



Profesorado en Composición Musical

Sobre el deseo de aprender.

Motivando al estudiante desde sus propios territorios Musicales

Tomás Sánchez Gavier

Cátedra: Metodología y Práctica de la Enseñanza

Docentes: Mgr. Andrea Sarmiento, Prof. María Belén Silenzi, Prof. Luisa Ventura

Diciembre 2021

A la memoria de mi padre, que se hace presente en cada árbol, pájaro y sonrisa.

Me concedía, cada noche, unos minutos de música para mí solo. Es cierto que el placer solitario es un placer estéril, pero ningún placer es estéril cuando nos reconcilia con la vida. La música me transporta a un mundo en donde el dolor sigue existiendo, pero se ensancha, se serena, se hace a la vez más quieto y más profundo, como un torrente que se transforma en lago.

Marguerite Yourcenar en *Alexis o el tratado del inútil combate*

Agradecimientos

A la música, razón de mi vida. Fuente inagotable de dichas y de encuentros.

A mi primo Artu, quién me enseñó ese punteo en el verano de 2001. Ahí arrancó todo.

A Oberá-Misiones, el lugar en el que crecí. Lugar que no deja de llamarme.

A mi familia, incondicionales todes. Incondicionales siempre. No podría sin ustedes.

*A mis amigos y amigas, de Misiones, de la Facultad, de los coros y de la vida. Gracias por
su amor y sus enseñanzas.*

*A las docentes de la cátedra, por sus valiosísimas clases, su dedicación y compromiso con
nuestra formación. En especial a Belén Silenzi, que tanto me ayudó en el proceso de residencia y
en este escrito.*

A les docentes de toda la vida. Indispensables todes.

A la Universidad pública, laica y gratuita.

Índice

Introducción	5
Parte I	6
Proceso de Residencia	6
1.1. Diagnóstico Institucional	6
Nivel Institucional	6
Nivel Áulico	9
1.2. Proyecto de Prácticas	14
1.3. Informe Post-prácticas	21
1.4. Autoevaluación y Revisión del Proyecto de Prácticas	24
Parte II	29
Reconstrucción crítica del proceso de prácticas y enunciación de las problemáticas	29
2.1. Sobre el deseo de aprender	29
2.1.1. Procesos de Enseñanza	31
2.1.2. Procesos de Aprendizaje	32
2.2. Repensar el contenido desde le alumne	35
Conclusiones	40
Bibliografía	42
Anexo	44

Introducción

La presente monografía refleja desde su estructura, el recorrido cronológico de la experiencia de prácticas docentes acontecidas durante junio - septiembre de 2019, en el marco de la cátedra de “Metodología y Práctica de la Enseñanza”, correspondiente al Profesorado en Composición Musical, del Departamento Académico de Música de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. Este recorrido cronológico de experiencias, ubicado en la Parte I del presente trabajo monográfico, expone escritos realizados en el contexto de la residencia: un diagnóstico institucional, propuesta de planificación, informe post-prácticas, y una autoevaluación sumada a una revisión del proyecto de prácticas. Todos estos, situados en el contexto de la institución y la asignatura donde se llevó a cabo la residencia: “Práctica y Teoría del Lenguaje Musical II” del Profesorado de Música en Collegium – Centro de Estudios e Investigaciones Musicales.

Seguidamente, en la parte II recuperamos la experiencia de residencia e indagamos sobre algunas problemáticas que emergieron en el aula. Decidimos puntualizar sobre una de ellas, tan amplia como compleja, pero no por esto inaccesible; hablamos de la motivación y del deseo de aprender. Esta preocupación nació de observar que en muchas situaciones los alumnos se relacionaban con el conocimiento más desde una imposición externa, que desde una motivación interna; y a la vez, contrariamente a lo que se podría suponer, mostraban un gran gusto por la música, por formar parte de experiencias colectivas con sus compañeros, y en definitiva, por dejarse guiar más por el placer que por una búsqueda “científica”. Como se verá en el desarrollo de la parte II, esta supuesta contradicción en realidad puede responder a la manera en la que los alumnos se relacionan con el conocimiento y a como incluso su historia escolar pudo haber repercutido en este sentido.

Parte I

Proceso de Residencia

1.1. Diagnóstico Institucional

Nivel Institucional

El proceso de residencia se realizó durante los meses de junio a septiembre del año 2019, en Collegium CEIM (Centro de Educación e Investigaciones Musicales), institución ubicada en la calle Caseros 963, B° Alberdi de la ciudad de Córdoba. El presente diagnóstico refiere al año en el que se realizó dicha residencia (2019), y fue llevada a cabo a partir de actividades centrales del campo de la Etnografía, tales como el análisis de documentos institucionales, de los planes de estudio de las carreras y de sus unidades curriculares; como así también de observaciones de la dinámica institucional y de clases, entrevistas realizadas al director de la Institución, a los alumnos y a la docente titular de la unidad curricular donde se realizaron las prácticas.

La institución, de gestión privada con modalidad en educación artística y orientación en música; ofrece todos los niveles educativos formales de la estructura del Sistema Educativo Nacional, según el artículo 17 de la ley 26.206: Inicial, Primario, Secundario y Superior. También cuenta en su oferta educativa, con espacios de educación no formal en modalidad de talleres, un área de formación continua y un laboratorio de Investigación.

Collegium fue fundado en el año 1982 por un grupo de docentes y músicos que, al no sentirse conformes con algunas características que asumió la enseñanza musical de Córdoba, decidieron crear un nuevo espacio de formación musical proponiendo otra forma de enseñar y de aprender. Este grupo formado por Atilio Argüello, Leonardo Waisman, Miriam Kitroser, entre

otres; notaban principalmente una deficiencia pedagógica en la formación de músicos en el Conservatorio “Hugo del Carril”, por lo que al incorporar una pedagogía renovadora en torno a la enseñanza musical se intentó acercar la formación musical desde un enfoque más práctico y lúdico. Esto se evidencia en el lema institucional de un principio “enseñar música haciendo música”. Actualmente el lema es “aprender música haciendo música”.¹

Los dos ejes que plantea la institución son, por un lado, la práctica, el hacer y el aprender haciendo; por otro lado, la investigación y la generación de nuevos conocimientos. En resumen, el director asegura que un cambio fundamental que atraviesa la propuesta educativa de Collegium es la de romper con la idea de que se debe partir siempre desde la teoría para luego ir a la práctica. En cambio, se propone iniciar desde la experiencia, haciendo música de manera individual y sobre todo colectivamente para luego así, teorizar y profundizar. El criterio de selección docente evidencia esto, ya que no solo la experiencia en el trabajo como docente es fundamental sino también el desempeño como músico profesional.

En cuanto a la organización laboral, Collegium nace y se constituye como una Cooperativa de Trabajo Limitada, es decir que todas las personas (docentes y no docentes) que trabajan en la institución están consideradas como “asociados”. De esta manera, cada uno participa en la toma de decisiones a través de la Asamblea, que es el órgano máximo de gobierno, e indirectamente a través del Consejo Administrativo, el cual es elegido por la Asamblea. Así, el sostén y el crecimiento de la institución, como fuente de trabajo, es responsabilidad de cada uno de sus socios. La institución también cuenta con un consejo pedagógico integrado por directivos y coordinadores de los distintos niveles, éste se ocupa de cuestiones propias del ámbito educativo. El centro de estudiantes se consolida en el año 2015/2016, y en palabras de director, responde a flujos diversos de presencia en la actividad institucional ya que sus integrantes van cambiando para dar paso a otros integrantes, de manera que lo singular de la conformación del centro deja sus marcas. El director observa que el centro está actualmente como en una meseta, y sostiene

¹ Sobre esta modificación, el director del Nivel Superior aclara en una entrevista que el cambio es debido a que el enfoque está puesto en el alumno. Otro dato interesante que comenta el director es que los planes de estudio de Nivel Superior a nivel provincial, fueron derivados de los que tenían en esta institución.

que es así porque las demandas que ocurren son atendidas de manera inmediata, ya que existe el diálogo con los profesores y una apertura a lo que necesiten desde la dirección.

Es destacable esta estructura organizativa en tanto refleja directamente el pensamiento educacional y de formación de la Institución, que promueve entre otros; la igualdad de derechos, lo plural y colectivo, el trabajo colaborativo; existiendo a su vez un principio de horizontalidad que atraviesa incluso la verticalidad de la organización jerárquica. Esta estructura representa entonces, una respuesta a las demandas que los fundadores de la institución exigieron antiguamente al Conservatorio.

En el año 1990 la Institución se trasladó a la dirección actual, en una zona transitada y muy bien conectada del centro de Córdoba. Desde entonces, el edificio se ha ido expandiendo mediante la matrícula iba en aumento.

La estructura edilicia se divide en dos grandes secciones separadas por un patio central: una sección que da hacia la calle Caseros donde está la entrada principal, y otra que da hacia Mariano Moreno donde hay un portón. Todo el edificio es un espacio bien iluminado, limpio y cómodo para trabajar. La primera sección consta de una planta baja donde se encuentra la Recepción, la Secretaría Pedagógica, Biblioteca, Administración, Auditorio y una Cantina. En el primer piso están el gabinete psicopedagógico (nivel inicial y primario), boxes de música, salas de nivel inicial, baños, sala de recursos y un laboratorio musical. En el patio central convergen ambas plantas bajas y nos encontramos con una cancha de básquet. Luego, en el edificio de Mariano Moreno tenemos en planta baja cuatro aulas de nivel primario y un sótano con cocina. En el primer piso hay cuatro aulas de nivel medio, superior, receptoría, dirección de nivel inicial y primario, coordinación musical de nivel inicial, primario y medio, sala de profesores y baños. Por último, en el segundo piso tenemos dos aulas de nivel medio y superior, un auditorio, dirección de nivel medio y superior, secretaría pedagógica de nivel superior, gabinete psicopedagógico (nivel medio), sala de computación, sala de batería y percusión y sus correspondientes baños. En ambos edificios los espacios están denominados con carteles que indican, por ejemplo: baños de profesores, baños de varones, baños de primaria, etc. determinando el uso correcto de cada sitio, ya que la institución cuenta con 4 niveles educativos diferentes.

En la carrera de profesorado, el plan de estudio tiene una duración de cuatro años y es el mismo que la provincia aprobó en 2013. Tiene unidades curriculares de diversos campos de conocimiento: campo de formación general, campo de formación específico y campo de la práctica docente.

Se eligió a las unidades curriculares de Composición como espacio de definición institucional, debido; por un lado, a la escasa carga horaria que presentan las materias de esta índole dentro del plan de estudios; y por el otro, porque el contenido de dicha unidad curricular, está pensado para que contribuya a los futuros egresados a crear y trabajar con sus propias herramientas didácticas, y así desarrollar solvencia y libertad en su futuro desempeño docente. El Director manifiesta que los planes, además de contemplar la disciplina musical, están diseñados para fortalecer el tratamiento personalizado, la cercanía con el estudiante, y el trabajo con el sujeto desde una concepción humanista². En el caso de la Tecnicatura Superior en Instrumento, el Director comenta que ésta posee una lógica similar a la del Profesorado. Es decir, la de acompañar el trayecto del estudiante y buscar la espontaneidad en su desarrollo, apostando al oficio de la producción. Admite también, la importancia de que los estudiantes no deleguen su desempeño artístico a lo puramente musical, sino que puedan trabajar en conjunto y en relación con otras disciplinas artísticas como el cine, el teatro, entre otras.

