajo en grupo. Lo que distingue a los grupos cooperativos de otro tipo de situaciones grupales es la toma de conciencia de que sólo es posible conseguir los objetivos individuales de aprendizaje si todos los demás compañeros del equipo también logran los suyos.” (Labrador-Andreu, 2008:46)

El Aprendizaje Colaborativo promueve la integración entre estudiantes con diferentes habilidades y capacidades, donde cada uno es co-responsable del aprendizaje propio y del de los demás.

Retomando la experiencia áulica objeto de esta ponencia, la clase grupal se estructura en diferentes momentos, y es en cada uno de ellos donde se aplican las metodologías nombradas con anterioridad. Hay instancias de trabajo individual y colectivo. De esta manera, se comienza con la Presentación del Tema, repertorio o recurso a desarrollar, con distintas pautas, indicaciones y recomendaciones generales para la lectura (en el caso del uso de partituras); la asignación a cada uno de un fragmento del texto musical y la determinación del tiempo para el trabajo individual con auriculares. En esta secuencia, se aplica el Aprendizaje por descubrimiento autónomo guiado. Después de todo, “un saber fundado se consigue sólo con base en el estudio individual. Eso es otra expresión del aprendizaje autónomo” (Aebli, 1991:153). Luego, se realiza la puesta en común, tocando todos juntos ó en duplas, identificando dificultades específicas, si las

hubiera. Si se trata de una canción, un grupo canta y el otro acompaña, y luego a la inversa. Por último, todos cantan y acompañan. Entre estas prácticas, si la dinámica lo requiere, se otorgan unos minutos extra para repasar y consolidar lo aprendido.

En todo momento, se insta a los estudiantes a mentalizar y concientizarse sobre el rol del futuro docente. Aquí es donde se implementa el Juego de Roles, vinculando lo aprendido a la realidad del aula en las escuelas, y qué aplicaciones prácticas tiene el recurso abordado; ó cómo puede adaptarse para ser empleado en clases. Durante la puesta en común (ellos al frente del aula guiando la actividad como si estuvieran a cargo del grupo), se pone énfasis en la afinación y en la proyección de la voz al cantar, considerando que en su futura función docente, deberán cantar frente a un aula numerosa, y que ellos serán el modelo auditivo y vocal a seguir. Para esto, además, se promueve que no se detengan bajo ninguna circunstancia en la ejecución vocal/instrumental por cometer algún error. Posteriormente, se aplica el principio de Co- Evaluación, siendo ellos mismos y sus compañeros quienes detecten las fortalezas y debilidades de su propia acción, siempre fundamentando su respuesta. “Para que la actividad se mantenga durante un tiempo prolongado, es necesario que se den resultados parciales periódicos y que sean posibles las vivencias de logro correspondientes” (Aebli, 1991:116).

Por ello, es fundamental el estímulo permanente que significa no quedar “rezagado” o atrasado respecto de los propios compañeros, y

tal como afirma César Coll, “las relaciones que se establecen entre los alumnos repercuten sobre los procesos de aprendizaje(...)” (Coll, 1984 :124), y también “incide en forma decisiva sobre aspectos tales como el proceso de socialización en general, la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo(...), e incluso el rendimiento escolar.” (Coll, 1984: 119-120)

Otra característica (no menos relevante) identificada a lo largo de la experiencia de enseñanza de Piano en forma grupal, y que se relacionan en manera directa a las metodologías, es que se trata de clases con Enseñanza Multinivel, por la coexistencia de alumnos con distintos grados de dominio del instrumento. Hay que adecuar la selección del repertorio al nivel que cada uno posee, a sus ritmos de aprendizaje, en función de lo que pueden lograr y de sus posibilidades, pero siempre atendiendo al grado de dificultad del curso, y al ciclo ó nivel educativo al que está destinado el mismo. ¹

Fortalezas y aportes de este tipo de clases, es que esencialmente son inclusivas e integradoras porque:

- Entrena en habilidades sociales necesarias para trabajar en cooperación y no en competencia.
- Fomenta el aprendizaje autónomo y la adaptación a nuevas situaciones.

- Requiere de Planificación y Gestión del tiempo, habilidades docentes excluyentes.

- El trabajo cooperativo también incide sobre otras cuestiones no estrictamente cognitivas, pero vitales para lograr aprendizajes significativos, como la motivación, el control del nivel de ansiedad, las propias expectativas de éxito o su auto-concepto.

Orientaciones Didácticas para el Docente

Estas herramientas se van adaptando a la realidad de cada grupo, pero generalmente funcionan con cierto nivel de éxito cuando de adoptan con los siguientes criterios:

- La claridad en las consignas siempre es importante
- Dar tiempo suficiente para que puedan resolver un pasaje, ejercicio ó fragmento dado.
- Supervisar el tiempo que lleva una tarea para ajustar adecuadamente el mismo en próximas propuestas ó en las actividades que siguen.
- Realizar el Feedback o retroalimentación individual. Hacer perceptible al alumno sus progresos, valorando los logros por más pequeños que parezcan.
- Evaluar sus progresos en comparación con él mismo, con su nivel inicial.
- Enseñar a valorar el aprendizaje cooperativo, donde todos son distintos pero necesitan “aprender junto a otros”.

¹ Son tres cursos de Instrumento Complementario en el Nivel Superior para la carrera de Profesorado en Música con Orientación en Educación Musical. En 1er año se aborda repertorio para Nivel Inicial y Primer Ciclo de la

Educación Primaria; en 2do Año, canciones y recursos para el 2do Ciclo de la Educación Primaria; y en 3er Año, repertorio para Nivel Secundario.

- Descubrir y desplegar sus potencialidades desde las fortalezas que ya posee.

- Recordar que no estamos formando Pianistas de escenario, sino futuros docentes que utilizarán el Piano como recurso para emplear en el aula.

Conclusiones:

La aplicación de las diferentes metodologías activas implica revisar y replantear la utilización de espacios, tiempos, recursos, la tarea de los docentes, los aprendizajes por competencias, flexibilizando tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje, como también, hacer más funcionales los aprendizajes para la vida. De esta manera, se intenta superar la visión de que todos

deben aprender de la misma manera, saber lo mismo, al mismo tiempo, ó responder igual ante una determinada situación, etc.

Si encontramos las estrategias para que todos aprendan más y mejor, se habrá respetado la diversidad, más allá de si éstas representen para algunos estudiantes medidas de compensación, y para otros, de potencialización de sus capacidades.

Así, el rol docente será el de facilitador de los aprendizajes, mientras que el aula se convertirá en un espacio para ensayar y desarrollar diferentes competencias y habilidades para la vida fuera de las aulas.

Bibliografía

- Aebli, H. (1991) *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Narcea, S.A. de Ediciones Madrid. Traducción de Ricardo Lucio.
- Coll, C. (1984) *Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar*. Revista Infancia y Aprendizaje Nº 27, pp.119-138. Editado por Universidad de Barcelona.
- Labrador Piquer, M.J. y Andreu A., M. (editores) (2008) *Metodologías Activas: Grupo de Innovación en Metodologías Activas (GIMA)*. Editorial UPV, Universidad Politécnica de Valencia, España.
- Artículo en la WEB (s/f) *Educación inclusiva y atención a la diversidad*. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Gobierno Vasco.
- Autores Varios (2018) *Apuntes de Cátedra del Curso Online Educación Inclusiva, de la Asociación Educar*.(consultado en Junio de 2018)

RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL DOMINIO DEL ARCO Y EL BRAZO DERECHO

Paola Gabriela Josefina Bossi

Instituto Superior de Música / UNT
pbossi_65@hotmail.com

Introducción

El presente trabajo avanza en el análisis de las nuevas técnicas de ejecución que mejoran el virtuosismo en la capacidad de expresar y pronunciar la música con el arco, la destreza de la mano izquierda y coordinación de ambas acciones, en las prácticas de enseñanza de la viola y el violín a alumnos de primero a sexto año, de la formación de instrumentistas, en Nivel Medio del Instituto Superior de Música de la UNT (ISMUNT).

Durante las prácticas docentes y mediante la observación del desempeño de los alumnos, particularmente durante los primeros años de formación de un violinista y/o violista, se evidencian múltiples dificultades. Algunas de ellas vinculadas al logro de los objetivos de ejecución del programa de primero a tercer año, en particular. Por ello, quizás, disminuye el interés especial en el arco y la mano derecha en cuanto su funcionalidad y recorrido.

Si bien se trabaja este parámetro en conjunto con la demás dificultades, el desempeño de los alumnos, excepto los que están por arriba de la norma, se limita a conocer si es arco arriba o abajo, a grandes rasgos diferentes articulaciones y golpes de arco y distribución en el estudio del

Sevcik op. 2 libro primero. El uso de su brazo derecho de una manera “sobreviviente” le dificulta adquirir destreza en estos parámetros y mejorar la calidad de su sonido y afinación (ya que esta última depende también del arco).

Por lo antes dicho, quedan en desmedro la conciencia de detalles del arco que ayudarán en su performance en cuanto a la belleza del sonido y expresión, tales como:

- a) El recorrido y velocidad del arco de acuerdo al punto de contacto en las cuerdas,
- b) el comportamiento del brazo, la muñeca y los dedos de la mano derecha en esta acción
- c) La función de los dedos de la mano derecha y una correcta toma del arco para que en conjunto faciliten el dominio de diferentes golpes de arco, con las dificultades de cada curso.
- d) Poder concientizarse del peso del brazo proporcional a la intensidad del sonido en cuanto al matiz deseado y a fraseo melódico y armónico.

Por ello desde esta comunicación, realizo el análisis de las dificultades y posibilidades que suponen la enseñanza de la técnica, tanto en la viola como en el violín, a la vez que reflexiono

sobre los desafíos y dificultades que se presentan en el aprendizaje de dicha técnica

Desarrollo

A partir del análisis del desempeño de los alumnos y de los aportes de maestros con los que realice diferentes instancias de capacitación, puse particular atención en esta problemática, buscando generar una propuesta superadora a las dificultades particulares que presentan los alumnos. Para ello incorporé como parámetro las técnicas surgidas en los últimos años, que suponen complejas acciones físicas, desde la toma del arco con las funciones de los dedos a la distribución y velocidad del arco, el punto adecuado de contacto y toda la estética y funcionalidad del movimiento total del brazo derecho.

Para dar a conocer la propuesta planteo el objetivo a lograr y las actividades que propongo a los alumnos para el logro de los mismos. Todo esto teniendo en cuenta cada y observando cada problemática en particular.

Comenzar la clase con ejercicios para el brazo y mano derecha, es siempre la propuesta inicial a los alumnos. Buscar esos logros en las lecciones coordinando y apoyando el trabajo de la mano izquierda, aunque les lleve más tiempo, el adecuado manejo distribución y recorrido del arco.

El objetivo es que los alumnos tomen conciencia, comprendan y apliquen la cantidad de arco, peso y velocidad para apoyar las propuestas armónicas y melódicas de la mano izquierda, realizar esa lectura detallada en clases es necesaria, para que luego, el alumno trabaje

estos parámetros con la propuesta didáctica de la lección.

Objetivo 1 - Conocer y trabajar los seis movimientos del brazo derecho según Flesh y aplicarlos en las lecciones según sea el caso.

Para el logro de este objetivo se realizan las siguientes actividades, y para trabajarlos gradualmente desde lo más general a lo más específicos, se toma en cuenta la respuesta y el nivel técnico y/o madurez motriz del alumno.

Se trabajan la descripción de los seis movimientos del brazo derecho según que realiza el profesor Emerson De Biaggi,

Los alumnos trabajan con el video 1: los seis movimientos del brazo derecho según Flesh:

1. Nivelación del brazo en bloque en las tres partes del arco: Para el logro de este objetivo se toma en cuenta el menú técnico del profesor Humberto Carfi: balanceo mudo y sonoro.