Nivel Áulico

El proceso de residencia se realizó en la Unidad Curricular de Práctica y Teoría del Lenguaje Musical II, correspondiente al segundo año de la carrera del Profesorado en Música. El aula es un espacio bastante amplio de unos 4x4 mts con techos altos y dos grandes ventanas que miran al patio central. El equipamiento consiste, además de lo básico en cualquier aula, como

² Un claro ejemplo, es cuando les ha tocado trabajar con alumnos con necesidades especiales, como no videntes, síndrome de Down; o con estudiantes con problemas psicológicos, adicciones, o violencia de género. Los estudiantes encuentran contención en la institución ante situaciones desfavorables en sus familias. A la vez que son contenidos, acompañados, aconsejados; y se busca trabajar con las familias para encontrar soluciones en conjunto.

mesas, sillas y pizarrones (Pizarra blanca, Pizarrón negro para tiza); de herramientas tecnológicas muy útiles como un Smart TV de 42 pulgadas, y un parlante de fácil conectividad (USB; mini-plug; etc) que facilita la dinámica de clases al hacer muy simple y rápido la audición de ejemplos musicales. Todo el espacio está siempre muy limpio y ordenado, al igual que el resto de la institución. Pude observar un gran sentido colaborativo por parte de los alumnos, en lo que a limpieza y orden respecta, en tanto siempre al final de cada clase levantaban y volteaban los bancos arriba de las mesas como así también, levantaban y limpiaban la suciedad que pudieron haber generado.

Es notable también cómo, al estar rodeada de otras aulas y del auditorio en el piso de arriba, se pueden escuchar casi constantemente las bandas que ensayan o los ejemplos musicales que se reproducen en otras aulas. Es interesante cómo el “ecosistema sonoro/musical” de la institución está atravesada por la música popular, sobre todo de estilos como el rock, el jazz, etc.

El trabajo etnográfico de campo llevado a cabo en el proceso de observaciones como así también lo relativo al currículum oculto (Terigi, 1999), fue fundamental para develar las dinámicas y situaciones individuales de cada alumno, como así también las interacciones al interior del grupo. Los 5 alumnos que asisten a la asignatura, son estudiantes de 2do año en una edad estimada entre los 20 y 30 años. A partir de estas observaciones y de la información recabada en el formulario de preguntas que les compartimos y respondieron por Internet, se pudo generar un acercamiento a cada estudiante, como así también, a partir de este, notar los puntos de encuentro y alejamiento entre ellos; y de esta manera, terminar de conformar la identidad general del grupo.

En cuanto a la dinámica como grupo se caracterizan por ser muy unidos, cálidos unos con otros, y por estar atravesados en una horizontalidad que los lleva a ser colaborativos tanto en lo musical como en lo humano. Están muy dispuestos a las actividades. Se cuestionan, hacen preguntas y poseen un interés genuino por los temas abordados. Esta cualidad general es importante marcar ya que se traduce en instancias de aprendizajes muy ricas, y que se potencia por las cualidades afines que posee la docente titular.

En cuanto a las aptitudes musicales, se observa en la generalidad muy buenas condiciones para el

canto en cuanto a afinación, caudal y registro. Como se marcará más adelante, esta cualidad es fundamental ya que el uso de la voz cantada en la asignatura, es transversal en prácticamente todas las temáticas que abordan.

Con respecto a los instrumentos armónicos, la guitarra es la que con mayor fluidez manejan. El nivel general es bueno en cuanto a lo técnico, lo que les permite resolver consignas simples o imitar al otro con facilidad. Sin embargo, suceden algunas complicaciones cuando tienen que resolver en el instrumento, categorías teóricas que manejan desde lo conceptual pero que les resulta muy dificultoso conectar con lo experiencial. Este es un dato importante, ya que dicha problemática no se reduce solo al contacto con el instrumento armónico, sino que representa una dificultad mayor, en tanto el inconveniente de traducir los conceptos teóricos en música (y viceversa), reflejan un acercamiento aún no muy consciente con el fenómeno musical y su codificación. En diálogo con la docente titular, estas observaciones se clarifican al comentarme que los alumnos no tienen problemas de afinación, pero, por ejemplo, sí les cuesta entender los puntos de referencia, como también poder localizar con facilidad la tónica, 5ta y 3ra. La docente considera que uno de los grandes causantes de esto, es que en general en la carrera, no se acostumbran a la lectura melódica. Incluso en la práctica coral no leen, sino que las partes que deben cantar son aprendidas de oído a partir de la ayuda del director, que es quien ejecuta o canta las partes que cada voz debe cantar. La partitura aquí, funciona más como soporte que como punto de partida. Esta observación que me propició la docente, me ayudó para identificar luego los problemas más generales que ya comenté. En resumen, los alumnos presentan cualidades musicales intrínsecas muy ricas y potenciales en general, pero existe una cierta desconexión con las categorías teóricas más primarias, y una dificultad para la decodificación de los fenómenos sonoros, que en su conjunto atentan contra su progreso.

Lejos de ignorar esto, la docente titular realiza una lectura completa y reflexiva de la realidad áulica, que refleja en su metodología, actividades de clase, y en la planificación. Entre sus objetivos reconoce la importancia de “Construir categorías teóricas (muchas veces atomizadas y naturalizadas) que permitan la comprensión y comunicación del hecho/acto musical, considerando a la teoría como *asistencia y recurso para imaginar la música* (Shifres, 2013), articulando así significados que puedan compartirse con otros” (Docente Titular PyTLMII,

planificación 2019). En este sentido, se puede notar como dicho objetivo se articula y enlaza con la propuesta general del Diseño Curricular Provincial, en tanto se

(...) propone la profundización del desarrollo del pensamiento musical entendido como discurso mediante procesos continuos de reflexión, interpretación, creación, producción y percepción musical, como así también, la adquisición significativa de la codificación musical, vinculando la representación simbólica de la música con la experiencia musical previa, atendiendo a los rasgos identitarios y contextuales que definen su construcción, a las subjetividades y necesidades comunicativas y expresivas. (Ministerio de Educación Córdoba, Diseño Curricular, Profesorado de Música, 2013, p.125).

Considerando el aporte de Swanwick (1991), creemos que la docente ha reconocido el lugar que ocupa cada estudiante dentro de la espiral de desarrollo musical, y así en el modo evolutivo en que cada uno podría encontrarse en relación a determinados saberes. En este sentido, la planificación expresa que “se intenta favorecer los procesos reflexivos y metacognitivos para que los estudiantes sean capaces de profundizar sobre sus propias maneras de aprender...” (Docente Titular PyTLMII, planificación 2019). Esta capacidad de monitorear nuestras propias instancias de aprendizaje, es decir, de dar cuenta de los modos en que se aprende, implica que el aprendizaje, en tanto proceso cíclico y acumulativo, haya pasado por procesos exhaustivos de experimentación y de reflexión que, si bien son estimulados ampliamente desde las actividades y tareas propuestas por la docente, se ha observado que los alumnos – que son quienes deben hacer dicho proceso – reniegan o se comprometen parcialmente para lograrlo. Cabe preguntarse aquí, ¿a partir de qué necesidad o motivación se están acercando los alumnos al aprendizaje de la música? ¿Aceptan la incomodidad de que, para crecer musicalmente, su desarrollo implica un constante ir hacia lo inestable para estabilizarlo?

La docente titular de la asignatura nos afirma que el corriente año, es el sexto que se desempeña en la institución. El tiempo que se ha desempeñado en la UC en la institución no es menor, y se evidencia en un muy completo abordaje de la disciplina que enseña, en consonancia con las intenciones pedagógicas fundantes de la institución; como así también, en una

planificación basta en cuanto a contenidos, marcos metodológicos, y objetivos; que a su vez, articula correctamente y amplía lo propuesto en el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba.

Respecto a esta interacción, podemos desglosar algunas particularidades que se han observado en la articulación entre el DC, la planificación de la Docente, y las observaciones de clases realizadas durante el proceso de residencia.

Uno de los primeros recursos que observamos y luego identificamos como sustanciales que plantea la docente, es la importancia de experimentar en lo vivencial/corpóreo los fenómenos musicales. La voz juega de esta forma, un papel fundamental en la clase. Todo pasa por la voz (juego de la nota más cercana, cantar intervalos desde ciertas notas, arpeggiar, etc...) e incluso en su relación con las sensaciones corporales (recordar ciertas notas reconociendo en qué parte del cuerpo se sintió la vibración). Esto se refleja en un objetivo importante de la planificación: “Sentirse presente en lo que se esté haciendo, asumiendo el lugar de la voz y reflexionando, deconstruyendo y construyendo sentidos en y sobre las experiencias musicales que nos pasan”. Dicho objetivo se ve reflejado en el Diseño Curricular de la provincia de Córdoba, en tanto se sugiere “Considerar la entonación vocal como uno de los recursos, entre otros, para la producción musical, al ser la voz el instrumento primario del músico y el más espontáneo para la expresión” (2013, p. 125).

Es importante marcar que, tanto el marco metodológico de la planificación como el DC proponen un trabajo situado, reflexionando a partir de actividades o procesos creativos para, desde allí, entablar una aproximación a los contenidos. Esto se pudo observar en varias oportunidades, en instancias donde la docente recupera trabajos realizados por algún alumno para articular con el desarrollo de un tema, o al detenerse en un ejercicio y desmenuzar para resolver una situación problemática. Vemos cómo aquí, se privilegiaba los momentos reflexivos en torno a las problemáticas, desde la interrogación y el posterior análisis de lo desconocido.

También es importante hablar sobre el acercamiento que plantea la docente en relación a lo armónico, ya que tiene en cuenta que “el oyente ha aprendido intuitivamente los códigos que regulan el lenguaje musical usual. La educación del oyente debe incluir entonces una toma de consciencia de dichos códigos” (Aguilar, 2008, p. 13), de esta manera la docente recurre al trabajo de armonización a partir de melodías ya conocidas por los estudiantes (“Arrorró mi niño”;

“Qué he sacado con quererte”), lo cual facilita la oportunidad de enfocarse en el trabajo sobre lo nuevo.

Se reconoce también que la docente busca generar puentes con la futura experiencia docente de sus alumnos, en tanto muchas de las actividades trabajadas podrán ser consideradas para una futura utilización en el desempeño docente de los alumnos, ya que "se propiciarán actividades a partir del juego, a partir de textos, enfoques interdisciplinarios, atendiendo el registro corporal, la utilización de la voz recitada y entonada, diversos instrumentos musicales (...) todo ello posible de ser abordado en futuros proyectos de práctica docente." (Docente Titular PyTLMII, planificación 2019). Dicho planteo está respaldado en el Documento Curricular en tanto “el trabajo y la creación de juegos musicales que puedan ser proyectados, posteriormente, en su labor como docentes” (p.126).

Todo lo recabado en el Diagnóstico Institucional, nos permitió a posteriori proponer un proyecto de prácticas situado, que busca dar cuenta de las múltiples lecturas de los niveles institucional y áulico que realizamos.

1.2. Proyecto de Prácticas

Fundamentación

Institución: Collegium

Unidad Curricular: Práctica y Teoría del Lenguaje Musical II

Curso: 2° Año

Formato: Asignatura

Profesora: María Belén Silenzi

Régimen de cursado: Anual

Carga horaria: 4hs cátedra

Inscrita en la carrera del profesorado en Música, y desarrollándose en una línea curricular impartida en 3 años; **Práctica y Teoría del Lenguaje Musical** se imparte como un eje transversal fundamental de la carrera. Considerando que provee al alumno de los conocimientos

técnicos y teóricos fundamentales en cuanto a la codificación del Lenguaje Musical, entendemos a esta asignatura como una de las más troncales de la carrera, por lo que las articulaciones con otras unidades curriculares de la formación específica se dan y fomentan necesariamente.

Nuestro proyecto de práctica se inscribe en una realidad situada, donde el diagnóstico Institucional, la observación realizada durante un mes de la dinámica áulica de la asignatura y las variadas instancias de diálogos tanto con la docente titular como con los alumnos, nos permitieron desarrollar el presente Proyecto de Prácticas.

Al acordar el contenido a enseñar, “**Dominantes Secundarios** (en Modo Mayor y Modo Menor, con cadena de Dominantes)”, y teniendo en cuenta la realidad grupal e individual que pudimos observar de los 5 alumnos que cursan la asignatura; en diálogo con la Docente Titular coincidimos sobre ciertas ventajas y desafíos que se presentan en este grupo particular de alumnos. Por un lado, se caracterizan por ser un grupo unido y muy dispuesto a las ejercitaciones que se proponen. Existe un gran sentido de colaboración y disposición para trabajar en conjunto. Todos cantan, y son afinados; por otro lado, el piano y la guitarra son sus instrumentos armónicos en donde con mucha o, a veces poca fluidez, pueden resolver las instancias teórico-prácticas que se abordan. Sin embargo, también coincidimos sobre algunos puntos que creemos fundamentales y donde hay flaquezas. Por un lado, la relación de los alumnos con la partitura es muy escasa. La Docente nos comentó que cree “*un problema puede ser que ellos no acostumbran a leer*”. Por esta razón, en reiteradas situaciones, los alumnos tienen dificultades para relacionar o llevar a la práctica categorías teóricas determinadas, pero por sobre todo, se les dificulta relacionar conocimientos que tienen asimilados en lo musical/experiencial con categorías teóricas que incluso han visto.

Considerando lo expuesto en el párrafo anterior, desde la armonía entonces, nos proponemos trabajar a partir de la premisa que Walter Piston (1998) plantea en su tratado de Armonía: “*Los acordes se forman por el movimiento de las voces*”. En la génesis de los discursos tonales, el contrapunto fue el motor que desarrolló la sintaxis armónica y formó las estructuras acórdicas que hoy aislamos y etiquetamos para su estudio. Considerar el estudio de la armonía sin tener en cuenta las reglas de conducción de voces, por un lado permite al estudiante

experimentar rápidamente con la sonoridad de ciertos acordes o escuchar/tocar el encadenamiento de uno con otro sin demasiado esfuerzo; pero por el otro, limita el potencial creativo, en tanto no se discierne qué hay al interior y cómo están “distribuidas” las notas de ciertos acordes y por esta razón se ignora el potencial enriquecimiento que el movimiento de las partes individuales puede brindar al discurso musical. A partir de esto entonces, buscaremos poner en tensión e intentar superar el estudio de la armonía desde estructuras acórdicas estancas, cerradas, donde solo se privilegia la yuxtaposición de un acorde a otro, para favorecer la utilización de **enlaces** armónicos a 4 voces.

En este sentido, consideramos al aporte de Johann Sebastian Bach y sus 371 Corales como la piedra fundamental desde donde se edifica el estudio armónico. La armonización de Corales que hace Bach representan una matriz perfecta donde se clarifican de manera magistral la sintaxis armónica tonal, las reglas de conducción de voces, el equilibrio entre las partes; por lo que el análisis, la escucha e interpretación de los mismos, atravesarán esta propuesta de prácticas. En estas instancias se aprovechará el manejo vocal y del instrumento armónico que les estudiantes ya emplean, para interpretar de manera colectiva algunos corales interpretando cada uno, una voz. El estudio de los corales tiene su propósito en que los alumnos puedan tomar herramientas, recursos, modos de trabajar la armonía; para así aplicarlos a las músicas que ellos interpretan y componen. Y, teniendo en cuenta que los alumnos se desempeñarán en un futuro como docentes de música, el manejo de la escritura armónica descrita anteriormente será de gran valor a la hora de hacer arreglos vocales simples, práctica que un profesor de música debe ser siempre capaz de realizar en función de adaptar determinado repertorio a un determinado grupo de estudiantes.

Entender la armonía desde las reglas de conducción de voces, ayuda a comprender, asimilar y a aplicar más correctamente el uso de disonancias y cromatismos; y de esta manera explicar más satisfactoriamente el uso y funciones de las dominantes secundarias y del resto de acordes ajenos a la tonalidad.

El acorde de séptima de Dominante y su consecuente resolución, será trabajada de manera exhaustiva a partir de la tensión primaria que mueve dicha relación, es decir la de la quinta disminuida y su posterior resolución en la tercera (mayor o menor depende el modo). Entender el

funcionamiento de la sensible tonal, y de la sensible modal, y del modo en que operan, es una instancia fundamental para entender las funciones de Tensión y reposo propias del sistema tonal. De esta manera entender la relación V-I desde su aspecto fundante, permitirá la apropiación de los dominantes secundarios más apropiadamente.

Las clases serán trabajadas desde una modalidad donde los estudiantes participen activamente, por esto la modalidad taller será la que impere en las clases. Así, consideramos que la participación activa en tanto futuros docentes les permitirá el desarrollo de mecanismos más cercanos a la situación de enseñanza futura.

Objetivos específicos

- Que el alumno desarme las estructuras acórdicas que conoce y las interprete en términos de voces independientes.
- Que el alumno pueda realizar enlaces a 4 voces atendiendo a las reglas de conducción de voces, tanto en sus instrumentos armónicos como en el papel.
- Que el alumno comprenda las potencialidades compositivas y creativas que implica entender los acordes como estructuras armadas por voces independientes.
- Que el alumno aprenda y aplique el uso de las dominantes secundarias desde lo teórico y lo práctico.
- Que el alumno amplíe su repertorio de armonías a partir de, no solo la apropiación de las Dominantes secundarias, sino también de los acordes provenientes de la Extensión del principio de Dominante secundaria.
- Que el alumno reconozca auditivamente en ejemplos musicales y en dictados armónicos, la aparición de algún acorde ajeno a la tonalidad.
- Que el alumno se integre en instancias grupales donde se canten enlaces a 4 voces.

Contenidos

La quinta disminuida y su resolución. El acorde de Séptima de Dominante. Movimientos de las voces: paralelo, directo, contrario y oblicuo. Enlaces a 4 voces. La yuxtaposición de acordes vs. el enlace de acordes. El Coral en Bach. Dominantes secundarios. Cadenas de dominantes. Extensión del principio de la Dominante Secundaria: acordes de doble función. El Sustituto tritonal y el acorde Disminuido con 7ma disminuida, como estructuras acórdicas que reemplazan el acorde de Séptima de Dominante.

Actividades

Clase 1³

- Introducción de la temática que se abordará en las siguientes clases, y la metodología que se emplea. Se repartirá el material con el que se trabajará dicha clase.
- Presentación del acorde de Dominante y el análisis de su componente interválico. La 5ta disminuida como eje disonante fundamental y su resolución como abreviación de la lógica gravitacional que reside en el sistema tonal. Explicación de la sensible tonal y sensible modal.
- Dividir el grupo de alumnos en dos y cantar el intervalo de 5ta Dism y su siguiente resolución en la tercera mayor, y luego en la tercera menor. Invertir el intervalo a una 4a y continuar su resolución a una sexta menor y luego una sexta mayor.
- Luego cada alumno practicará en su instrumento armónico el intervalo mencionado con sus posteriores resoluciones. Luego lo transportará
- Al intervalo de 5ta disminuida (3° y 7° del acorde de dominante) le agregaremos la fundamental y quinta que completan el acorde de Dominante. Escribo el acorde en el pizarrón en clave de sol y fa. Lo resolvemos en el I según las reglas de conducción de voces, y luego lo cantamos y tocamos.
- Exposición sobre las Dominantes Secundarias.

³ Ver anexo

- Tocaré un ejemplo en guitarra donde los alumnos escucharán el establecimiento de una tonalidad principal y diferentes versiones donde se dé un alejamiento a los diferentes grados, precedidos por su dominante⁴. || I – II – V – I – V/II – II - V – I || || I – II – V – I – V/III – III - V – I || etc...
- Escuchar diferentes extractos de canciones diatónicas que tengan algún o algunos dominantes secundarios, y que los alumnos traten de señalar cuándo dicho acorde aparece. Sin importar cuál es, solo identificar que se aleja de la estructura diatónica.
- Les aconsejaré ejercitaciones para trabajar en sus casas.

Clase 2

- Corrección y puesta en común sobre los ejercicios sugeridos. Momento de consultas sobre lo visto en la clase pasada.
- Lectura de fragmentos de Corales de Bach donde aparezcan Dominantes secundarios.
- Audición de uno de los corales leídos y analizado previamente por mí.
- Dominantes Secundarios en modo mayor y en modo menor.
- Les haré dictados armónicos con la guitarra, donde incluya un dominante secundario.
- Exposición sobre las cadenas de dominantes y sus usos.
- Les sugeriré ejercitaciones para trabajar en sus casas, utilizando material subido al aula virtual.

Clase 3

- Corrección y puesta en común sobre los ejercicios sugeridos. Momento de consultas sobre lo visto en la clase pasada.
- Exposición sobre el principio de Extensión del principio de la Dominante Secundaria: acordes de doble función.
- Se retomará el ejemplo tocado en la guitarra en la primera clase, y se lo ampliará con la inserción del II de... Ejemplo: || I – II – V – I – II/II – V/II – II – V – I ||
- Los alumnos interpretarán dicho ejemplo y lo transportaremos a diferentes tonalidades.

⁴ Ver anexo 2

- Audición de canciones donde se da esta extensión del principio de la Dominante Secundaria: “Alfonsina y el mar”, “Algo contigo”, etc..
- Les sugeriré ejercitaciones para trabajar en sus casas.

Clase 4

- Puesta en común y repaso de todo lo visto hasta ese momento.
- Exposición breve del concepto de sustituto tritonal y su modo de uso como dominante secundario, y del acorde disminuido con séptima disminuida como estructuras que se adicionan al repertorio de posibilidades armónicas.
- Se hará un gráfico en el pizarrón para mostrar el repertorio de armonías que ya tienen para trabajar. Además de los siete grados diatónicos, se le suman las dominantes secundarias y los acordes sucedidos de la extensión del concepto.
- Les mostraré ejemplos en la guitarra usando la mayor cantidad de estos materiales.
- Escucharemos ejemplos de los mismos en canciones.
- Cierre donde haremos puesta en común sobre todo lo visto. Les daré una devolución evaluativa al grupo sobre su desempeño, y les entregaré a cada uno, una devolución individual en papel.
- Propondré a los alumnos que me den una devolución sobre mis prácticas.