2. Del brazo del medio al talón: tocar una escala en la tonalidad de la lección que tocará primero usando esa parte del arco y observando su correcto desempeño. Sintiendo el comportamiento de reacción de los dedos de la toma del arco, cambiar de dirección. Describir una elipse en el total de empujar y tirar del arco. Involucrar al brazo al acercarse al talón como tirando o llevando hacia arriba. Flexionar a un lado la muñeca a modo de timón de un barco para conservar la misma dirección perpendicular al violín, del arco.

3. Recorrido del arco de la mitad del arco a la punta: Desempeño correcto del codo al estirarse y conservar con el auxilio de la muñeca

4. Pronación supinación: movimiento lateral rotativo de la muñeca y la palma hacia arriba y abajo, para poder dar precisión a los cambios de cuerdas que salten una cuerda en el medio, en la mitad inferior.

5. Movimiento hacia arriba y abajo de la muñeca de la mano derecha los dedos de la toma: estirar al bajar la muñeca y retraer al subirla que le da apoyo y dominio a los cambios de cuerdas cuando son continuos.

6. Movimiento lateral de los dedos de la mano derecha: para golpes de arco incisivos o de distribución rítmica a velocidad en donde el cambio de dirección del arco es muy rápido y las cantidades de arco reducidas.

Actividades: Desarrollar cada movimiento en la ejecución de escalas. Cuerdas al aire, según las posibilidades el alumno. Trabajar cada movimiento en interiorizarlo. Luego combinarlos y analizar en sus lecciones de qué modo están utilizando su brazo o mano derecha.

Objetivo 2 - Desarrollar el recorrido correcto de arco en su totalidad.

Se analiza con los alumnos el video de Silvina Álvarez: Recorrido del arco entero, donde la profesora propone a la alumna ejecutar una escala manteniendo el peso homogéneo en una escala con un adecuado manejo de los dedos de la toma en el cambio de dirección en los extremos.

Luego se trabaja con los alumnos el correcto trabajo muscular del brazo, codo y mano derecha en notas al aire, primeras lecciones, escalas, estudios, pequeñas piezas,

primeras obras, de acuerdo al nivel del alumno y según corresponda en el caso de las obras.

El peso simplemente distribuido y aplomado en los cuatro dedos de arriba, con los nudillos bajos en actitud blanda y relajada en donde el lugar articulaciones con ellos es oponer o retirar el peso hacia arriba. (Kristine Bara)

Al cambiar de dirección el arco hacerlo con naturalidad sin originar movimientos exagerados en los dedos de a mano derecha, tratando de mantener lo parejo del sonido en un recorrido homogéneo. (Kristine Bara)

Objetivo N° 3 Identificar muscularmente el manejo del peso del brazo derecho en el arco, en relación con el recorrido y funcionalidad de los dedos.

Poner en práctica a modo de simples nota negras al aire, escalas o estudios, golpes de arco como el *martellato* veloz todo el arco, o fósforo (golpe de arco del maestro Humberto Carfi que consiste en apoyarse y partir desde a cuerda con el apoyo como para prender un fósforo) al revés (empujando en el talón y tirando en la punta) y al derecho.

Se analizan los siguientes videos:

El peso del brazo derecho, Silvina Álvarez: Revisa en cada alumno que en la postura de tocar, tenga el peso del brazo sobre el instrumento. Los alumnos retoman los ejercicios, tomando conciencia de las indicaciones, la docente revisa y corrige los mismos.

El dedo que sostiene el peso en la toma del arco, Alexandre Iakovlev: El profesor explica y señala el protagonismo de dedo de la toma de

arco, que sostiene y controla mayormente el peso en el desplazamiento del arco.

El peso del brazo derecho, Ulisses Carvalho da Silva, video donde se explica la posición y altura del brazo derecho y el codo para poder estar a favor de la gravedad respecto de aprovechar el peso del brazo.

Objetivo 3 - Desarrollar la flexibilidad y variedad de movimientos y funciones de los dedos de la toma del arco y su postura correcta que tendrán un desempeño fundamental en todos los otros objetivos

Análisis del video “flexibilidad, pintar la viola” donde el profesor Lepage explica como en la acción de tocar ,los dedos de la mano derecha se atreven y reaccionan como los pelos de un pincel al pintar, como si pintáramos el instrumento.

Estos ejercicios para preparar la disponibilidad de los dedos de la toma al momento de artículo diferentes golpes de arco. Pero no exagerar ni originar el movimiento desde los dedos, pues entorpecería la homogeneidad de recorrido y el sonido.

Las indicaciones a veces llaman la atención respecto de si parecen obedecer a objetivos opuestos, pero el punto de encuentro es siempre la naturalidad y simpleza en la ejecución. Esto últimos parámetros fueron el centro de las búsquedas en la evolución de las escuelas violinísticas de manera de incluir a mayor cantidad de personas en la posibilidad de desarrollarse como músicos eximios.

El talento musical se compone de múltiples habilidades a desarrollar, pero en tiempos

anteriores se centran más en capacidades y destrezas musculares y de traducción semiótica y relativamente la afinación. Dejando de lado a personas que con un alto criterio de musicalidad podrían conquistar las mismas esferas con los recursos adecuados.

Actividades en el aula:

Propongo dedicar una introducción en cada clase comenzando por el conocimiento y trabajo de los seis movimientos del arco según flesh. Condimentar estos mismos con los demás objetivos afines: recorrido total del brazo, peso del caso, toma del arco (Kristine Bara) y funciones de los dedos (Silvina Álvarez, Alexandre Iakovlev). Siempre de manera gradual, avanzando de clase en clase de acuerdo a nivel del alumno.

Luego de trabajar estos contenidos en cuerdas al aire y escalas fáciles, a medida que se observa la internalización de los procesos, se podrá aplicar en lecciones simples o pequeñas obras, para que el alumno pueda tener conciencia de este trabajo mientras lee y traduce diversas indicaciones en la partitura: tonalidad, ritmo, dirección del arco y matices.

En el caso de matices se trabaja aparte con los cambios de velocidad y punto de contacto del arco, con el suficiente “oxígeno” (cantidad de arco suficiente) para lograr las diferencias de intensidad en el sonido y expresar lo deseado (Bernardo Di Marco 2017).

Tratar de lograr el parámetro más difícil de la flexibilidad de los dedos y naturalidad de la toma del arco lo más temprano posible y aplicarlos a su beneficio en los ejercicios de las

lecciones del Sevcik op. 2 (lecciones con variedad de articulaciones, distribución y golpes de arco).

La postura corporal con las rodillas alertas (sin trabarlas dispuestas y blandas) y el peso corporal bien distribuido al ejecutar de parado o en la silla es fundamental para facilitar el apoyo en el instrumento (Susan Dubois)

De acuerdo al nivel del alumno y a su desarrollo y madurez muscular será la complejidad de la propuesta.

Sería interesante dictar una clase colectiva en donde se trabajen exclusivamente estos parámetros, le da el dinamismo del análisis y comparación en el buen sentido para entre todos buscar el camino del dominio muscular en el manejo del brazo derecho. Saber que es una dificultad que tiene la mayoría de los alumnos, se puede conquistar y cimentar su base técnica. En los instrumentos de arco es fundamental para su expresión, calidad de sonido y seguridad a la mano izquierda en la ejecución. Además reforzar individualmente en la clase de cada alumno.

Bibliografía

Botella Nicolás, A.M. Estudio y análisis de los métodos de iniciación a la viola más utilizados por el profesorado de las enseñanzas elementales de la provincia de Valencia. Universitat de València. España.

Alan Kovacs (1995) La viola, su repertorio y su enseñanza. Sociedad didáctico musical, Madrid.
Disponible en: [ile:///D:/Mis%20documentos/Downloads/viola_kovacs_QB_1995_N2.pdf](file:///D:/Mis%20documentos/Downloads/viola_kovacs_QB_1995_N2.pdf).

VIDEOS DE LA CÁTEDRA

Álvarez Silvina (violista de la Camerata Bariloche y suplente de Guía de Fila en la Orquesta Filarmónica de Buenos Aires, de la academia internacional Yehudi Menuhin), Lección del Kreutzer, adherencia del arco. Clase magistral. Tucumán

El trabajo con los videos, su análisis y el trabajo de los ejercicios que proponen con los alumnos, facilitan la toma de conciencia corporal y las exigencias que supone la correcta ejecución mejorarlo de acuerdo a lo que se logra.

Conclusiones

Se trata de abrir la concepción de la enseñanza a nuevos aportes e ideas que surjan de la observación de las necesidades de los jóvenes alumnos en general, experimentar sin perder los objetivos centrales y dejar margen a experiencias nuevas como así también analizar y probar nuevas propuestas para ver su viabilidad para bajarlas al aula.

Ninguna dificultad se conquista sin haber tenido un trabajo periódico en un período determinado de tiempo, según el alumno, y es de esta manera que se busca trabajar esta propuesta y crear la conciencia de la perseverancia y confianza del alumno en que podrá lograr lo que se proponga si lo trabaja correctamente.

Álvarez Silvina, Variaciones para estudiar velocidad en el concierto en sol mayor de Telemann, 4º movimiento. Clase magistral. Tucumán.(2015)

Ulisses Carvalho Da Silva (Prof. En la Universidad de Paraiba, viola solista Macom Symphony Orchestra, Doctorado en Music Performance en la Universidad de Georgia) El peso del brazo derecho. II Encuentro nacional de violas universidad de Florianópolis.(2016)

Emerson Di Biaggi (Profesor de viola en la Universidad de Sao Paulo) El peso del brazo derecho.(clase magistral, FEMUSC) (2015)

Alexandre Iakovlev (Prof. de viola y solista de la Sinfónica Nacional, Argentina) El dedo que sostiene el peso en la toma del arco. Clase. Buenos Aires. (2012)

Alberto Lepage (Profesor de viola en la Universidad Nacional de Córdoba, Miembro del Cuarteto Filarmónico y solista de la Orquesta de Córdoba) Flexibilidad. Pintar la viola. Clase magistral. Universidad Nacional de Córdoba. (2016)

Aportes

Bernardo Di Marco (2017), docente de Armonía y Análisis en Lugano, master en composición Universidad de Ginebra, Master en Performance, Conservatorio della Svizzera Italiana.

Bara, K. (2017) del conservatorio Rimsky Korsakov, San Petersburgo.Orquesta Filarmónica de Buenos Aires.

Susan Dubois (egresada de la Julliard School y Prof. en la Clase Magistral en el Ia Universida del Norte de Texas) festival de violas, Brasil, Universidad de Paraiba, Joao Pessoa. (2015)

TONALIDAD EXPANDIDA EN MODO MAYOR: INTERCAMBIO MODAL

David Alberto Dionisio Amdor

Instituto Superior de Música / UNT
esjartejk@hotmail.com

Introducción

A lo largo de mi carrera como Músico Popular fui descubriendo de a poco algunos “secretos” sobre armonía. En las instituciones abocadas a la enseñanza de Música Académica, donde me formé, no estaba contemplada la armonía empleada en Música Popular, por lo que yo aplicaba sobre las canciones (de Música Popular) modelos de análisis basados en la teoría de libros de tratados de armonía clásicos, obviamente, había progresiones armónicas que no estaban clasificadas, dejando lugar a la duda.

Con el pasar del tiempo fui haciendo algunos cursos y recopilando más datos, pero estos cursos más que nada trataban sobre como reemplazar acordes de canciones ya compuestas y no de cómo escribirlas desde cero. Consulté a Músicos Populares sobre cómo emplean la armonía, y la gran mayoría me contestaba que lo hacían por intuición, lo cual no está mal, pero no daba una explicación a ciertos acordes “extraños” en las canciones.

Me parecía interesante el poder clasificar ciertos fenómenos armónicos, que se dan en la Música Popular actual y dentro de la Armonía Funcional, para poder implementarlos y también enseñarlos a mis alumnos, pero no encontraba fácilmente esta información en los libros hasta que descubrí la obra de Claudio Gabis:

“Armonía funcional”, donde encontré el concepto de “Intercambio modal” y “Tonalidad expandida”, dándome así los nombres claros de estos fenómenos armónicos y abriendo la posibilidad de que pueda buscarlos en otros libros y en internet.

Descubrí que la mayoría de las canciones de Música Popular que yo escuchaba y que también componía intuitivamente utilizaban el recurso del Intercambio Modal, generando así una Tonalidad Expandida.

Desarrollo

Imaginemos que estamos en la tonalidad de Do Mayor, tenemos siete acordes diatónicos que se desprenden de ella:



Y cada uno de ellos se puede formar de distintas maneras, por ejemplo:

Acorde triada	Acorde de quinta	Acordes con séptima (cuatriada)	Acordes con tensión	Acordes invertidos
C	C5	Cmaj7	C11	C/E, C/G

Esto da una amplitud de posibilidades armónicas dentro de la tonalidad, como por ejemplo:

Secuencia 1:

I	VI-	IVmaj7	Imaj7
C	Am	Fmaj7	Cmaj7

Bien, ahora si deseamos agregarle algunos “colores exóticos” podemos utilizar la técnica del Intercambio Modal. Esta técnica consiste en utilizar grados que pertenecen a un modo que tenga por Tónica la misma nota que la Tonalidad Primitiva (Modos Paralelos), por ej. Do mayor y do menor:



En esta tabla vemos las diferencias entre los grados de Do mayor y Do menor, y para ejemplificar vamos a modificar la “secuencia 1” (que está en la tonalidad de Do mayor) agregándole el II grado de Do menor, el cual contiene una quinta bemol en su estructura:

Variación A de la secuencia 1:

I	VI-	IVmaj7	II-7(b5)	Imaj7
C	Am	Fmaj7	Dm7 (b5)	Cmaj7

Variación B de la secuencia 1:

I	bVII	IVmaj7	II-7(b5)	Imaj7
C	Bb	Fmaj7	Dm7 (b5)	Cmaj7

Ahora vamos a analizar algunas canciones que utilizan el *Intercambio Modal*, pero antes voy a exponer un cuadro a modo de “mapa”, el

que compara los grados del **Modo Mayor** con los modos griegos:

Modo Mayor o Jónico	Imaj7	II-7	III-7	IVmaj7	V7	VI-7	VII-7(b5)
Dórico	I-7	II-7	bIIIImaj7	IV7	V-7	VI-7(b5)	bVIIImaj7
Frigio	I-7	bIIImaj7	bIII7	IV-7	V-7(b5)	bVIImaj7	bVII-7
Lidio	Imaj7	II7	III-7	#IV-7(b5)	Vmaj7	VI-7	VII-7
Mixolidio	I7	II-7	III-7(b5)	IVmaj7	V-7	VI-7	bVIIImaj7
Eólico	I-7	II-7(b5)	bIIIImaj7	IV-7	V-7	bVIImaj7	bVII7
Locrio	I-7(b5)	bIIImaj7	bIII-7	IV-7	bVMaj7	bVI7	bVII-7

Análisis de segmentos de algunas canciones de distintos géneros. Rock & Pop: “Michelle” (Paul McCartney)

Tonalidad: F

I	IV-7	bVII	VI-7(b5)	V	II7e	V
F	Bbm7	Eb	D°	C	G7	C

Aquí podemos observar tres acordes por intercambio modal: un IV-7 que podría ser de los modos Frigio, Eólico o Locrio, un bVII de los modos Eólico, Mixolidio o Dórico y un VI-7(b5) de un modo Dórico.

“Blame it on the boogie” (Michael Jackson)

Tonalidad: Eb

I	bVII7	bVII7	I
Eb	Db7	Db7	Eb

Tenemos solamente un intercambio con el modo Eólico de mi bemol, en este caso un bVII7.

“Canción para mi muerte” (Charly García)

Tonalidad: G

I	bVIIImaj7	IV	V7
G	Fmaj7	C	Dsus4 D7

Encontramos un bVII^{maj}7, en este caso hay dos posibilidades: modo Dórico o modo Mixolidio.

Folklore argentino:

“Zonko querido”-Chacarera (Música de Juan Falú y letra de Pepe Núñez)

Tonalidad: D

I	I	VI	V-7 I7	#IV-7(b5)	IV-	II7	V7 I
D	D	Bm	Am7 D7	G#°	Gm	Em7	A7 D

En esta moderna chacarera se aprecian los siguientes intercambios modales: V-7 que podría proceder de los modos Dórico, Mixolidio y Eólico, un I7 de un modo Mixolidio, un #IV-7(b5) del modo Lidio y un IV- de los modos Frigio, Eólico y Locrio.

“Lavandera chaguanca”- Zamba (Música de Luis Alberto Hoyos y Letra de Alejandro Soria y Néstor Carrizo)

Tonalidad: G

I	V	II7	V	bVI^{maj}7	I
G	D	Am7	D	Ebmaj7	G

La zamba “Lavandera chaguanca” presenta un posible intercambio modal con el modo Frigio o Eólico al utilizar un bVI^{maj}7.

“Guanaqueando” (Música de Ricardo Vilca y letra de Graciela Volodarsky)

Tonalidad: A

VI	V	IV	I	II	I	bVII	V	I
F#m	E	D	A	Bm	A	G	E	A

Aquí encontramos un intercambio modal con el modo Eólico al utilizar un bVII.

Conclusión

Se puede observar que el análisis armónico, ejecución y composición del cancionero popular se facilita al implementar una teoría moderna no al forzar los contenidos de los tratados antiguos sobre armonía funcional, los cuales claro, son los apropiados para el análisis de las obras de Música Académica y su composición, interpretación, etc.

Con estos nuevos aportes teóricos se puede enriquecer la sonoridad de las nuevas producciones y abrir un panorama en la búsqueda de las nuevas canciones que vendrán, seguramente distintas a las actuales, pero basadas (como siempre) en el pasado.

Bibliografía

Falú, J. “Songbook”, Córdoba, Argentina, Editorial EDUVIM, 2010.

Gabis, C “Armonía Funcional”, Buenos Aires, Argentina, Melos Ediciones Musicales S.A., 2012.

Kaliman, R. “Toda vida y llena de alma, cancionero del Pato Gentilini”, S.M. de Tucumán, Argentina, Imprenta Central de la U.N.T, 2010.

Rimsky-Korsakov, N. “Tratado práctico de armonía”, Buenos Aires, Argentina, Ricordi Americana, 1966.

NORMATIVA LEGAL DEL BACHILLER CON ORIENTACIÓN EN ARTES-MÚSICA

Simón Sánchez
zansimon.5@gmail.com

Coordinación de la Modalidad de Educación Artística /
Ministerio de Educación Tucumán

El presente trabajo es un resumen de las normativas legales que llevaron a aprobar la implementación del Secundario con Bachiller Orientado en Música en nuestra provincia, como también la sociabilización de la estructura y diseño curricular del trayecto. El objetivo de esta ponencia es promover la difusión, en el ámbito académico, de los espacios curriculares del ciclo orientado de las escuelas secundarias con Bachiller Orientado en Artes-Música, como un nuevo espacio de inserción del docente de música, no solo de la especialidad de Educación Musical sino también Instrumental.

La Ley 26.206/2006 sitúa a la Educación Artística como una de las ocho Modalidades del Sistema (cap. I Art. 17)

ART 39. La Educación Artística comprende:

- a) La formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes, en todos los niveles y modalidades.
- b) La modalidad artística orientada a la formación específica de Nivel Secundario para aquellos/as alumnos/as que opten por seguirla.
- c) La formación artística impartida en los Institutos de Educación Superior, que comprende los profesorados.

Desde estos fundamentos se crea, en el Ministerio de Educación de la Nación, la Coordinación Nacional de Educación Artística, dependiente de la Dirección Nacional de Gestión Educativa, se elaboran los siguientes documentos específicos para la Modalidad artística.

Res. 111-10 - CFE La Educación Artística en El Sistema Educativo Nacional.

Tiene por objeto ordenar la Educación Artística en el Sistema Educativo Argentino. A partir de esta organización, se consideran tres ejes centrales, como objetivos estratégicos, de la Educación Artística:

- Eje de la Educación Artística General en la Educación Común y Obligatoria (Niveles: Inicial, Primario, Secundario, Superior)
- Eje de la Educación Artística Específica (Modalidades: Educación Artística)
- Eje de Arte, Educación y Cultura

Al hacer referencia a las características de la Formación de Nivel Superior se diferencian tres tipos:

Formación en Educación Artística para los Profesorados en Educación Inicial y en Educación Primaria.

Formación Artística Profesional (Nivel Superior) Se entiende por Formación Artístico

Profesional al conjunto de trayectos educativos de Nivel Superior específicamente centrados en los lenguajes artísticos.

Formación Docente en Arte (Nivel Superior) Comprende los profesorados en los diversos lenguajes para el desempeño en los distintos niveles y modalidades de la enseñanza y en las carreras artísticas especializadas.

Res. 120/10 CFE Anexo I - Criterios Generales para el Secundario de Arte. En esta resolución están presentes los Lineamientos Políticos y Estratégicos para la Educación Secundaria. La propuesta de la modalidad Educación Artística para el Nivel Secundario se desarrollará en las escuelas especializadas o en escuelas secundarias orientadas, que podrán organizarse en: Escuela Secundaria de Arte Orientada, Escuela Secundaria de Arte Especializada, Escuela Secundaria Artístico – Técnica

Resolución CFE N° 179/12 ANEXO IV

Están presente Marcos de referencia para la Secundaria de Arte del Música.

1-Establece los Criterios de organización de los saberes artísticos para la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales en el campo de la formación específica – Música.

- En relación con el lenguaje específico
- En relación con la producción
- En relación con la contextualización socio – histórica

2- Matriz común a todas las secundarias en artes Música, se desarrollarán saberes vinculados con:

- La ejecución vocal e instrumental a nivel grupal e individual
- La apropiación de conceptos musicales

- La indagación en torno a los principales modos de producción musical

3- Particularidades de Secundaria Orientada en Artes

Ley provincial de Educación de Tucumán N° 8391, reglamentación que se adecua a las normativas nacionales, y en su capítulo VII, sección II, establece:

Art. 52.- La Modalidad Educación Artística puede ofrecer orientaciones, especializaciones y tecnicaturas en los siguientes lenguajes artísticos: Artes Visuales y Audiovisuales, Plástica, Danza, Música, Teatro y otros que pudieran conformarse.

Resolución Ministerial de la provincia de Tucumán, RES 294/5 MEd Aprueba la Estructura Curricular correspondiente al Bachillerato con Orientación Arte-Música, (y demás disciplinas), (anexo II)

Resolución Ministerial 323/16 otorga validez nacional a los títulos y certificados aprobados por la Res 294/MED.

Resolución Ministerial N° 0084/5 (MED) Bachiller con Orientación en Arte-Música.