Metodología

Las clases se organizarán en base a diferentes dinámicas de interacción dentro de una concepción de aula-taller, contemplando momentos “expositivos” hacia el grupo, y otros momentos en los que cada estudiante realizará una práctica musical individual o se unirán en grupos de 2, 3; o el grupo en su conjunto llevará a cabo una actividad. La modalidad taller permitirá un espacio donde los alumnos tendrán una participación más activa a partir de la percepción (el análisis), la creación y/o interpretación. Es importante destacar que ellos están

acostumbrados a esta dinámica de clase, ya que la practican en reiteradas ocasiones durante las clases con la profesora titular.

Por otro lado, el aula virtual de la asignatura será otra vía de contacto con los alumnos y profesora titular, donde podré subir el material trabajado y por trabajar. Ejemplos ampliatorios, y servirá como instancia de consulta de los alumnos⁵.

Propuesta de Evaluación

A partir de una “recopilación discreta de datos” (Eisner, 1995), considerando la participación de los alumnos en clase, la disposición hacia el trabajo, su capacidad de reflexión e inventiva, su demanda e interés genuino; es que contempló a la instancia evaluativa en la totalidad del tiempo de residencia. Haciendo de esta manera, un seguimiento clase a clase del proceso de cada estudiante a modo de un “diario de campo” (Eisner, 1995).

Para evaluar también serán consideradas las ejercitaciones sugeridas a trabajar en su espacio domiciliario, y las posteriores reflexiones sobre la puesta en juego de las propuestas de trabajo sugeridas.

El criterio evaluativo aplicado contempla primero el proceso del alumno durante el transcurso de las prácticas, antes que los resultados adquiridos. Considerando el registro recopilado cronológicamente del desempeño de cada alumno, es que se podrá trazar en qué medida las competencias del alumno han crecido con respecto a un momento anterior.

1.3. Informe Post-prácticas

En la primera clase observada, la docente continúa desarrollando la temática que trabajamos: Cadena de dominantes; y luego, la aplicación de las estructuras de dominantes que trabajamos en las clases anteriores, en formato de clase taller.

⁵ Ver Anexo 3

La docente realizó al inicio de la clase, una aclaración pertinente que entabló un puente con algunos de los objetivos que nos planteamos en la planificación. Aclaró entonces, que gran parte del repertorio de armonías más complejo que presentamos en las prácticas; como el sustituto tritonal, la estructura Disminuida con 7ma disminuida o la extensión del principio de Dominante secundaria (II de... V de...), serían considerados desde una perspectiva analítica y praxial, más no serían considerados en instancias de identificación auditiva, debido a su complejidad y al estado más primario que les alumnos presentan en la identificación de armonías. Sí –aclara-, será pertinente que les alumnos puedan reconocer en un dictado armónico, las armonías que se alejen del diatonismo, pero sin la obligación de determinar su especificidad. Observamos de esta manera, una continuidad con lo que se trabajó en las prácticas y con dos de nuestros objetivos específicos: *“Que el alumno aprenda y aplique el uso de las dominantes secundarias desde lo teórico y lo práctico. Que el alumno reconozca auditivamente en ejemplos musicales y en dictados armónicos, la aparición de algún acorde ajeno a la tonalidad”*.

Luego de esta aclaración, la docente informa que trabajarán en la clase el candombe *“El mochilón”* para aunar así, los conceptos de síncopa que fue desarrollado en paralelo a nuestras prácticas, e integrarlas en una adaptación coral a 4 voces. Consideramos esta decisión muy oportuna, ya que la temática del coral en Bach, desarrollada en nuestra segunda clase práctica, presenta gran complejidad para los alumnos, imposible de asimilar en una sola clase. Vemos en esta decisión, que la docente profundiza la temática abierta por nosotros, al llevar dicha categoría teórica a la práctica experiencial, buscando así acercar, en términos de Keith Swanwick (1988), el desarrollo musical de los alumnos a manifestaciones de imitación y dominio.

A continuación, tras algunas preguntas de carácter diagnóstico, se pudo observar en las respuestas de los estudiantes que el concepto de cadena de dominantes no había quedado muy claro. Si bien fue una temática expuesta por nosotros, faltó tiempo y actividades para profundizarla. La actividad posterior de la docente supo salvar las dudas. La decisión metodológica de transformar esta porción de la clase en una instancia expositiva dialogada y luego de modalidad taller fue muy acertada, ya que en la dinámica se pudo notar que los alumnos se habían apropiado de las características generales de manera correcta, pero evidenciando que algunas especificidades

(cadena de dominantes y cadena de dominantes secundarias) no estaban aún resueltas o muy claras. Subordinando entonces aspectos teóricos a la praxis, en dicha actividad dialogada se atendió a una construcción grupal del conocimiento. En la actividad se privilegió integrar de manera vivencial la cadena de dominantes, al tocar en grupo dichas cadenas en modo mayor y menor, en ritmo de samba, y atendiendo a consideraciones rítmicas y de compás que, en nuestras actividades de prácticas, no fueron muy privilegiadas. Esta actividad sirvió entonces, para sistematizar y cerrar el tema de las cadenas dominantes.

Fue interesante notar en los alumnos, cierta heterogeneidad en la apropiación de las temáticas dadas en las prácticas. Mientras que en la generalidad la mayoría reconocía de manera un tanto incipiente las categorías teóricas vistas, se destacó en una alumna no solo el interés y la apropiación de las categorías sino también la profundización de las mismas a partir de evidentes procesos de reflexión, interpretación, creación y percepción musical. Demostró haber reconocido en varias canciones, progresiones complejas de acordes, a la vez que pudo traducir las mismas con facilidad en la guitarra. Se percibió de esta manera en ella, una profundización en el desarrollo del pensamiento musical, acercándose así a diversos objetivos del Diseño Curricular de la asignatura.

En la siguiente actividad la docente planteó una instancia en modalidad de taller y me invitó a coordinar la actividad junto a ella. De esta manera nos dividimos para asistir y ayudar a cada estudiante. La actividad consistió en armonizar el standard de Jazz “Autumn leaves”, enfatizando en la utilización de las diferentes posibilidades de dominante secundarias trabajadas en las prácticas. Se trabajó también a partir de consideraciones formales y tímbricas. La docente les informó que el arreglo que realizarán en clase con las posteriores revisiones, se interpretará por el grupo entero de alumnos en la audición final de la cátedra. Tal como propone el Documento Curricular, la docente procura trabajar sobre obras que involucren los temas dados para producirlas y mostrarlas en instancias de audición públicas.

Esta actividad en formato taller, significó una instancia de “socialización de los conocimientos” (Edelstein), en tanto se estableció una dinámica de intercambio, entre las dudas de ellos y las sugerencias que les pudimos brindar con la docente. También es importante aclarar cómo a partir

del intercambio y debate entre los alumnos, el conocimiento se construyó en diálogo con el objeto de estudio, sus compañeros y tutores.

En conclusión, durante la clase post prácticas la docente titular recuperó los temas dados en nuestras prácticas, dio un giro metodológico orientado a lo praxial, y buscó generar instancias de reflexión y puesta en común con el grupo.

Esto permitió una apropiación de los conocimientos más cercana a los objetivos por parte de los estudiantes, sobre todo de las categorías teóricas que no habían sido cerradas o trabajadas en profundidad por nosotros. La docente pudo observar muy apropiadamente esta problemática y basó así su clase en instancias de profundización y experimentación con dichos materiales.

Posteriormente, y considerando todo la experiencia de Residencia, desde las primeras observaciones hasta la clase post-práctica, pudimos hacer un proceso reflexivo donde nos autoevaluamos y donde pudimos realizar una revisión de nuestro proyecto de prácticas.

1.4. Autoevaluación y Revisión del Proyecto de Prácticas

En los días previos a iniciar las prácticas, me era imposible no imaginarme a mí mismo en dicho proceso, enfrentando difíciles obstáculos que acontecerían o preguntas por parte de los alumnos que me dejarían sin respuestas. En esta espiral mental de anticipación negativa, no me quedaba otra opción más que darle espacio a esa otra voz que afortunadamente, me calmaba apelando a registros y experiencias previas positivas en la docencia informal que vengo ejerciendo hace unos años. Estas experiencias previas han conformado, al decir de Edelstein, momentos de acción y reflexión que se entrecruzan en un espiral de ciclos de experimentación, que sin duda han condicionado y formado mi experiencia y praxis de enseñanza. Por supuesto, esta nueva situación implicaba desafíos a los que jamás me había enfrentado, como el saberme ser evaluado no solo por la Docente Tutora, sino también por los alumnos que como yo, se están formando para ser docentes. Nuevamente, la ansiedad ante esta dinámica se calmaba al saber que mi proyecto de prácticas lo había concebido situado en la realidad de la institución, la clase y la

situación general del alumnado. En este sentido, el inicio del proceso de residencias haciendo las observaciones de clase y el diagnóstico institucional fueron fundamentales y de gran ayuda tanto para concebir el proyecto, como para imaginar posibles dificultades que sucederían al interior del aula. En la tercera observación, se dio una situación que también benefició en mi futura experiencia de práctica en tanto se me permitió participar en una instancia de clase taller en la que junto a la docente titular coordinamos la asistencia a cada uno de los dos grupos de alumnos donde trabajan armonizando “*Qué he sacado con quererte*” de Violeta Parra. Al salir por unos minutos del rol de observador puro, y pasar a un papel de *observador participante*, pude entablar un primer diálogo con los alumnos para conocerles y que me conozcan. Así, a raíz de algunas preguntas que les fui formulando pude evaluar de manera más precisa las categorías teóricas que manejaban en relación sobre todo a lo armónico, que precisamente era la temática general que abordaría en mis clases. También esta experiencia, por más corta o incipiente que se supone pudo haber sido, significó sin embargo para mí una situación fundamental donde por sobre todas las cosas me puse a prueba a mí mismo y evalué positivamente la pertinencia de los consejos que les planteé, al notar que se mostraban entusiasmados y dispuestos a considerar mis sugerencias, y al observar que los mismos fueron plasmados finalmente en su rearmonización.

En esta dualidad, entre la confianza de haber tenido experiencias positivas previas y la incertidumbre ante las situaciones inesperadas que podrían suceder, me enfrenté al primer día de prácticas.

Una primera dificultad que se dio en la primera práctica y que luego se repetiría en las siguientes, fue que el grupo de alumnos jamás estuvo completo ya que por alguna situación siempre faltaban 1 o 2, de los 5 que conforman el grupo. Esto implicaba que para la siguiente clase debía recuperar algunas consideraciones trabajadas en la clase anterior y exponerla brevemente otra vez, ocupando así tiempo de la clase y retrasando algunas actividades planeadas para esa clase.