Diseño Curricular – Bachiller en Artes Música - Ciclo Orientado

Se configura como un espacio para que los jóvenes desarrollen habilidades musicales desde un nivel no profesional, permitiéndoles acentuar en la orientación los conocimientos relativos a la música, favoreciendo la centralidad de los rasgos culturales latinoamericanos, en vinculación con la comunidad, tanto en el ámbito urbano como al rural. Como objetivo plantea que los saberes den prioridad a prácticas musicales de carácter grupal, abordando músicas populares y atendiendo al contexto contemporáneo.

- Cuarto año: se prioriza la problematización de la producción musical en relación con los componentes de las prácticas de conjunto vocal e instrumental.

- Quinto año: se profundiza el trabajo con las prácticas de conjunto vocal e instrumental y se abordan los procedimientos constructivos propios de la música, atravesados por los desafíos de la ejecución de algún instrumento armónico (piano o guitarra).

- Sexto año: integra los saberes anteriores y plantea la realización de proyectos de producción, donde planifica, organiza, y lleva adelante la puesta en escena. Se propician prácticas autónomas utilizando los procedimientos propios de la música y en relación con otras artes (las danzas populares por ejemplo).

Caja Curricular del Ciclo Orientado

Año	Unidad Curricular	HC
4	Ejecución Vocal e Instrumental I	4
5	Procedimientos Compositivos de la Música Popular	4

	Producción Instrumental I	4
	Ejecución Vocal e Instrumental II	4
6	Producción Instrumental II	4
	Producciones Musicales Argentinas y Latinoamericanas	4
	Danzas Populares	3
	Proyecto de Producción Musical	6

Escuelas secundarias con orientación en música en Tucumán.

- Escuela Osvaldo Costello – Tafí Viejo
- Escuela Secundaria Costanera – Capital
- Escuela Manuel Cossio – El Rodeo , Burruyacu
- Escuela Media de León Rouges – Monteros
- Escuela Monseñor Ferro – Concepción
- Escuela Normal Florentino Ameghino – J. B. Alberdi.

Bibliografía

Diseño Curricular, Bachiller en Artes, Ciclo Orientado de la Formación Específica. Dirección de Educación Secundaria. Ministerio de Educación. Tucumán 2015.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 / 2006. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Ley Provincial de Educación N° 8391. Honorable Legislatura de Tucumán. 2010.

Resolución CFE 120/10 Consejo Federal de Educación. Anexo I. Criterios Generales para el Secundario de Arte. 2010.

Resolución CFE N° 111/10 Consejo Federal de Educación. La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional. 2010.

Resolución Ministerial de la Provincia de Tucumán, RES 294/5 MEd. Ministerio de Educación de Tucumán. 2014.

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

Resolución N° 323 / 2016.

LOS CONCIERTOS DIDÁCTICOS: UNA EXPERIENCIA PARA LAS ESCUELAS

María Eugenia de Chazal

Secretaría de Extensión / UNT
medechazal@gmail.com

En las últimas décadas la actividad coral en la Argentina ha tenido un gran desarrollo. Tucumán como centro musical del NOA (Noroeste Argentino) se caracteriza por una amplia producción coral; cientos de niños pequeños, jóvenes, adultos y adultos mayores disfrutan del canto coral en diferentes tipos de agrupaciones que dependen de universidades, municipios, escuelas, teatros, centros culturales, iglesias, clubes, etc.

La música coral desde su inicio fue un ámbito de encuentro, de sociabilidad y de interacción entre sus diversos actores. Por sus características intrínsecas permite, desde el arte, la integración y la adquisición de valores que hacen a la pertenencia, es decir que es una actividad que genera ciudadanía.

Además del beneficio que implica individualmente el hecho de cantar, que es algo que todos nosotros sabemos porque tenemos la experiencia de cantar a diario, el canto colectivo y organizado (el coro) es un espacio que precisa de ciertos juegos de equilibrio, consenso o acuerdos, si se quiere, entre los múltiples integrantes. De ahí que se afirme que un coro es un espacio en el que se ejercita de manera constante y necesaria la preocupación por el bien común, y esto implica en buena medida un

interés por el otro y una identificación con todos los otros que forman ese grupo, es decir el aprendizaje de la tolerancia y el respeto por la diferencia y por el otro.

La Educación sobre estos valores transforman a la actividad coral en una tarea muy positiva, podríamos llamarle una escuela de democracia; por eso, no sólo porque el arte es una necesidad expresiva para el ser humano, el coro se configura como un sitio de integración, un lugar de aprendizaje de valores solidarios y una manera de recuperar confianza en sí mismos, y para los niños y adolescentes un camino para comenzar a vivir en una sociedad más justa.

En este sentido, la Universidad Nacional de Tucumán y en especial la Secretaria de Extensión Universitaria (SEU) crea, en 1987, el Coro de Niños y Jóvenes Cantores de la UNT, proyecto musical destinado a niños y jóvenes de 11 a 17 años a quienes les guste cantar. La función prioritaria del Coro de Niños y Jóvenes Cantores de la UNT es la promoción de la música coral y la extensión de la cultura y educación musical entre los miembros de la comunidad universitaria y tucumana. Además promueve actividades donde la música, la voz, el cuerpo son los protagonistas de producciones corales diversas, que se extienden por las

escuelas, la región, y diferentes provincias del país y ciudades del extranjero.

Dentro de la planificación anual del organismo se proyectan tres acciones medulares, que se sostienen en el tiempo como ejes vertebradores:

- 1) Talleres corales denominados: “Un día, un Concierto” destinado a niños y jóvenes de 6 a 14 años que durante una tarde aprenden canciones con juegos y movimientos y se presentan en público.
- 2) Conciertos Públicos, abiertos a la comunidad para compartir el repertorio donde el coro interpreta obras a capella; con acompañamiento de piano y/o sinfónicos corales.
- 3) Conciertos Didácticos: a los que nos referiremos en esta ponencia.

El proyecto tiene como objetivo compartir con docentes y estudiantes de música la experiencia pedagógica del didáctico realizado por los Niños y Jóvenes del coro a fin de rescatar, por un lado la importancia del canto coral para la formación musical de los alumnos de las escuelas participantes y por otro, entusiasmar a los docentes a generar espacios en el ámbito escolar para la práctica del canto a varias voces como experiencia enriquecedora individual y grupal.

La propuesta de los conciertos didácticos se viene realizando en forma ininterrumpida desde hace 20 años con un impacto considerable. Se planifican tres conciertos al año, de ochenta minutos de duración; participan alrededor de 300 niños y jóvenes por encuentro; el ámbito de realización es diverso: teatros, escuelas, espacios

públicos etc., que, junto a la música que se interpreta, configuran un espacio mágico tangible, tanto para los niños y jóvenes productores como para los participantes.

Cada año tiene su particularidad, tanto relacionado al grupo productor que se conforma, como el repertorio que se interpreta. Compartiremos con ustedes una de las tantas propuestas realizadas, cuya estructura se desarrolla en etapas que marcan el hilo conductor del concierto. Se abordan obras de la literatura clásica y obras folklóricas de diferentes países del mundo, a capella, con acompañamiento de piano y/o con orquesta.

Para que los auditores puedan entender la complejidad de lo implica aprender a cantar, y que la competencia vocal se alcanza paulatinamente, consideramos fundamental el ordenamiento del repertorio con criterios de dificultad creciente basado en las características melódicas, rítmicas, estructurales y expresivas de las canciones, agregando al mismo tiempo movimientos y acciones corporales con el sentido de aprender a cantar jugando.

El repertorio de canciones posibles para ser trabajadas en un coro es amplísimo; lo que priorizamos es acercarle a los niños y jóvenes una serie de obras a una voz con movimiento, a dos y tres voces con diferentes texturas: canones, quodlibet, melodías con acompañamiento y obras imitativas y con tramas más complejas

Como iniciación el coro ingresa cantando y presenta canciones con juegos, movimientos, vocalizaciones y todo tipo de actividades referidas a la voz. Se muestran por un lado

ejercicios de relajación que permiten eliminar tensiones y facilitar la salida natural de la voz, por otro de respiración incorporando acciones de inflar y desinflar un globo, así como de articulación y emisión: imitando sonidos de sirenas, motos, bocinas,

En una segunda parte seleccionamos canciones como herramientas para el juego, usando las mismas para jugar y divertirse, con estructura imitativa y acompañada de movimientos corporales, utilizando múltiples formas de expresión, cantar y moverse, cantar e instrumentar, cantar e improvisar, etc.

Estas canciones son utilizadas para poner énfasis en el uso expresivo de la voz, los que usados en diversas combinaciones cambiando la velocidad, la intensidad, la altura, el carácter, van determinando diferentes intenciones expresivas. Son presentadas al unísono o con banda grabada. Los gestos y movimientos corporales son utilizados para reforzar la sensación de los cambios de altura y mejorar la percepción de una melodía en el desarrollo vocal. En muchos casos, usamos gestos con las manos indicando niveles para reforzar la sensación de intervalo y mejorar la percepción de alturas en contextos de desarrollo vocal.

Como tercera parte proponemos canciones para fomentar la identidad cultural, con el fin de transmitir y resignificar la herencia sonora de la región y/o del país. Los cantos populares son recursos muy interesantes para iniciar a los niños y jóvenes en la audición de canciones donde los perfiles melódicos, los intervalos y la relación melódica rítmica les resultan familiares al oído,

porque forman parte de los cantos compartidos en la comunidad.

En esta línea el coro interpreta canciones con diferentes características estilísticas para ser cantadas con acompañamiento de piano o guitarra, las que permiten abordar las formas particulares de canto que cada una de ellas conlleva. Por ejemplo: las inflexiones del canto con caja al interpretar una baguala, los recursos expresivos vocales usados en el tango, el chámame o un carnavalito.

En una cuarta parte proponemos quodlibets, superponiendo dos o tres melodías distintas. Esta forma musical, también denominada potpurri o ensalada, permite al auditor experimentar la sonoridad del canto a varias voces y posibilita la comprensión del canto coral propiamente dicho.

Como final elegimos una canción por su contenido emocional, es decir la emoción que causa al cantarla, tristeza, alegría, diversión, según el tema. Rescatamos canciones donde la conjunción, melodía/ armonía y letra constituyan la base inspiradora e incite a cantar por el canto mismo. En esta instancia invitamos a los participantes a cantar juntos, donde se genera un momento de placer, de goce y disfrute estético; el trabajo compartido brinda la posibilidad de encontrar en el conjunto una misma sintonía para la interpretación, compartiendo miradas, gestos y respiraciones.

La experiencia da cuenta que los Conciertos Didácticos son muy significativos tanto para los productores, auditores y docentes. Para los integrantes del coro es muy satisfactorio sentirse partícipes de un espacio de producción coral que

permita promover el desarrollo del gusto por cantar, y poder compartir con sus pares un hecho musical. Los alumnos participantes se nutren auditiva y emocionalmente de la música coral y le abre un camino de posibilidades para la propia realización. Y en caso de los docentes se llevan herramientas para rescatar, planificar y propiciar el desarrollo de la actividad coral en la escuela.

Esto nos motiva a renovarnos y a seguir adelante promoviendo y defendiendo los derechos de los niños y adolescentes en la escuela, utilizando a la música coral como herramienta de integración, inclusión y de transformación social.

EQUIPO INTERDISCIPLINARIO DE FORMADORES EN LA ASIGNATURA RESIDENCIA DEL PROFESORADO DE MÚSICA DEL ISMUNT

Hilda Liliana Carreras

Institución: Instituto Superior de Música / UNT
hilda.carreras@gmail.com

El presente trabajo aborda una propuesta Innovadora, entre cátedras del Profesorado de Música del Instituto Superior de Música de la UNT. Esta experiencia visibiliza el proceso de conformación de un equipo interdisciplinario de formadores en la asignatura *Residencia* y recupera las estrategias de articulación con la asignatura *Taller de Análisis de la Práctica*. Al mismo tiempo, que se conforma como espacio de construcción colectiva, entre residentes y docentes, de estrategias que permitan abordar los aspectos subjetivos y pedagógicos de la práctica en Escuelas de Nivel Secundario de la Provincia. de los alumnos de 4° año del Profesorado de Música.

La propuesta para conformar un equipo de trabajo surge como una propuesta de la cátedra de *Residencia*, ya que la profesora titular, pedagoga, considera necesaria la articulación con un profesional músico, particularmente en los aspectos curriculares propios de la disciplina a enseñar. Al mismo tiempo se incorpora una pianista y Lic. en Psicología en la asignatura *Taller de Análisis de la Práctica*.

El trabajo conjunto y articulado con la cátedra de *Taller de Análisis de la Práctica* se fue configurando a través de la construcción de

diversos dispositivos, tales como: preparación conjunta de los temas a trabajar en clases y realización de talleres periódicos para abordar el análisis de videos, casos y/o bibliografía para generar espacios de discusión, intercambio de ideas y recursos, reflexión sobre los aspectos teóricos que sostienen las prácticas educativas, entre otros para recuperar la construcción colectiva y crítica del conocimiento a enseñar y a aprender. Como manifiesta Edelstein (2003: 4) cuando considera la práctica docente como una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos. El docente, para llevar adelante esta tarea, debe desplegar su experiencia y su creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en las aulas.

Esta incertidumbre, a la que se enfrentan los alumnos en el espacio de la *Residencia*, deviene de la misma como un “lugar de pasaje”, (Souto, 2016: 52) o como un “no lugar” (Augé, 2008 : 83) y se visibilizan durante las prácticas y en los momentos destinados al análisis de las mismas,

como un componente nuevo a tomar en cuenta, junto a la planificación de situaciones de enseñanza o a la concreción de los objetivos propuestos antes del desarrollo de la clase.

Surge así la necesidad de acompañar estos aspectos subjetivos, que pueden transformarse en obstaculizadores de las prácticas en el aula. Los miedos, prejuicios, ansiedades y dudas al descubrir que construyen el rol de docentes junto a otro: compañero en las prácticas, alumno/s, docente co-formador, a partir de allí la articulación se fue conformando como estrategia necesaria, para ser coherente en las propuestas, para acompañar, dar seguridades, cobijar, escuchar y devolver preguntas que les permitieran mirar-se, reconocer-se y aceptar-se para tomar decisiones, en relación a las prácticas de enseñanza de la música. Sobre todo, evitar el desplazamiento de la centralidad del trabajo en torno al conocimiento y la falta de problematización que deriva en la dominancia de rutinas, de viejos modelos internalizados sin criticidad.

Iniciamos así, un camino que les permitiera apelar a la memoria como un saber de la experiencia, como un movimiento por el cual el practicante, reencuentra los sentidos que inciden en su presente, Edelstein (2003: 8) y reconstruye las vicisitudes de un recorrido en la formación, para hacer visibles zonas de sombras, para descubrir posibilidades, para abrir nuevos senderos, movimientos centrados en la mediación del futuro docente con el conocimiento como una actividad nodal del quehacer docente, que delimita la especificidad de los procesos de enseñanza y la constituye como una de las

dimensiones fundamentales en los espacios de formación docente. (Aiello, 2011: 170).

Finalmente es necesario destacar la resignificación del espacio de tutoría para acompañar en la escritura, ya que al finalizar la residencia los alumnos deben elaborar un trabajo que integre la experiencia, realizando una deconstrucción de sus prácticas, analizándolas en relación a un marco teórico, que incluye los aportes desde la cátedra y lo aprendido a lo largo de su formación. Mediante esta tarea nos propusimos interpelar la experiencia de los últimos años en la formación del profesorado como una suerte de retorno reflexivo que permite rescatar el conocimiento aprendido, vislumbrar nuevos caminos y ensayar nuevas propuestas.

Conclusiones

La experiencia de articulación entre cátedras, nos permitió conformar un pequeño, pero potente, equipo que fue afianzándose y transformándose a partir de abordar las necesidades de los alumnos mediante el reconocimiento de la complejidad de las prácticas docentes y la búsqueda de un enfoque teórico metodológico que reconozca los múltiples cruces que se expresan en esas prácticas: lo didáctico-pedagógico, el conocimiento musical y los aspectos subjetivos de nuestros alumnos.

Retomando a Aiello (2011: 173), en cuanto identifica, desde una mirada pedagógica-didáctica general, lo que considera nudos de significación: el nudo epistemológico, el nudo de las subjetividades involucradas y el nudo relativo a la formación docente.

Así mediante las variadas estrategias y dispositivos propuestos, facilitamos la construcción de herramientas, en los residentes, que les posibilitaron una adecuada lectura de la realidad de la escuela y de los actos de enseñanza. Este proceso les permite explorar y resolver procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, simulación e intercambio, ante los cuales pueden reconocer los procesos subjetivos que los involucran como alumnos y que merecen nuestra atención como formadores.

Por ello podemos afirmar que los alumnos de las cátedras de Residencia y Taller de análisis de las Prácticas, realizan un proceso de variadas lecturas de la complejidad de las situaciones involucradas en la tarea de enseñar, ello los anima a desafiarse para superar sus incertidumbres y límites y a trabajar las decisiones a tomar, estableciendo un dialogo interesante entre la teoría y la práctica.

Bibliografía

- Aiello, B. (2011) “Prácticas y residencias docentes: cuando enseñar conocimientos es un desafío, en Menghini, R., Negrin, M. (Comp.), Prácticas y residencias en la formación de docentes. Jorge Baudino Ediciones.
- Augé, M. (2008). Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobre modernidad. España: Gedisa.
- Edelstein, G. (2003). “Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes” En Revista Iberoamericana de Educación n° 33 (OEI) <http://rieoei.org/rie33a04.htm>
- Souto, M. (2016). Algunos problemas y sentidos que la formación en la residencia plantea. Revista del Cisen Tramas/Maepova, 4 (2), 49-64.

SABER-HACER CON EL GRUPO. VICISITUDES DE LAS PRÁCTICAS AULICAS

María Pía Garmendia

Instituto Superior de Música / UNT
piagarmendia@gmail.com

Este trabajo propone mostrar la experiencia de una posible articulación entre cátedras del Profesorado de Música del Instituto Superior de Música de la UNT. Experiencia innovadora y enriquecedora de nuestro hacer cotidiano. La formación docente en general demanda multiplicidad de saberes: los inherentes a la propia disciplina que se enseñará, pero también aquellos necesarios para que esa enseñanza sea eficaz y posible. El relato de esta experiencia intenta mostrar aquellas vicisitudes que atraviesan los residentes, alumnos de 4° año del Profesorado de Música en sus prácticas docentes en Escuelas de Nivel Secundario de la Provincia. Las mismas se enmarcan en dos dimensiones que se perciben como dicotomías: Saber-Hacer y Expectativa-Realidad. Se ponen de manifiesto estas dimensiones a través de la palabra de los estudiantes en relación con sus prácticas.

Al llegar al 4° año del Profesorado de Música los alumnos del ISMUNT realizan sus prácticas docentes en Escuelas de Nivel Secundario de la Provincia. Situación que les genera más ansiedad y temor que las prácticas previas en el Nivel Inicial y Primario. Un primer tiempo de trabajo conjunto y articulado con la cátedra de Residencia se sostiene para generar

espacios de discusión a través del uso de bibliografía, análisis de videos y conferencias entre otros disparadores. Espacio donde pueden emerger sus propios interrogantes acerca de este nuevo desafío, la práctica docente de música en el nivel secundario, y que son puestos en palabras y entrelazados con su práctica en un trabajo final de articulación teórico-práctica.

Ellos dicen:

Los miedos fueron perdiéndose a lo largo de las prácticas, no estábamos en la primaria, no era lo mismo, pero cada vez que había que recurrir a algún recurso para sostener el equilibrio de la clase.

En cada clase aprendíamos algo nuevo que nos ayudaba a mejorar la clase siguiente. Destacamos la disciplina y el respeto a pesar de algunas características actitudinales comunes a la etapa de la adolescencia (bromas, acotaciones, etc.).

Todo esto nos llevó a repensar sobre la importancia de la clase de música en la escuela secundaria, la planificación, las herramientas con las que cuenta el docente pero también sobre la actitud con la que uno se para frente a los alumnos.

La inminente llegada de ese momento tan ansiado y para el cual se prepararon varios años, la práctica docente, pone de manifiesto diferentes sensaciones: angustia por no saber

hacer, temor a la frustración, sensaciones de miedo, inseguridad, ansiedad, sensación de timidez, sensaciones de omnipotencia, miedo a la exposición, dudas sobre la vocación:

Nos llevamos de esta experiencia todas las ideas y propuestas que podremos volcar en nuestras futuras clases, pero sobre todo logramos fortalecer nuestras ganas de enseñar.

Tensiones que subyacen a la inminente transformación de la identidad del sujeto en su paso de rol de alumno al rol de docente. Y que quedan planteadas como dos dicotomías, una dada entre el saber y el hacer y otra planteada entre las expectativas y la realidad.

Esta dicotomía entre SABER - HACER es la primera situación que se comienza a trabajar con los alumnos practicantes, esta brecha habla de las vicisitudes de las prácticas, en tanto los sucesos que implican en el espacio áulico, pueden ser prósperos o adversos. Se trata de llevar la reflexión primero sobre su vocación, sobre la imagen que ellos mismos y que cada uno tiene de la docencia de música, sus expectativas, propiciando la reflexión y articulación entre saber y hacer. Es fundamental propiciar la confianza para construir el lugar desde donde posicionarse como “docentes” para llevar a cabo sus prácticas, así como animarse a cuestionar la vocación, cuestionar los propios preconceptos sobre la docencia, el valor social y escolar de la clase de música. Pensar cuál es el sentido de la escuela, conectarse con su propio deseo de enseñar, construir su proyecto, enamorarse de la materia, del tema que les toque enseñar.

EXPECTATIVA – REALIDAD: “no sé qué hacer, no sé qué va a pasar”. Para lograr la articulación de esta segunda dicotomía, rescatamos la importancia de las observaciones previas a dictar sus clases. Se trata de llevar la reflexión hacia la importancia de las observaciones de las clases (previas a la práctica) en tanto que el conocimiento de la institución en la que practicarán les aporta información relevante para la toma de decisiones en el armado y planificación de sus clases así como la información respecto del encuadre de trabajo y de la dinámica de cada grupo-clase:

Esta clase fue muy particular y especial: lo primero porque la vidala es estilo muy poco escuchado en el adolescente, creo que por sus características musicales, pero a la vez es algo muy propio de Tucumán, era todo un desafío abordarlo más que nada ante la expectativa del “si les gustara”. Salió mucho mejor de lo que esperamos, algunos la conocían, eso nos ayudó mucho.

Nuestra experiencia en el aula fue muy significativa. Tuvimos la oportunidad de observar y practicar en una escuela con orientación artística. Nuestra ambición de músicos nos llevó a logros que también nos sorprendieron.

A través de los años, y a medida que se cursaron materias y cátedras pedagógicas, didácticas, psicológicas, entre otras; hemos aprendido que “la clase” es un espacio infinitamente complicado, por los muy diversos factores que intervienen en la misma (los alumnos- todo su bagaje de conocimiento-,el contexto socio histórico de la misma, los directivos y las normas de convivencias de la institución, entre otros) y no podemos plantearnos el hacer caso omiso de algunos esperando dar una buena clase, ya que se complementan.