En la primera clase impartida, pude comprobar que una de las mayores dificultades que tenían los alumnos en cuanto a lo armónico era la de entender las estructuras acórdicas en términos de voces independientes. Al ser troncal esta concepción armónica en mi Proyecto y

observando las dificultades que manifestaban los alumnos, es que decidí destinar los primeros 30 minutos de clase de las siguientes 2da y 3ra clase, para trabajar en dinámica grupal enlaces sencillos de acordes en el instrumento y partitura. Este fue una primera modificación que realicé en el proyecto al observar que los alumnos tampoco hacían los ejercicios que les sugería para la casa. Plantearles a los alumnos entender los acordes en términos de voces independientes, implicaba lo que Gloria Edelstein (1995) denomina “ruptura” o “discontinuidad” en la concepción armónica que ellos venían concibiendo previamente. *Ruptura es discontinuidad, lo que significa dejar de pensar lo que he pensado y dejar de pensar como he pensado*, concluye Edelstein (p. 71) en su texto “Imágenes e Imaginación: Iniciación a la docencia”. Así, los alumnos pusieron en tensión sus concepciones previas, e imprimieron una ruptura en su concepción de la armonía.

Si bien el proyecto era ambicioso en cuanto al nivel y al tiempo real que implica afianzar los conocimientos plasmados en mis objetivos, fue grato observar que los alumnos fueron asimilando y demostrando a lo largo de las clases, poder utilizar correctamente las nuevas herramientas y el material armónico que se sumó a su repertorio de armonías. En la última actividad realizada en la clase 4, se vio cómo resolvieron efectivamente una composición armónica utilizando las dominantes secundarias y las estructuras adicionales que fui desarrollando (sustitutos tritonales, extensión del principio de Dominante Secundaria, acorde Disminuido con 7°). La asimilación de estos materiales se facilitó al incorporar para la última clase, bibliografía que en un principio no había sido considerada en la planificación. “*Armonía para 6 cuerdas*” de Miguel Botafogo Vilanova, fue un libro que estudié exhaustivamente en los primeros años de la facultad, y que decidí incorporar para esta última clase. No solo el capítulo sobre dominantes secundarias está muy bien explicado sino que el libro en su totalidad mantiene un lenguaje y desarrollo sencillo y completo que al ser complementado con los tratados de armonía más académicos y tradicionales, garantizan un entendimiento bastante completo de la armonía llevada a la guitarra. Estas elecciones evidencian los “intersticios” de la norma metodológica por donde se cuelan mi experiencia personal al estudiar en su momento este material y así, mi decisión metodológica como practicante.

Junto con la incorporación del libro de Botafogo mencionado, otra modificación que introduciría desde el principio si pudiera volver a hacer la planificación sería el de destinar mayor espacio de tiempo a la práctica de rearmonización e invención de composiciones armónicas. Recién al final de mis prácticas pude comprender que es un terreno donde los alumnos se sienten cómodos y saben poner en acción las categorías teóricas que están aprendiendo, además de que por el instinto colaborativo que existe en el grupo las instancias de creación grupal son altamente provechosas.

La situación particular de que la docente titular de la asignatura sea la coordinadora, tutora y parte de la cátedra de MyPE, fue de una fortuna inmensa para mi proceso de prácticas. No solo por la gran voluntad colaborativa y de brindar consejos y puntos de vistas constructivos que posee, sino también por acompañar y generar un puente entre la institución, los alumnos y yo. Entre la gran cantidad de consejos que me fue brindando al final de cada instancia de práctica, fue de vital importancia cuando luego de la 2da clase observamos que en algunas situaciones los alumnos se distraen mucho y se atomiza la atención general, sobre todo cuando trabajamos cada uno con una guitarra o piano y alguno abandonaba lo planteado en la ejercitación para ponerse a tocar otra cosa. Así, se generaban momentos en los que yo hablaba y apenas un alumno me escuchaba. Por esto, la docente orientadora me aconsejó que no tuviera miedo en llamarles gentilmente la atención y que buscara la forma de lograr que no se dispersaran tanto. Así, en las siguientes clases busqué generar situaciones más dinámicas donde si bien trabajamos en conjunto fui coordinando la actividad pidiendo aportes a cada uno, y llamándolos por su nombre, logrando así una respuesta inmediata. También fui limitando el acceso a las guitarras, dejándolas solo para situaciones en las que era importante usarlas. Siguiendo estas pautas, pude trabajar mejor en las siguientes clases y lograr mayor atención e interés por parte de los estudiantes.

A priori, consideré fundamental para evaluar individualmente a los alumnos, el trabajo que realizarían en sus casas atendiendo a los ejercicios que yo les propuse luego de cada clase. Como lamentablemente no los realizaron, la devolución que se pretendía individual, terminó siendo colectiva, ya que pude notar además una cierta homogeneidad en la evolución y la apropiación del contenido. Así, la instancia evaluativa fue aprobada por todos, en tanto valoré su gran interés y disposición para participar activamente en las temáticas enseñadas. Como así también al

demostrar que se habían puesto en tensión sus concepciones armónicas previas, en muchos casos atomizadas; para participar en la propuesta de trabajar la armonía y los acordes en términos de voces independientes. A su vez, la temática de las dominantes secundarias fue asimilada desde lo teórico y demostraron integrarlas a su repertorio de armonías. De igual manera, considerando que las categorías armónicas vistas implican niveles altos de complejidad y tiempo de trabajo para su completa asimilación, es que insistí que todo lo visto en clase, más las sugerencias de trabajo en la casa, fueran realizados de igual manera con esmero y responsabilidad.

De esta manera, concluyo en completa satisfacción con la experiencia vivida en todo el proceso de residencia. Este se ha configurado como una especie de rito iniciático que sin dudas ha dejado su huella y quedará como un registro muy positivo para mi futuro como docente.

Parte II

Reconstrucción crítica del proceso de prácticas y enunciación de las problemáticas

Al transitar por todo el proceso de residencia, desde las observaciones de clases hasta la clase post-prácticas; los primeros pensamientos y reflexiones acerca de la experiencia vivida se orientaron de manera exitista a dilucidar cuáles de los objetivos que nos habíamos propuesto en la Planificación se pudieron cumplir, y cuáles no pudieron ser asimilados. Intentábamos así, de manera un tanto simplista, convencernos de que si ciertos objetivos se habían cumplido nuestra labor había sido exitosa, y que por esto no había mucho más en lo que pensar. Sería cuestión de replicar ciertas formas en el futuro, y todo saldría bien.

Sin embargo, el tiempo, nuevas experiencias, lecturas y relecturas fundamentales de diversos autores, nos ayudaron a recuperar la experiencia de prácticas desde un sentido crítico, lejos de la simplificación de reducir todo al supuesto éxito de los objetivos cumplidos; y con el foco puesto en darle luz a aquellas problemáticas que emergieron en varios momentos y que seguidamente nos proponemos a enunciar.

2.1. Sobre el deseo de aprender

Ya desde las observaciones de clase, pudimos notar y preguntarnos acerca de cuáles son las necesidades o motivaciones por las que los alumnos se acercan al aprendizaje de la música. Nos preguntamos si ellos entendían que el camino para crecer musicalmente era incómodo, ya que implica un constante ir hacia lo inestable para estabilizarlo. Nos llamó la atención observar que en varios momentos el acercamiento de los alumnos al conocimiento era más desde una imposición externa (docente titular; practicante), que desde una motivación interna hacia el aprendizaje de la música. Nos costó observar que los alumnos tomaran las riendas de la propia construcción de conocimiento. Pensamos que podría ser una herencia de su escolarización en tanto han producido una relación con el conocimiento donde terminan quedando sometidos a una

situación de alienación respecto del mismo (Edwards, s/d). Sobre esto, Verónica Edwards observa que en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje escolares se coacciona al alumno a

(...) suscribirse en una lógica exterior al sujeto de modo inmediato e irreflexivo, [la cual] tiene implicaciones en la constitución del sujeto aparentemente racional, pero realmente escindido de las otras dimensiones que lo constituyen. Esto implica un tipo de alienación del sujeto con el conocimiento como orden externo transmitido por el maestro, que representa la verdad de otro en el cual el sujeto debe incluirse para ser exitosamente «alumno». Se produce una simulación de la apropiación del contenido (...) (p. 11)

Por otra parte, Philippe Meirieu (2007) observa esta problemática y entiende que lo que motoriza el aprendizaje por parte del estudiante es el deseo, la motivación. Pero a la vez asegura que el deseo no es espontáneo, no viene solo. Hay que hacerlo nacer. De esta manera, el autor sostiene que:

(...) Es responsabilidad del educador hacer emerger el deseo de aprender. Es el educador quien debe crear situaciones que favorezcan la emergencia de este deseo. El enseñante no puede desear en lugar del alumno, pero puede crear situaciones favorables para que emerja el deseo. Estas situaciones serán más favorables si son diversificadas, variadas, estimulantes intelectualmente y activas, es decir, que pondrán al alumno en la posición de actuar y no simplemente en la posición de recibir [...] **No nos podemos contentar con dar de beber a quienes ya tienen sed. También hay que dar sed a quienes no quieren beber.** (...) (p. 44)

Desde estas dos ideas, la situación de alienación con respecto al conocimiento y la observación de Meirieu sobre el deseo de aprender, es que nos preguntamos cómo y por qué creemos los alumnos se relacionan en varios momentos con el conocimiento desde una imposición externa. Ya que también notamos que ellos disfrutaban de la música, se hacen parte de experiencias colectivas, y cuando se dejan llevar más por su propia intuición parecen encontrar un enfoque más profundo hacia el conocimiento.

Para acercarnos a esta problemática, creemos importante recuperar las definiciones de la Didáctica sobre los Procesos de Enseñanza y sobre todo, las teorizaciones y reflexiones del campo de la Psicología sobre los Procesos de Aprendizaje. Nuestra intención es indagar allí sobre la motivación que lleva a quién estudia a enfocarse de manera profunda en el conocimiento, a tomar parte de esa construcción. Los aportes fundamentales que realiza Lucy Green (2001) sobre el aprendizaje de los músicos populares, nos permitirán a su vez poner en tensión la problemática compleja que implican ambos procesos (enseñanza y aprendizaje), y a pensar cómo entran en juego con la motivación y la enseñanza musical.

2.1.1. Procesos de Enseñanza

La Enseñanza es el objeto de estudio central de la Didáctica, y nos interesa aquí dejar en claro que la relación de su proceso con el otro, el de aprendizaje, no es de tipo causal. Es decir, la intención al enseñar es que le alumne aprenda cierto contenido, pero esa finalidad puede no lograrse, puede no haber aprendizaje. Es por esto que hablamos de procesos diferenciados entre sí, porque en cada proceso interactúan agentes distintos, y para entender la injerencia de uno sobre otro implica estudiarlos diferenciadamente.

La enseñanza como proceso implica *tres elementos*: alguien que posee el conocimiento; alguien que carece de él; y un saber contenido de la transmisión. Así, la interacción entre estos elementos da lugar a tres tipos de relaciones: la relación entre profesor y estudiante habitualmente denominada «relación pedagógica» (Kansanen, 1993) o «relación de mediación» (Saint Onge, 1997); la relación entre el profesor y el contenido de enseñanza, que Saint Onge identifica como «relación didáctica» (Saint Onge, 1997); la relación entre el estudiante y el contenido, llamada «relación didáctica» por Kansanen (1993) o «relación de estudio» por Saint Onge (1997). Sintetizando su definición, Laura Basabe y Estela Cols (2007) afirman que “la enseñanza es siempre una forma de intervención destinada a mediar en la relación entre un aprendiz y un contenido a aprender, y por lo tanto, una actividad marcada tanto por los rasgos del conocimiento a transmitir como por las características de sus destinatarios” (p. 126).

Como mencionamos anteriormente, la enseñanza consiste en un *intento de transmitir un contenido*. El aprendizaje entonces, debe existir como posibilidad aunque no necesariamente como realidad para que pueda existir la enseñanza. En este sentido, siguiendo a las autoras:

una actividad puede clasificarse como enseñanza por su propósito de transmitir un contenido, aunque el cometido no se logre. De este modo, el término abarca indistintamente tanto a los esfuerzos infructuosos realizados para que alguien aprenda algo, como a las ocasiones en las que ello efectivamente sucede. Ello debe ser así porque puede haber enseñanza y no producirse el aprendizaje, éste puede producirse parcialmente o incluso puede suceder que el otro aprenda algo diferente de lo que fue enseñado (p. 127).

Otra característica importante cuando hablamos de enseñanza es que ésta siempre implica una *acción intencional* por parte de quien enseña. Un intento deliberado y relativamente sistemático de transmitir un conocimiento. Esta definición es importante para entender que los aprendizajes acontecidos en la interacción social espontánea, aquellos que muy posiblemente no somos conscientes de que están sucediendo, no están mediados por una intención de enseñar. Por lo que aquello que se aprende en estos contextos corresponde más a un “aprendizaje incidental” (p. 128). Hay aprendizaje, pero no enseñanza.

Éstas definiciones y características presentadas hasta ahora sobre la enseñanza, reflejan una idea genérica, aplicables a las diversas situaciones designadas como “enseñanza”. La razón de explicarlas aquí tienen sentido en tanto a continuación desarrollaremos cómo el aprendizaje es la consecuencia directa de las actividades que el propio estudiante emprende para incorporar un contenido, a partir de la enseñanza.

2.1.2. Procesos de Aprendizaje

Al proceso de aprendizaje lo estudia la Psicología a partir del aporte de diversas teorías tales como la Psicología Cognitiva; Social; el Constructivismo; etc.

Recuperando a Isabel Solé (1999), podríamos afirmar que el proceso de aprendizaje supone una movilización cognitiva desencadenada por un interés, una necesidad de saber. Esta

movilización cognitiva nos conduce a revisar y a aportar nuestros esquemas de conocimiento para dar cuenta de una nueva situación, tarea, o contenido de aprendizaje. Como resultado del contraste entre lo dado y lo nuevo, los esquemas aportados pueden sufrir modificaciones, desde leves hasta drásticas, estableciendo así nuevos esquemas, conexiones y relaciones en nuestra estructura cognoscitiva (Solé, 1999, p. 26). Este proceso, el de poner en desequilibrio estructuras previas, y construir nuevas, es sin dudas un proceso incómodo para cualquier persona que desea aprender algo. Creemos que en este sentido la acción del docente y nuestra como practicantes, debe/debió orientarse -además de al desarrollo del contenido y de cumplir con la función instrumental en la enseñanza- a propiciar desde la propia situación de enseñanza un entorno que repercuta positivamente en el enfoque de aprendizaje que adopte le alumne⁶.

Basabe y Cols (2007) recuperan a Fenstermacher (1989), quien denomina «estudiantar» al conjunto de actividades que les estudiantes desarrollan para apropiarse del contenido (tratar con los profesores, resolver las tareas asignadas, leer la bibliografía, elaborar resúmenes, identificar dificultades, hacer consultas, ejercitarse, etcétera). El término «aprendizaje» alude según el autor, tanto al proceso mediante el cual se adquiere un conocimiento (tarea), cuanto a su incorporación efectiva (rendimiento). La enseñanza incide entonces, sobre el aprendizaje «como tarea» y son las tareas de aprendizaje desarrolladas por le alumne las responsables del aprendizaje «como rendimiento» (p. 127). Nos preguntamos, ¿hasta qué punto tenemos injerencia quienes enseñamos o pretendemos enseñar, sobre la voluntad o capacidad del alumne para aprender? Y, si nuestra incidencia sobre le alumne se termina en el proceso de enseñanza «como tarea», ¿de qué manera podemos seguir potenciando, participando en su proceso de construcción hasta que el aprendizaje se construya «como rendimiento», se efectivice? Meirieu (2007) da una respuesta a estos interrogantes y nos parece valiosa plasmarla aquí:

(...) Yo pienso que cada vez más debe pasar de ser cara a cara a ser codo con codo (habla de la relación entre profesor y alumne). Esto no quiere decir que el profesor renuncie a su saber ni a su autoridad. Los alumnos son perfectamente conscientes de que el profesor tiene saberes y una autoridad que ellos no tienen. De lo que se trata es de estar con el otro, y concretamente de estar al lado del proceso y no del resultado. Cuando digo estar al lado

⁶ Hablamos de la adopción de un enfoque profundo, que más adelante desarrollaremos.

del proceso y no del resultado quiero decir no contentarse con transmitir un saber como un paquete, es decir, estar en el lado del aprendizaje y no de la enseñanza. Muy a menudo los enseñantes piensan que basta con enseñar para que los alumnos aprendan. Lo que yo creo es que hace falta estar del lado del aprendizaje, es decir, hace falta comprender qué pasa en la cabeza del que aprende (...) (p. 46)

Se puede inferir de todo lo dicho anteriormente que la propia situación de enseñanza repercutirá en el enfoque que adopte el alumno. En la disposición para el aprendizaje que éste adopte. Al respecto, Isabel Solé (1999) recupera de Entwistle (1988) dos enfoques con los que los alumnos se pueden disponer hacia el aprendizaje:

- Enfoque profundo: la intención de los alumnos es comprender el significado de lo que estudian, lo que lleva a relacionar su contenido con conocimientos previos, con la experiencia personal o con otros temas, a evaluar lo que se va realizando y a perseverar en ello hasta que se logra un grado de comprensión aceptable.

Resumidamente, en el enfoque profundo existe intención de comprender; fuerte interacción con el contenido; relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior; relación de conceptos con la experiencia cotidiana; relación de datos con conclusiones; examen de la lógica de los argumentos.

- Enfoque superficial: la intención se limita a cumplir los requisitos de la tarea, de tal modo que más importante que la comprensión del contenido es prever el tipo de preguntas que puedan formularse sobre él, lo que el profesor va a considerar relevante, y cosas similares. Se produce un desplazamiento del interés desde el «núcleo» intrínseco de contenido hasta la «periferia» de las exigencias extrínsecamente planteadas (Entwistle, 1988, p. 67).

Si consideramos que el alumno debe sentir interés por la tarea para que adopte un enfoque profundo, es importante entender que éste debería fundamentalmente, primero saber qué se pretende y sentir que dicha tarea cubre una necesidad (de saber, de realizar, de informarse, de profundizar). Si esto no está claro, y el alumno no puede relacionar el propósito de la tarea con sus propias necesidades, muy difícilmente pueda enfocarse profundamente.

Aquí es importante entonces, hablar de la motivación, tanto intrínseca como extrínseca. Al respecto, Solé (1999) recupera a Tapia y Montero (1990, p. 187) que señalan que «la meta que persigue el sujeto intrínsecamente motivado es la experiencia del sentimiento de competencia y autodeterminación, sentimiento que se experimenta en la realización misma de la tarea y que no depende de recompensas externas» (esto último sería propio de la motivación extrínseca). Al hablar de motivación es fundamental entender que ésta no es solo responsabilidad del alumne, ya que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se dan en una situación social donde interfieren tanto le docente, como le alumne con sus compañeres; atravesados por el contenido. Es en ésta interacción que le alumne genera una representación sobre sí mismo, un autoconcepto que a fin de cuentas termina afectando su motivación y rendimiento. Todo esto, sumado a las representaciones mutuas, es decir a las imágenes que tiene cada uno del otro, es que se genera el fenómeno de las expectativas. Un autoconcepto negativo, reforzado por un concepto similar de parte de los otros, generará una expectativa de fracaso a futuro. En otras palabras, podemos afirmar que éstas dinámicas pueden terminar generando profecías autocumplidas.

Lo que nos interesa aquí, al reflexionar sobre estas dinámicas que creemos tan fundamentales, es comprender qué es lo que motoriza el aprendizaje en le alumne; y, cuánto y cómo las acciones del docente tienen poder sobre éste. En este «triángulo didáctico» de relaciones -alumne, docente, contenido-, lo **relacional** y **afectivo** son los aspectos que en primera y última instancia terminarán afectando y vertebrando todas las dinámicas que hemos desarrollado. Y sobre estos puntos decidimos enfocarnos.

2.2. Repensar el contenido desde le alumne

Lo afectivo/relacional teñirá y afectará todas las relaciones que en un principio mencionamos, «relación pedagógica» (docente/alumne), «relación didáctica» (docente/contenido), y «relación de estudio» (alumne/contenido); no solo afectará entonces la relación entre docente/alumne que es la que uno primeramente supondría, sino que también las otras.

Es desde este punto que vemos necesario problematizar y reflexionar sobre los contenidos que se enseñan en música y a los que le docente creemos debería tener en consideración, buscando articularlos con los intereses y motivaciones de los alumnos. Para potenciar el enfoque profundo del aprendizaje en música, desarrollaremos algunas posturas en relación al contenido:

Por un lado, considerar el repertorio de músicas por la que los alumnos se ven afectivamente influidos. Trabajar a partir de la música que les gusta, que escuchan, tocan, crean y recrean; no sólo ayudará en la construcción de conocimiento sino que podrán, al trabajar en el contexto áulico con la guía del docente, utilizar aquella música como puente hacia la presentación de diferentes conceptualizaciones. Solé (1999) argumenta al respecto que, “partir de lo que el alumno posee, potenciarlo y connotarlo positivamente es señal de respeto hacia su aportación, lo que, sin duda, favorece su autoestima” (p. 255).

Recuperando una problemática observada durante nuestras prácticas, consideramos que hicimos una lectura superficial de la realidad áulica en tanto desaprovechamos el conocimiento que teníamos de que los alumnos estaban atravesados por la música popular; que les gusta, la escuchan, es la música que tocan siempre. Sin embargo, recurrimos a los corales de Bach para trabajar los enlaces a 4 voces y para que formen parte de una experiencia conjunta, e inmersiva de la armonía. No dudamos de que la música de Bach y sus corales representan una piedra angular en cuanto a armonía y contrapunto vocal, pero ¿no hubiera sido acaso más rico y provechoso hacer esa experiencia en un arreglo coral de música popular que sea significativo para ellos, con el que puedan relacionarse afectivamente? ¿O quizás también, componer o arreglar conjuntamente una canción en la que puedan participar desde la producción? O incluso, considerando a Bach en el ejercicio, ¿no hubiera sido acaso interesante la experiencia de ponerlo en diálogo con los territorios musicales de los alumnos⁷?

Aquí, sin dudas la problemática fue que trasladamos al desarrollo de las prácticas docentes, nuestra propia experiencia de aprendizaje, nuestra historia como estudiantes. Nos vimos influenciados por la música con la que fuimos formados y así condicionamos nuestro abordaje de

⁷ En las entrevistas realizadas a los estudiantes, expresaban un gusto común por el Rock Nacional, el folclore y la música latinoamericana; como así también por la música urbana actual.

las clases. Edelstein (1995) menciona que “el practicante tiene expectativas de innovar...” (p. 72), y creíamos que ese era nuestro caso presentando los corales de Bach a alumnos de Collegium, “...pero muchas veces sucede lo contrario: sus prácticas se asimilan más a lo instituido” (p. 72).