Las prácticas realizadas nos permitió a cada uno aprender muchísimas cosas, en lo personal nos deja una gran satisfacción haberlas podido realizar, hemos trabajado un tema bastante difícil saber si esto funcionaria, cómo nos íbamos a

desenvolver en cada clase para abordar algo tan nuevo como es el tema que nos había tocado. (las TICS y la música).

Resolver estas dos dicotomías y consecuentemente mejorar el ejercicio de las prácticas y lograr su disfrute, fue posible gracias a la articulación y trabajo conjunto entre

cátedras. Concluyen las voces de los protagonistas:

Nos sentimos satisfechas en cuanto a los resultados logrados porque cumplimos los objetivos propuestos, también pudimos lograr un ambiente de trabajo y disfrute con los alumnos en cada actividad.

Bibliografía

Freire, P. (2008) Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores.

Froehlich, H. (2011) Sociología para el profesorado de música. Perspectiva para la práctica. Barcelona. GRAO.

Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Paidós. Buenos Aires.

Zaragoza, J. L. (2009) Didáctica de la música en la educación secundaria. Biblioteca de Eufonía. Barcelona. GRAO.

INFLUENCIA DE LA GÉSTICA DEL DIRECTOR DE CORO EN LA INTERPRETACIÓN

Giuliana Campiantico

Instituto Superior de Música / UNT
giulianacampiantico@gmail.com

Cátedra de Dirección Coral III
Prof. Ricardo Steinsleger

El estudio y análisis de entrevistas, fuentes bibliográficas y digitales revela la autoridad de la gesticación de los directores y la repercusión que tiene en la interpretación de obras musicales. La interpretación es lo que diferencia, no solo una obra de otra, sino cada ensamble vocal. A través del siguiente trabajo, se evidencia la importancia de la relación intrínseca que se genera entre director y coro; un vínculo originado al momento de la actuación, ya sea sobre un escenario o bien, en la sala de ensayo. El resultado final, por lo tanto, es observable en cada oportunidad donde se establezca dicho vínculo. El coreuta responde a la tarea de decodificar las indicaciones del director; mientras que el director, apoyado en el estudio integral de la obra, propondrá una interpretación resultante de la interacción entre lo escrito en la partitura y su criterio interpretativo. Los objetivos del presente trabajo son: exponer la influencia de la gesticación del director en el ejecutante, demostrar la relación director-coreuta y la importancia de este vínculo en los resultados artísticos, hacer un aporte a la toma de conciencia del director, entre otros.

Objetivos de la investigación

Informativos:

- a) Exponer la importancia de la influencia que ejerce el director en el ejecutante a través de la gesticación y como resultado, la interpretación de la obra.
- b) Exponer el siguiente trabajo de investigación en las Jornadas de Música y Educación 2018, que se realizan en el Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional de Tucumán.

Musicales:

- c) Demostrar la relación que hay entre el director (como intérprete-recreador de la obra) y cantantes (como receptores y, a su vez, ejecutantes de indicaciones)
- d) En qué medida el ejecutante es intérprete de la obra a trabajar.

Prácticos:

- e) Hacer un aporte a la toma de conciencia del director para trabajar las obras con una interpretación acorde y correcta.

f) Brindar herramientas para que el intérprete decodifique toda la información que transmite el director mediante sus gestos para conseguir el nivel de interpretación que se sugiere.

Hipótesis

La multidiversidad de posibles interpretaciones de una misma obra es determinada por la géstica de los directores, distinta y particular en cada uno. La influencia de ellos es visible en cualquier agrupación vocal.

Cada interpretación será distinta dado que cada director lo es. El trabajo de interpretación comienza con el director, lo cual no quiere decir que los cantantes no formen parte de la misma. Ellos se agregarán al proceso en una segunda instancia.

Presentación

En 1965, la Declaración de Principios de la Confederación Argentina de Coros declaraba que:

El canto coral constituye para las personas que practican el medio de conexión ideal con el espíritu de los grandes maestros. El cantante es el instrumento insustituible para que las obras corales de todas las épocas y países cobren vida para cumplir su función cultural.

La relevancia de los cantantes, su esencialidad en la actividad coral, ha sido manifiesta desde las primeras apariciones del canto coral en nuestro país. Existe una importancia sociocultural adscripta a los ensambles vocales que los coloca en un puesto de privilegio por encima de las demás prácticas musicales: no distingue barreras sociales, económicas, culturales ni intelectuales. El canto

es el único requerimiento para poder ser parte de una experiencia coral.

Aun así, el presente trabajo nos reúne para investigar la función del director de coro. No para hacerlo de una manera superficial, sino inquirir sobre la influencia de su géstica en la interpretación. Para esto, es necesario comenzar preguntándonos: ¿Cuál es la tarea del director? ¿Cuáles son los procesos, estudios, conocimientos que se necesitan para interpretar una obra musical? ¿En qué momento se gesta la misma? ¿Quién es el que la origina: director, coreuta o ambos? ¿Cuál es el proceso de codificación que necesita para enviar el mensaje a los cantantes?

El oficio del director

Una incógnita recurrente en las personas ajenas a la actividad coral se formula sobre la función que cumple un director de coros. Muchas veces confundido con el director orquestal, el director coral es quién convoca la agrupación y, como lo propone Lemann:

Es la persona llamada a unir un grupo de personas que se han dispuesto a cantar en conjunto, en forma organizada. Es por lo tanto un organizador a quien corresponde componer con los elementos de que dispone: varias voces, distintos timbres, diferentes estilos. Insisto en que debe ser capaz de componer en el sentido más amplio de la palabra, pues los problemas con que se encuentra son a menudo imprevisibles y deben ser resueltos sobre la base de la experiencia y habilidad, propias de un artista compositor.

El oficio del director entonces, comprende distintos aspectos: el *aspecto de lo* musical y el aspecto de liderazgo.

Aspecto musical

Las competencias profesionales que debe poseer cualquier director coral se basan en la adquisición de conocimientos tales como:

- *Una formación auditiva, condición que se requiere para cualquier músico, pero especialmente para el director.* Dado al rol fundamental que cumple para el ensamble vocal en sí y el estudio acertado de las obras.
- *Conocimientos basados en el lenguaje musical y la audioperceptiva.* Armonía, estilos e historia de la música. El director debe ser capaz de analizar las obras a tratar minuciosamente, y para eso es necesario que se provea de todos los recursos. Se tomarán muy en cuenta estos conocimientos en el momento de la interpretación, que ahondaremos más adelante.
- *Técnicas de dirección.* Necesario para transmitir a través del gesto aquello que intentará conseguir luego con el coro.
- *Técnica y educación vocal.* El sonido del coro será uno de los sellos que lo distinguirán de los demás. El director debe saber y poder transmitir a través del canto cuál es el sonido que busca en sus cantantes.

Aspecto de liderazgo

- “En el caso de los coros, sus integrantes sienten placer por cantar. Esa es la razón primera por la que se acercan a la actividad, pero su permanencia no depende solo de la posibilidad de expresión artística sino también del grado de contención que el coro le brinde, de la satisfacción por la labor conjunta y de la

sensación de estar siendo útil y dando lo mejor de sí.” (Steinsleger, Lagomarsino 2004)

- Como exponen Steinsleger y Lagomarsino en “El coro como organización y sistema. Hacia un estudio de liderazgo”, el coro es una organización. Y en toda organización, es necesaria la autoridad de un líder.
- La mayoría de los coros en actividad en nuestro país son de naturaleza vocacional. Esto hace que la labor del director en muchos casos sea ad honorem, al igual que la de sus coreutas. Este, por lo tanto, desarrollará sus competencias socioemocionales. El desafío de mantener a un grupo de personas motivadas, con una energía positiva y con predisposición para el trabajo en equipo; es que el deberá enfrentar el director en cada presentación.
- Será necesario para una buena coordinación del grupo, que el líder (director, en este caso) conozca a sus coreutas: identificando puntos fuertes y débiles de cada uno en particular y del grupo como un todo para luego fijarse las metas en lo artístico. Para esto, sin dudas, colaborará un ambiente de camaradería entre compañeros de cuerda y del coro en sí.
- Las relaciones interpersonales que se gestan en las agrupaciones corales son de gran valor para estimular al grupo para la continuación del proyecto musical.

El proceso de interpretación

Dentro del oficio del director, en lo que respecta al aspecto musical, se destaca el proceso de interpretación de la obra.

Interpretar, recrear una obra: un arte complejo, lleno de aristas y de especialidades,

pero irremplazable. El intérprete musical es ciertamente un creador, pues sin su aporte vivo la música sencillamente no existe en la realidad sino solo en el papel. (Orlandini Robert, 2012)

La primera pregunta que debe resultar de esta afirmación podría ser: ¿qué es la interpretación? ¿A qué se limita la acción de interpretar? Según el Diccionario de la Real Academia Española, interpretar es ejecutar una pieza musical mediante canto o instrumentos. Pero en este trabajo, tomaremos las distintas acepciones que presenta el diccionario para enriquecer la presente y lograr una definición más acabada del término. La primera acepción expone que interpretar es explicar o declarar el sentido de algo, y principalmente el de un texto.

El canto coral se diferencia, entre otras, de las agrupaciones orquestales porque en sus piezas musicales cuenta siempre de un texto lingüístico. A veces en prosa, o de una poesía, canción o inclusive onomatopeyas. El proceso de interpretación debe comenzar descifrando qué significa el texto lingüístico de la obra: la comprensión semántica del texto escrito es fundamental para llevar a cabo la interpretación. En cada obra, el proceso de análisis del texto será diferente dado a que cada obra es distinta.

Un estudio acabado y hermenéutico del texto nos brindará herramientas para la interpretación musical, ya que estas están intrínsecamente vinculadas porque llevan consigo gran parte de la carga emocional de la obra:

El proceso de saber qué es lo que uno quiere con una partitura es un proceso complejo y profundo. Por un lado tiene que ver con la hermenéutica, con la interpretación que uno hace de esa partitura en donde, aparentemente, todo está escrito, solamente hay que interpretar qué es lo que quiere decir la partitura. Para eso uno se

basa en ideas que son propias, estudios referidos a la composición, armonía, interpretación musical, música de cámara, etc. (Gustavo Guersman, director orquestal).

Como segundo paso de este proceso está el de la comprensión e interpretación de la música: *el análisis musical*. El texto musical es aquel en el cual los elementos del lenguaje musical adquieren protagonismo. El análisis musical comprende:

- *Análisis formal.*
- *Análisis textural.*
- *Análisis armónico.*
- *Análisis de la obra en su contexto histórico de producción.*
- *Análisis de la interpretación impuesta por la obra.*

Todo lo mencionado que comprende a dicho análisis, nos brindará las herramientas necesarias para desarrollar la relación de texto lingüístico y musical que es sustancial para la codificación de la gesticación que analizaremos más adelante. El director llevará a cabo la interpretación de la obra y esto lo posicionará como su recreador.

Sin embargo, como último punto de nuestro análisis musical encontramos al *análisis de la interpretación impuesta por la obra*, y esto nos lleva a preguntarnos: ¿El director se limita a realizar las indicaciones? Según el director coral Ricardo Steinsleger:

Uno nunca se limita a las indicaciones de la partitura. Las indicaciones de la partitura son, en realidad, la base de la dirección. Lo que el compositor espera que suceda pero nunca es suficiente, es decir, lo que uno tiene que hacer es agregar a eso que es la base que el compositor propone como interpretación. A veces, en la música popular, uno puede no estar de acuerdo con el arreglador y modificar alguna cosa, pero en la música académica, rara vez hago lo

contrario de lo que pide el compositor, o algo distinto.