Seguimos profundizando entonces, en esta certeza de que el alumno trae consigo un potencial de conocimientos previos, que ya poseen por su trayectoria en diferentes contextos de la vida musical, y que creemos la desaprovechamos. Ésta es una cuestión que ya habíamos marcado desde las primeras observaciones, al reconocer que estos saberes marginales y atomizados, poseen en realidad el potencial para despertar el interés y reforzar la motivación de los alumnos, y para trazar desde allí el camino de la praxis a la conceptualización teórica.

Partir desde la teoría para llegar luego a la práctica, es la mayoría de las veces un camino problemático que en el peor de los casos puede terminar con alumnos desmotivados y con la sensación de estar perdidos. El gran desafío, consiste en transformar la experiencia de conocimiento musical adquirido por enculturación, por esas experiencias más cercanas al aprendizaje informal del alumno; en conocimiento musical formalizado (Shifres, 2013). María del Carmen Aguilar, comparte esta idea al sostener que;

(...) el oyente de música está inserto en su cultura y ha aprendido intuitivamente de ella los códigos que regulan el lenguaje musical. La educación del oyente debe incluir una toma de conciencia de dichos códigos, acompañada por una toma de conciencia de sus propios procesos perceptivos (2002, p. 17).

Invitar entonces al alumno a que opere desde sus conocimientos previos y reivindicar estos saberes desde una construcción metodológica que tenga en cuenta la historia musical/experiencial del alumno, es algo que creemos fundamental para reconciliar las esferas formales e informales de la educación musical en el salón de clase. Las formas de apropiación e interés genuino que se observó en los alumnos durante el proceso de residencia se corresponde con un acercamiento más relacionado a lo pasional y movilizado por el placer, priorizando el placer estético, en contraposición al entendimiento profundo más cercano a lo científico que nosotros planteamos.

Nos posicionamos entonces en ese punto medio entre la formalización/conceptualización; pero dando lugar también a que la percepción de la música no se reduce a lo que podamos nombrar de ella en tanto categoría teórica. La subjetividad en la experiencia musical es para nosotros fundamental. En este sentido recuperamos lo que sostiene Lucy Green cuando focaliza en las prácticas de aprendizaje informal, particularmente en el modo en el cual aprenden música los músicos populares. La autora focaliza sobre cinco razones fundamentales:

- Los estudiantes deciden el repertorio que van a tocar. Normalmente eligen música que les gusta, que les resulta familiar, y con la que se identifican, en un proceso acordado por el grupo.
- La música se aprende, en su inmensa mayoría, de oído. La autora comenta que “quienes están aprendiendo de este modo también desarrollan una forma inconsciente de conocimiento auditivo de un amplio espectro de música, dentro y más allá del estilo relevante para él” (Carabetta, 2016, p. 142)
- El aprendizaje se desarrolla entre pares, sin que haya una persona que supervise y guíe los diferentes procesos. Algunos de los elementos presentes en este proceso son el aprendizaje cooperativo y la imitación.
- Debido a lo anterior, el aprendizaje se desarrolla de manera holística y no estructurada. No hay unos objetivos de aprendizaje establecidos previamente, y no es posible prever cuáles van a ser los resultados del mismo. No existe así, esa propuesta estructurada basada en la progresión de lo simple a lo complejo, más propio del campo formal.
- A lo largo del proceso de aprendizaje se integran de manera profunda destrezas relacionadas con la audición, la interpretación, la creación y la improvisación.

La intención de Lucy Green (2002), es pensar y reivindicar estos saberes mencionados dentro de las instituciones. Sostiene, refiriéndose al estudio realizado en diferentes escuelas del Reino Unido, que:

(...) en vez de saber nombres, notas y términos técnicos sin poder usarlos creativamente como es el caso de los jóvenes músicos formalmente educados, por el autodidactismo de los músicos en este estudio la situación tendió a ser al revés: ellos sabían cómo juntar las notas y cómo usar un número de elementos musicales incluyendo escalas, modos, acordes, patrones rítmicos, cambios métricos, y cosas así, pero en muchos casos, especialmente en los primeros pocos años sin saber cómo llamarlos, ser capaces de hablar o conceptualizarlos. Pero ¿de qué sirve saber nombres de procedimientos y elementos si no pueden usarse? Seguramente es la forma alrededor de la cual la notación y la teoría deberían ser incorporados en los medios formales también: primero, los estudiantes deberían usar elementos musicales y procedimientos que fueran significativos para ellos en la creación práctica y recreación. Luego, la enseñanza formal los ayudaría a escribir lo que están haciendo o escuchando, poner nombres a las partes diferentes y discutirlos.” (p. 255).

En consonancia con Green, consideramos valioso recuperar la palabra de un alumne entrevistado durante la residencia:

(...) Desde esta unidad curricular me parece muy importante poder partir desde la construcción de un lenguaje común musical en el aula y alternativo al de la notación musical occidental como una de las posibles respuestas a la problemática de la heterogeneidad en el aula que hoy en día se visibiliza en muchas escuelas, considero que este modo no sigue reproduciendo la competencia intelectual que profundiza la desigualdad y diferencia de los chicos sino que nos invita a un trabajo colaborativo, participativo y que habilita el lenguaje corporal (...) (Entrevista, 2/7/2019)⁸

Compartimos el punto planteado por Green y le alumne, y de hecho pudimos notar esa manera intuitiva de relacionarse con la música por parte de los alumnos de Collegium. Les era habitual; e incluso coherente con la ideología que está detrás de la institución (“... la práctica, el hacer y el aprender haciendo”). Por eso hemos realizado todo este recorrido teórico, para problematizar nuestro proceso de prácticas y puntualizar sobre la importancia de realizar una

⁸ Nuestra pregunta al alumne fue la siguiente: “Considerando que en un futuro se desempeñarán como docentes de música, y que para tal caso necesitarán tener nociones teórico/prácticas musicales bien asimiladas; ¿Cuáles creen que son los aportes o dinámicas de trabajo, que desde la unidad curricular PyTLM II, ayudan a este fin?”

lectura profunda de la realidad institucional y del grupo de alumnos donde se dará clases. En definitiva, nuestro interés radica en buscar las maneras metodológicas de preservar y potenciar por sobre cualquier cosa la motivación y el deseo por aprender del alumno, que es la que finalmente motoriza la construcción del conocimiento.

Conclusiones

Durante la segunda parte de este trabajo monográfico nos ocupamos de reflexionar e investigar sobre la complejidad de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Nos interesó sobre todo comprender la manera en que un conocimiento se construye en un entorno complejo de interacciones como es el aula. Como pudimos ver, la motivación y el deseo por aprender son una problemática que no va a interpelar solo al alumno sino que por sobre todos los agentes que participan en la interacción de enseñanza y aprendizaje, va a depender en mayor medida de le docente, sus estrategias y dispositivos didácticos. Edith Litwin (2008) sostiene que el aprendizaje en el aula:

(...) no es automático, y no es una certeza indiscutible que se aprenda porque alguien nos enseñe, aun cuando lo haga bien. Lo que se sabe y se sabe mal, por ejemplo suele ser resistente a nuevas comprensiones. La transferencia de los conocimientos aprendidos en un contexto y en una situación a otro contexto y a otra situación no es sencilla si no generamos en los alumnos procesos de abstracción que la posibiliten. En síntesis, la enseñanza requiere que provoquemos a nuestros estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender, dada nuestra certeza de que los alumnos aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida, y no sólo cuando reciben nueva información (...) (p. 89)

A su vez, los aportes de Green sobre incorporar las prácticas y maneras de aprendizaje de los músicos populares en entornos formales, nos permitió entender cómo entre otras cosas, puede ayudar considerar la afectividad y el gusto musical de los alumnos, en la posterior comprensión de categorías teóricas dentro del aula. Situación que observamos en nuestra experiencia de prácticas en Collegium. Esto, evidentemente sitúa al alumno en un lugar activo en las dinámicas

de enseñanza y aprendizaje, y ayuda a entender que éste, desde sus propios mundos musicales tiene mucho para aportar.

Sin creer que hemos descubierto o llegado a una verdad sobre un tema que es en extremo complejo, y del que sin dudas se puede avanzar en su entendimiento desde múltiples terrenos, y aún así nadie se atrevería a arrogarse verdades absolutas; nos gustaría recuperar nuevamente a Meirieu (2001), y afirmar ya como próximos docentes que, nuestra «obstinación didáctica» buscará “trabajar incansablemente para poner en práctica dispositivos que favorezcan la construcción de saberes, aceptando al mismo tiempo que no sabemos realmente ni cómo ni por qué cada uno lo consigue... o no lo consigue. Asociamos a su vez esta «obstinación didáctica» con esta «tolerancia pedagógica» que no es indiferencia hacia el otro, sino la aceptación de que la persona del otro no se reduce a lo que yo he podido programar” (p. 98).

Para finalizar, nos interrogamos y de manera abierta extendemos la pregunta a quién lea este trabajo: considerando que como docentes o futuros docentes de música, cualquiera sea el nivel educativo en el que estemos enseñando, conviviremos en el aula con una heterogeneidad de alumnos, cada uno habitante de un territorio sonoro/musical particular, poseedor de unas ideas y conceptos únicos; ¿nos atreveremos a salir de nuestro territorio para habitar el del otro? ¿Para considerarlo y reivindicarlo? O mejor aún, ¿podremos derribar las fronteras y convertir el aula en un espacio de encuentro donde todos puedan interactuar y construir conjuntamente?

Bibliografía

- AGUILAR, Ma. del Carmen, (2002), *Aprender a escuchar música*, Madrid, España: A. Machado Libros, S. A.
- AUGUSTOWSKY, G. (2012). *Las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes*. En *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- BOTAFOGO VILANOVA, M. (2006). *Armonía para seis cuerdas - 1a ed.* - Buenos Aires: Melos de Ricordi Americana.
- CARABETTA, S. (2016). *Entrevista con Lucy Green*. Foro de educación musical, artes y pedagogía, Vol. 1 (Núm. 1), pp. 133-156.
- CASALS CERVÓS, Judith (2007). *Philippe Meirieu. "Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender"* (entrevista). Cuadernos de Pedagogía. N°373
- EDELSTEIN, Gloria (1995), *Imágenes e Imaginación Iniciación a la Docencia*. Kapelusz.
- (s/d), *Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- EDWARDS, Verónica (s/d), *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación*. Mimeo.
- EISNER, Elliot, (1995), *Educación la visión artística*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- FEENEY, Silvina (2007), *El saber didáctico* / Silvina Feeney; Laura Basabe; Estela Cols; compilado por Alicia Camilloni - 1a ed. - Buenos Aires: Paidós.
- FRIGERIO, G. (1991). *Currículum: norma, intersticios, transposición y textos*. En G. Frigerio et al. (comps.), *Currículum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. (pp. 13-53). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- GREEN, L. (2001) *Música, género y educación*. Madrid: Ed. Morata S.L.
- LITWIN, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Buenos Aires, Argentina: Paidós

MEIRIEU, Philippe (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Ed: Octaedro, Barcelona, España.