El proceso de interpretación toma en cuenta los matices y dinámicas impuestas por el compositor, pero la subjetividad, impronta personal del director serán las que finalmente realice la toma de decisiones interpretativas:

En todo caso, hay que recordar que buena parte de las referencias sobre cómo se deben interpretar estilos antiguos se basa en las partituras y que hasta prácticamente el siglo XIX la función de la partitura era mucho menor, sobre todo porque los compositores solían interpretar o dirigir sus propias obras, de manera que podían dar instrucciones verbales específicas a intérpretes que además ya conocían las convenciones de la época. La separación progresiva de los roles de compositor e intérprete ha ido dando más importancia a las anotaciones escritas en la partitura y a realizar escritos y comentarios adicionales. (Bonastre Vallés, 2015)

Como tercer paso, se centrará en el estudio de qué es lo que el compositor busca transmitir con su obra. Pocas son las oportunidades donde los directores pueden entrevistar a los compositores de las obras que interpretarán, así que es fundamental el estudio de todo lo mencionado anteriormente y también una aproximación al recorrido artístico del compositor.

El proceso de codificación

Una vez que el director haya realizado el proceso de interpretación, continuará al proceso de codificación. Dentro del universo del lenguaje musical, como así también del verbal, existen códigos lingüísticos y paralingüísticos. La tarea de codificar el mensaje, en este caso la obra, recogido del proceso de interpretación, le compete al director. Él es quien la sintetizará con la gesticación (nuestro código paralingüístico) y lo

transferirá hacia el coro, nuestro receptor del mensaje.

Como dos elementos que se hermanan y se necesitan mutuamente, la interpretación no puede suceder sin la gesticación, como así también la gesticación no puede renunciar a una buena interpretación de la obra. La gesticación que acompaña al director en el proceso de interpretación (como ejecución) de una obra son variables que permiten ampliar o restringir la capacidad de producir e interpretar obras. Quiere decir entonces que un buen y acertado manejo del código paralingüístico es primordial:

Es fundamental la técnica de la gesticación: uno tiene que decir con las manos lo que en ese momento no puede decir con las palabras, porque tiene que bajar toda la intelectualización de la obra y ponerla en las manos. (Natalia Carignano, directora coral)

La intelectualización de la obra comprende aspectos como los ya mencionados anteriormente en el proceso de interpretación, pero también incluye una *individualidad psicológica* que caracteriza a un director de otro. Al comunicarnos, existen factores externos que condicionan nuestros mensajes. De la misma manera sucede con el director de coro:

El intérprete es quien, mediante la ejecución, hace disponible para la audiencia una de las múltiples existencias posibles de la obra, que experimenta en cada ejecución lo que Brelet denomina “un constante renacer”. (Steinsleger, 2016)

Cada existencia posible de la obra es variable según el director que la ejecute. Y aun así, por el mismo director pero en diferentes oportunidades.

Una de las destrezas que el director debe desarrollar y utilizar es la de *persuadir a su coro o ensamble de su interpretación*. Esto consiste en la idea de “*hacer hacer*” y “*hacer creer*”. “Hacer hacer” en el sentido en el que el coro sea susceptible de realizar todas las indicaciones que el director proponga; y “hacer creer”, convencer al coro de que las indicaciones, la gística en sí, es la indicada para la mejor interpretación de la obra a ejecutar. Esta manipulación nunca podrá darse si el director de coro no es el primero en estar convencido de lo que desea lograr con el coro. Y esto se logrará básicamente con el estudio de ambos aspectos: el del análisis musical y el de la gística. Las competencias lingüísticas y paralingüísticas musicales del director de coro coexisten y se retroalimentan para generar la mejor interpretación de la obra musical a tratar con el coro.

El vínculo director-coreuta

Dentro de este proceso de comunicación musical, cabe destacar el fenómeno que sucede entre los principales protagonistas de la escena coral: el director y los coreutas. Anteriormente hemos analizado la labor del director de coro y las competencias sociales con las que debe contar para llevar adelante un proyecto coral, sobre todo vocacional. Pero los otros actores sociales con los que cuenta son indispensables para el desarrollo de la tarea que le compete:

Si bien tanto el director como los cantantes son ejecutantes e intérpretes al mismo tiempo, reducir el rol del coreuta a un mero instrumento, hace que se pierda de vista la riqueza de las relaciones intersubjetivas que ocurren en el interior del coro como un organismo vivo y sujeto a un intenso proceso comunicativo e interactivo. (Ordas y Martínez, 2013)

Los cantantes/coreutas, necesarios para que la música suceda, son personas con múltiples individualismos psicológicos. El coro está formado por distintas edades, realidades sociales, económicas, culturales y relacionales; en la mayoría de los casos. Es un grupo heterogéneo, a pesar del concepto que los encierra.

Estos individualismos psicológicos de cada persona que conforma la masa coral, darán múltiples resultados en lo musical y en lo relacional. Si pensamos en cada contexto de cada participante en particular, las variables serán infinitas en cada grupo y en cada oportunidad. La labor para lograr el objetivo musical y de interpretación estará intrínsecamente ligada al recurso humano coral con el que se cuenta.

Nos encontramos con distintos desafíos. En primer lugar, el de liderar un grupo de estas características es mayúsculo y necesitará de todo el empeño por parte del director para coordinarlo. Más allá de que la agrupación cuente con jefes de cuerda, asistentes de dirección o preparadores vocales (importantes en la función que cada uno cubre en el coro), el director es la persona indispensable para continuar la labor a pesar de no contar con este staff del que hablamos. La conducción se extiende más allá de lo musical: el coro buscará las respuestas a cualquier obstáculo que se le presente en el director (ya sean de naturaleza musical o relacional entre integrantes) y él tendrá como deber responder y satisfacer las necesidades planteadas como grupo.

La ejecución de la obra también será diferente en cada oportunidad debido a los

coreutas: el director no puede controlar los estados anímicos o físicos de los mismos, pero sí puede generar un ambiente de disfrute y motivación constante. El buen ánimo del coreuta contribuirá enormemente a la causa musical. Al reconocer al director como líder, el coro comienza a generar un vínculo “*sociomusical*” con el mismo.

Y como segundo gran desafío, encontramos al “hacer creer” y el “hacer hacer”. El director contará con un bagaje de información extraída del proceso de interpretación y el de codificación que transmitirá al coro para lograr el objetivo musical deseado. Pero no siempre sonará como él lo planeaba.

Las decisiones interpretativas las toma el director, pero el que canta es el coro y el coro nunca hace exactamente lo que uno quiere. A veces el coro hace cosas mejores que lo que uno quiere, y uno las deja. Lo que sí hay que tener cuidado es que las cosas no sucedan y que el director decida, que si hay algo que le gusta de lo que está haciendo el coro, quede. Pero por supuesto que los cantantes son los que ponen la voz, entonces son los que construyen pero a partir de las decisiones interpretativas que toma el director. (Ricardo Steinsleger, director coral).

La interpretación es el recuento del análisis del director, la toma de decisiones interpretativas, que a través de la géstica se la transmite para que los coreutas la realicen. Y como hemos expuesto anteriormente, ambos actores en la escena coral cuentan con experiencias y contextos diferentes que contribuirán a la ejecución de la obra. El director, así como no puede regular la asistencia de sus coreutas, su puntualidad, condiciones físicas ni emocionales de los integrantes de su coro, tampoco puede

controlar su técnica vocal, sus respiraciones o sus cortes.

Para lograr la interpretación que el director desea, y que los coreutas también (suponiendo un buen “hacer creer”) esta debe ser parte de la cotidianidad de los ensayos. Creemos que desde un primer momento, desde el estudio de la obra y su primer acercamiento, como expone Steinsleger, la interpretación debe estar presente: el coro ya debe saber dónde sí y dónde no se respira, la intencionalidad de la frase y el fraseo, las dinámicas requeridas para partes específicas y la articulación. Hacerlo de otra manera supone un doble trabajo: el de reaprender la parte con el coro (que tiende a cantar todo en *mf*, articulación media y respirando cada cuatro compases).

El director la propone y el cantante debe hacerlo. El director debe transmitir muchísimo y el cantante poder descifrarlo y transmitirlo. La interpretación depende de ambos. (María José Gray Almonacid, coreuta)

El coreuta también debe contar con competencias sociomusicales que aporten al desarrollo de la interpretación: su concentración y esfuerzo por lograr las indicaciones e ideas que aporte el director son enteramente necesarias para la realización de una buena interpretación de la obra.

Conclusión

A lo largo de esta investigación hemos mostrado la relación intrínseca que hallamos entre la géstica del director y la interpretación de la obra musical. El rol del director como líder musical es fundamental para que la experiencia coral suceda, donde aporta sus conocimientos musicales (su formación académica y

experimental) y la vitalidad del coreuta como parte y coprotagonista de la interpretación.

La idea de tomar el modelo de la comunicación verbal y hacer un paralelismo con la escena coral nos aportó significativamente para lograr comprender la importancia del análisis textual, musical e interpretativo; la codificación necesaria para transmitir el mensaje musical y la participación activa del receptor (el coro, como masa heterogénea y cambiante) a la

hora de realizar la interpretación. La toma de conciencia es tarea de ambos protagonistas. Mejorar la experiencia coral y generar resultados positivos y estimulantes es una labor diaria y constante por parte de todos. Será fundamental para lograr que la actividad coral, vocacional sobre todo, incremente y trascienda musical y relacionamente, hasta que cada persona advierta el valor de formar parte de una agrupación coral.

Bibliografía

- Bonastre Vallés, C. (2015) *Expresividad y emoción en la interpretación musical*. Programa de doctorado en educación. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Carra, M.; Marco, T. (1998) *Acerca de la interpretación en la música*. Madrid, España.
- Chaves de Tobar, M. (2015) *CANTAR EN CORO: Una maravillosa experiencia musical*. España: Artseduca.
- Fuertes Fernández, M. (2005) *La técnica en la dirección musical*. Madrid.
- Gallo, J. A.; Graetzer, G.; Nardi, H.; Russo, A. (1979) *EL DIRECTOR DE CORO. Manual para la dirección de coros vocacionales*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana.
- Lemann, J. (1959) *Definición de director coral y cualidades con que debe contar*. Santiago de Chile: Revista Musical Chilena.
- Oriola, S.; Gustems, J.; Calderón Garrido, D. (2015) *Liderazgo musical y competencias emocionales: el rol del director*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Ordas, M. A.; Martínez, I. C. (2013) *La comunicación en la práctica del coro: Métodos para indagar la experiencia interactiva de los coreutas y el director*. Buenos Aires, Argentina: Estudio de tesis en el marco del Doctorado en Artes de la Facultad de Bellas Artes (UNLP).
- Orlandini Robert, L. (2012) *La interpretación musical*. Santiago de Chile: Revista musical chilena, pp. 77-81.
- Ordas, M. A.; Martínez, I. C.; Almenti Bel, D. (2014) *Claves Visuales en la Dirección Coral: variabilidad gestual en la comunicación de patrones temporales*. Rosario, Argentina: III Jornadas de la Escuela de Música de la Universidad Nacional de Rosario.
- Steinsleger, R.; Lagomarsino de Desjardins, M. (2004) *El coro como organización y sistema. Hacia un estudio de liderazgo*. Informe de avance en investigación. Tucumán.
- Steinsleger, R. (2016) *Tres misas de autores argentinos contemporáneos*. Una propuesta para su interpretación. Anteproyecto de tesis. Mendoza, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.

RECURSOS PARA EL ESTUDIO MORFOLÓGICO EN *ZEFIRO TORNA / MA PER ME LASSO* DE LUCA MARENZIO

María Alfonsina Milioto

Instituto Superior de Música / UNT
alfonmiliotoc@gmail.com

Cátedra de Morfología Musical
Prof. Hugo Daniel Robles

La presente ponencia forma parte del trabajo realizado para la cátedra de Morfología Musical a cargo del profesor Hugo Daniel Robles. La obra está basada en un poema de Petrarca, adaptada a un arreglo coral de Luca Marenzio. Forma parte del *Libro Primo, Madrigali a 4*” (libro de madrigales escritos para cuatro voces).

El poema está diseñado en forma Soneto - compuesta por catorce versos de arte mayor, endecasílabos en su forma clásica. Los versos se organizan en cuatro estrofas:

- Dos cuartetos: cada uno con estrofas de cuatro versos
- Dos tercetos: cada uno con estrofas de tres versos.

Aunque la distribución del contenido del soneto no es estricta, podemos decir que:

- El primer cuarteto presenta el tema del soneto.
- El segundo cuarteto amplifica ese tema o bien lo desarrolla.
- El primer terceto retoma la idea central, y sobre ella expresa algún sentimiento vinculado con el tema de los cuartetos.

- El terceto final, quien es el más emotivo, culmina con una reflexión grave o con un sentimiento profundo, en ambos casos, producto de los versos anteriores.

De esta manera, el soneto clásico presenta: una introducción, un desarrollo y una conclusión en el último terceto, que de algún modo da sentido al resto del poema. Ahora bien, luego de leer el soneto en su traducción al castellano, encontramos dos ideas diferentes y contrastantes respectivas a cada parte: *prima* o *seconda*, del mismo poema.

A continuación, presentaremos un análisis de cada una de las partes con sus ideas y características.

Prima Parte: *Zefiro Torna*

Nos presenta una idea central: cambios en la naturaleza, respectivos al paisaje, y a una primavera que florece. Teniendo en cuenta todo lo que esta trae en sí como ser: pájaros, vientos cambiantes, el florecer, cielos despejados, un clima cálido. Todas éstas, formando parte del desarrollo de la idea musical luego. En esta primera parte, el compositor utiliza varias de

esas ideas para el desarrollo de la frase musical. Por ejemplo: toma la idea del “florecer” tanto de las flores como del amor y la plasma en un diseño melódico con movimiento ascendente e imitativo entre las voces. Esto nos refiere a que la idea más que nada de esta frase es alegar al movimiento de las plantas en la imagen: florecer. Claramente a lo largo de este poema, más aun en esta primera parte, tiene un rol importante y más bien de eje, el ritmo textual para el desarrollo del ritmo melódico. Cada verso (4) de cada estrofa (2) en esta primera parte representa un tema. Y como tal, cada uno presenta también un diseño melódico acorde a su ritmo textual. Si bien, cada verso es un tema, entre cada uno de ellos, luego de ser presentado es imitado por alguna voz del cuarteto en forma encadenada - esto quiere decir que cada voz en su momento hace imitación del tema, mientras las otras generan contrapunto. En algunas secciones podemos apreciar los puentes que realizan las voces y las cadencias con sus resoluciones de forma clara tanto auditiva como visualmente en la partitura.

Seconda Parte: *Ma per me, lasso*

En esta segunda parte, tenemos un cambio en la estructura. Ya no contamos con dos estrofas de cuatro versos, sino con dos de tres versos cada una. Formando así un soneto endecasílabo. En contraste a la idea prima -el florecer de la primavera- el tema pasa a ser algo opuesto. Ya no hablamos de luz cálida, de flores, viento, amor o familia, sino que hablamos de una sensación de tristeza profunda, de soledad, de una pérdida. En esta segunda parte, el compositor va a re direccionar la mirada hacia las sensaciones internas de un sujeto quien

experimentó la pérdida de alguien querido muy cercano. Toma la idea de cómo se siente este sujeto frente a ello. En el primer verso ya hace mención de sentirse “infeliz”. Luego expresa “los más duros suspiros que del profundo corazón arrancó”. El clima y el paisaje sonoro es otro. Por lo tanto el diseño de las melodías serán hacia otro sentido. El diseño melódico ya no es en forma ascendente sino al contrario, desciende. Claramente podemos evidenciar eso en el último verso del segundo terceto. Se genera el tema y las imitaciones respectivas de cada voz en forma descendente, lo que corresponde también a lo que dice el texto en ese lugar: que los gestos de las bellas y honestas mujeres “son un desierto, y fieras hostiles y salvajes”. Como comentario final sobre esta segunda parte, podemos notar la relación “ritmo texto-diseño melódico” en esta segunda parte. En la idea sonora de los versos es notoria la tristeza del sujeto y el contraste absoluto con la primera parte. Si bien encontramos también en sectores cadencias y puentes, propios de la técnica compositiva renacentista, la clave de la “forma” que utiliza el compositor es en resumen usar “el significado de las palabras/frases, su ritmo fonético y plasmarlo en un diseño melódico que sea acorde a la idea que transmita en sí”.

Me pareció interesante el compartir a continuación un comentario publicado por el analista y poeta Donato Mancini sobre el estilo compositivo de L. Marenzio, y específicamente sobre este madrigal de dos partes:

Dentro de los 30 segundos de este madrigal, aparecen cuatro texturas distintas en este orden: un diálogo sobre el motivo inicial descendente, la homofonía y la imitación (o, más exactamente, la repetición en diferentes tonos de un motivo breve) sobre una escala descendente secuencial en el bajo. Ni aquí, ni en casi ninguna parte de su música, hay un extenso discurso musical o manipulación sostenida de materiales temáticos. Estos cambios instantáneos de ritmo y textura tienen la intención de reflejar el espíritu del texto. Sus modales aquí, en el primer libro de madrigales, pueden considerarse una forma de juego muy versátil; No fue sino hasta mucho más tarde en la vida que Marenzio adoptaría una actitud externamente solemne, y aun así, parece haber sido un cambio antinatural para él. Algunos pueden encontrar ingenua su efervescencia alegre en la pintura de palabras ingenua, pero con la sofisticación contrapuntística de su música se hace efectivamente pura.

En cuanto al análisis de los motivos, encontramos:

Prima Parte: *Zefiro Torna*. Primer motivo: es presentado por el tenor, paralela a su presentación lo hace la voz Alto pero cadenciando hacia el final. El tema en sí es presentado por el tenor, e imitado por la soprano en la voz superior. En ocasiones sucede que el tema pueda presentar dos partes. En este caso el tema tiene una parte A, la que presenta el tenor, y una B donde las cuatro voces suenan en paralelo.



Segundo Motivo: es presentado por la 2da voz - ALTO- paralela a ésta las voces van copiando el diseño de “Ei fiori” haciendo alusión a una primavera que florece en sentido figurativo del texto.



Tercer Motivo: es iniciado por la soprano y el tenor a distancia de una 3ra mayor entre ellos en lo que sería tema A. Para la parte B las 4 voces desarrollan la presentación de la frase restante. En la parte B del motivo, el texto refiere a el “llanto de Filomena” y presenta un contraste sonoro a lo que venía sonando en diseño de dialogo entre las voces de forma “divertida” con el florecer. La tensión sonora crece y culmina el



tema en forma cadenciada.

Cuarto Motivo: este es presentado por las 4 voces. Soprano y alto a una 3ra mayor de distancia entre ellas, y bajo y tenor a una 4ta.



Quinto Motivo: este motivo empieza textualmente con la referencia “ríen los prados”, creo que el compositor busco imitar esa risa con el diseño melódico que desarrolla sobre la palabra “Ridono” que es “reír”. El tema también consta de dos partes. La parte A con el desarrollo de la “risa” y el B con el “despeje del cielo” que

notamos en el acorde final del tema, con un tono calmo y cálido.



Sexto Motivo: este motivo, es “alegre”, “glorioso”, “vivaz”. En este verso se está haciendo referencia a la alegría de que “Júpiter mire a su hija”. Investigando, llegué a unir la relación mitológica de esto y es la siguiente: Júpiter, deidad de la mitología griega venerado por ser una “mente brillante” y también reconocido como “el padre” a quienes se considera patrono (padre) de la luz, los ciclos agrarios, la calidez, la proliferación de lo que se cultiva”. Esto quiere decir que Júpiter se alegraba de ver la tierra florecer en forma cálida. El tema es presentado por el tenor y el bajo.



Séptimo Motivo: este motivo es presentado por la Alto. Textualmente refiere a el “agua y el aire” y sus movimientos al ser llenos de amor. Nuevamente igual que en el “florecer” utiliza el movimiento de las figuras más el sentido del texto para tener el producto de la idea sonora figurada.



Último Motivo: el último motivo es presentado también por la alto, y textualmente refiere a una reconciliación entre las criaturas de

la tierra. Creo que también por esta idea el compositor culmina esta primera parte de forma “armoniosa” entre las 4 voces. Repitiendo paralelamente la frase del tema “Ogni animal d’amar si riconsiglia” y colocando una cadencia final con una resolución pasiva.



Seconda Parte: *Ma Per me, Lasso*. Primer Motivo: es presentado por la 2da voz - alta - e imitada por todas las voces con pequeñas variantes en sus figuras. También tiene una parte A, la mencionada, y una parte B que es presentada por el trio: alto, tenor, bajo. Pero a esto se le suma la parte final del tema, C, que es culminado por el bajo.



Segundo Motivo: el segundo motivo presentado por el bajo, textualmente habla de la profundidad del corazón y su dolor, de una pérdida. Como tal, sonoramente acompaña esa idea. Otra idea que suma a ésta y acompaña a otra parte textual es una pequeña progresión ascendente entre la soprano y el bajo que alude a “algo que asciende”. El texto dice “que al cielo se llevó”. Claramente podríamos relacionar esa idea con el diseño melódico.



Tercer motivo: nos refiere a un cierre, a una llave que cerró algo. A una conclusión. De esta forma el compositor utiliza una cadencia al final de este tema como algo “conclusivo”.



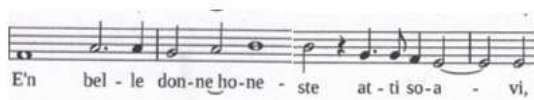
Entre el 3er y cuarto motivo, se desarrolla un “submotivo” con el texto “E cantar augelletti” del cual no se tiene un registro analítico. Pero que es agregado al texto por el compositor y presenta reiteradas imitaciones: “el cantar de los pájaros”



Cuarto Motivo: el cuarto motivo el clima de calidez y florecer vuelve momentáneamente. Es presentado por la Alto e imitado por las otras voces siguiendo su diseño melódico.

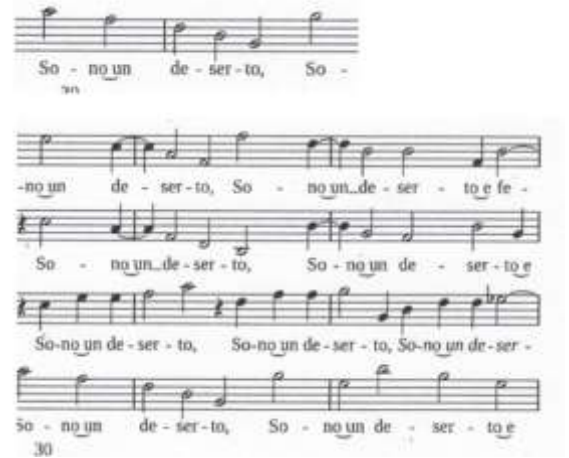


Quinto motivo: este es presentado en principio por la Alto, pero es desarrollado por las cuatro voces en paralelo.



Último motivo: el 6to y último motivo es presentado por el bajo y la soprano pero desarrollado en forma “encadenada” e “imitativa” por todas las voces. En intervalos

descendentes sobre el significado textual: desierto, hostil, salvaje.



8