PERSICHETTI, V. (1985). *Armonía del Siglo XX*. Madrid: Ed. Real Musical

PISTON, Walter, (1998), *Armonía*, España: SpanPress, Inc.

ROCKWELL, Elsie, (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Centro de Investigación y estudios avanzados del IPN, México.

SALIT, Celia, (2014). *Ficha de cátedra*. Cátedra de Didáctica General. U.N.C., Córdoba, Argentina.

SHIFRES, F. y Burcet M. I. (2013). *Escuchar y Pensar la Música. Bases Teóricas y Metodológicas*. La Plata: Ed. Universidad de la Plata.

SOLE, I., (1999), *Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje*. Capítulo: *El constructivismo en el aula*. 11ª Edición. España: Graó.

SWANWICK, Keith, (1991). *Música, pensamiento y educación*. Ediciones Morata, Madrid, España.

TERIGI, Flavia, (1999). *Para entender el curriculum escolar*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Santillana.

Documentos

Planificación de *Práctica y Teoría del Lenguaje Musical II* – 2019 a cargo Ma. Belén Silenzi, Profesorado de Música, Collegium – Centro de Estudios e Investigaciones Musicales.

Collegium, “Centro de Estudios e Investigaciones Musicales”. Documentos institucionales. Córdoba, Argentina.

Collegium, “Centro de Estudios e Investigaciones Musicales”. Recuperado de <https://www.collegiumcordoba.org>

Dirección General de Educación Superior, (2013). Diseño curricular de la Provincia de Córdoba. Profesorados de Educación Artística. Planes de estudios de instituciones de Educación Musical Especializada de Nivel Superior. Córdoba, Argentina.

Anexo

Clase |1|

La 5ta disminuida como eje disonante fundamental y su resolución como abreviación de la lógica gravitacional que reside en el sistema tonal.

The image displays two musical examples in treble clef. The first example shows a diminished fifth (5ta Dism.) resolving to a major third (MM) and a diminished fourth (5ta Dism.) resolving to a minor third (Mm). The second example, labeled 'Inversión', shows a diminished fourth (4ta Aum.) resolving to a major third (MM) and a diminished fifth (4ta Aum.) resolving to a minor third (Mm). Dashed arrows indicate the movement of individual notes between the dissonant and consonant chords.

A la 5ta disminuida le agregamos la tónica y quinta para construir el acorde de Séptima de Dominante. En los siguientes enlaces de V7 – I se pueden observar las resoluciones de la sensible tonal y modal en el acorde de Tónica.

The image shows two systems of chord resolutions in piano style. The first system shows a dominant seventh chord (V7) resolving to a tonic chord (I). The second system shows a sixth/fifth dominant chord (V_{6/5}) resolving to a tonic chord (I). The third system shows a fourth/third dominant chord (V_{4/3}) resolving to a tonic chord (I). The fourth system shows a second dominant chord (V₂) resolving to a tonic chord (I₆). Labels 'SM' and 'ST' indicate the movement of the submediant and subtonic notes, respectively. Dashed arrows show the resolution paths for each note.

- Atendiendo a los lineamientos recomendados en el apartado “*Pasos para sacar los acordes de una canción*” y recuperando las nociones aprendidas durante el año, determinar de las siguientes canciones, el Modo (Mayor o menor); y señalar en qué momento suena la tónica, los grados propios de la tonalidad, o acordes ajenos a la tonalidad (si los hay).

“Chelsea Hotel” Rufus Wainwright

“La libertad” Andres Calamaro

“I’m not the only one” Sam Smith

“Spiritual” Pat Metheny

“Estrela Estrela” Vitor Ramil

“Lo que construimos” Natalia Lafourcade

- Algunos ejercicios sugeridos para trabajar en sus casas. (*Pueden trabajarlos individualmente o en grupos*)
 - Elegir canciones que ustedes toquen y conozcan bien, y realicen un análisis armónico señalando su Tono-modalidad, los grados diatónicos que suenan; y si los hay, los acordes ajenos. Traer alguna de ellas analizada para la clase siguiente
 - Practicar en su instrumento armónico estructuras acórdicas a 4 voces, variando tanto en su disposición como en su inversión.
 - Practicar en su instrumento armónico enlaces a 4 voces atendiendo en la medida de lo posible a las reglas de conducción de voces. Pueden darle mayor libertad melódica tanto a

la voz de soprano como a la del bajo. Escribir en partitura al menos 3 ejemplos seleccionando de los que más les haya gustado. Los siguientes son algunos enlaces sugeridos:

I – V7 – I

I – II7 – V7 – I

I – IV – V – I

I – V – VI

· En el aula virtual tienen un enlace a la siguiente canción. Completar los grados que suenan arriba de la sílaba subrayada.

“La Memoria” León Gieco

Los viejos amores que no están

La ilusión de los que perdieron

Todas las promesas que se van

Y los que en cualquier guerra se cayeron

Todo está guardado en la memoria

Sueño de la vida y de la historia

El engaño y la complicidad

De los genocidas que están suelos

El indulto y el Punto Final

A las bestias de aquel infierno

Todo está guardado en la memoria

Sueño de la vida y de la historia

La memoria despierta para herir

A los pueblos dormidos

Que no la dejan vivir

Libre como el viento

Clase |2|

Lectura en conjunto de Corales de Bach con la voz y/o el instrumento

Christus, der ist mein Leben



Nun lob', mein' Seel', den Herren



Den Vater dort oben



239. Den Vater dort oben

This is a handwritten musical score for the hymn 'Den Vater dort oben'. The score is written on three systems of staves. The top system consists of a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment line (bass clef). The middle system continues the vocal and piano parts. The bottom system shows the continuation of the piano accompaniment. The music is in a common time signature and features a variety of rhythmic values including eighth and sixteenth notes, as well as rests. The piano part includes several chords, some of which are marked with Roman numerals (I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII). The lyrics 'Den Vater dort oben' are written above the vocal line. The number '239.' is written at the beginning of the score.

· Atendiendo a los lineamientos recomendados en el apartado “*Pasos para sacar los acordes de una canción*” y recuperando las nociones aprendidas durante el año y recientemente, determinar de las siguientes canciones, el Modo (Mayor o menor); y señalar en qué momento suena la tónica, los grados propios de la tonalidad, o acordes ajenos a la tonalidad.

“Zamba de Usted” Raly Barrionuevo

“Don’t now why” Norah jones

“Me haces bien” Jorge Drexler

“Georgia on my mind” Ray Charles

· Dictados armónicos con Dominantes Secundarios:

1)

2)

3)

4)

5)

- Algunos ejercicios sugeridos para trabajar en sus casas. (*Pueden trabajarlos individualmente o en grupos*)

· Escuchar y seguir con la partitura, el coral de Bach “*Den vater dort oben*”. Atender a cómo el flujo armónico se da por el cuidadoso y majestual movimiento de las partes individuales. Gracias a esto las disonancias suenan prácticamente imperceptibles al oído.

Pueden probar cantar alguna de las 4 voces junto con la pista. Es un ejercicio muy aconsejable y enriquecedor.

· En el formulario con preguntas que recibieron por el aula virtual, una de las preguntas hacía referencia a si existía alguna canción simple que a ustedes les gustara mucho y les interesara arreglar. Considerando que el repertorio de armonías que venimos trabajando se ha ido ampliando con el uso de las dominantes Secundarias, y entendiendo a los acordes ya como resultado del movimiento de las voces individuales, ¿de qué manera pueden enriquecer la canción que han elegido? Pueden empezar a trabajar la idea en sus casas así en la próxima clase la analizamos entre todos y compartimos opiniones (si quieren pueden trabajar en grupos de 2).

· Es aconsejable que sigan trabajando con los ejercicios sugeridos en la clase 1, e ir complejizándolos si se sienten más cómodos.

Clase |3|

Extensión del principio de las Dominantes Secundarias:

II/II | V/II

|| C – Dm – G7 – C – E°7 – A7 – Dm – G7 – C ||

|| I – II – V – I – II/II – V/II – II – V – I ||

II/III | V/III

|| C – Dm – G7 – C – F#°7 – B7 – Em – G7 – C ||

|| I – II – V – I – II/III – V/III – II – V – I ||

II/IV | V/IV

|| C – Dm – G7 – C – Gm – C7 – F – G7 – C ||

|| I – II – V – I – II/IV – V/IV – II – V – I ||

II/V | V/V

|| C – Dm – G7 – C – Am – D7 – G – G7 – C ||

|| I – II – V – I – II/V – V/V – II – V – I ||

II/VI | V/VI

|| C – Dm – G7 – C – B°7 – E7 – Am – G7 – C ||

|| I – II – V – I – II/VI – V/VI – II – V – I ||

· Algunas canciones donde se implementa la Extensión del Principio de Dominante Secundaria (DS) y/o cadena de dominantes.

“Algo contigo” Chico Navarro

“Alfonsina y el mar” Mercedes Sosa

“Georgia on my mind” Ray Charles

“Vete de mi” Pedro Guerra

“Pequeña serenata Diurna” Silvio Rodríguez

“La última lágrima” Memphis la Blusera

- Algunos ejercicios sugeridos para trabajar en sus casas. (*Pueden trabajarlos individualmente o en grupos*)

- Considerando el concepto de extensión del principio de DS, prueben usar esta herramienta para enriquecer el arreglo que están trabajando.

- Componer enlaces armónicos donde aparezcan DS y acordes provenientes de la extensión de dicho concepto. Los tocaremos en la siguiente clase.

(recuerden que al darle libertad melódica a las voces, sobre todo a las de bajo y soprano, el discurso musical se enriquece y la capacidad inventiva se amplía considerablemente).

- En el aula virtual tienen un enlace a la siguiente canción. Escribir los acordes que suenan arriba de la sílaba subrayada.

“De mi madre” Chango Rodriguez (Raly Barrionuevo)

_ Volveré; _ volveré

me espera la noche vestida de azul.

Y hasta el arroyito que baja del cerro ,

traerá recuerdos de mi juventud.

Volveré; volveré

donde esta mi madre esperándome.

De nuevo en sus brazos volver a ser niño;

vivir como sólo se vive una vez.

_ Azahar de blancos jazmines,

que aroman el patio del viejo jardín.

Un beso de luna me espera en los valles _

mi rancho, mi madre, _ todo mi sentir.

Clase |4|

“Cualquier sonido puede suceder a cualquier sonido, cualquier sonido puede sonar simultáneamente con cualquier sonido o sonidos, y cualquier grupo de sonidos puede ser seguido por cualquier otro grupo de sonidos, lo mismo que cualquier grado de tensión o matiz puede darse en cualquier medio bajo cualquier clase de acento o duración. La forma del proyecto dependerá de las condiciones contextuales y formales que predominen, y de la destreza y el espíritu del compositor...”

Vincent Persichetti (Armonía del siglo XX)

Atendiendo a los lineamientos recomendados en el apartado “*Pasos para sacar los acordes de una canción*” y recuperando las nociones aprendidas durante el año y en las últimas clases, determinar de las siguientes canciones, el Modo (Mayor o menor); y señalar en qué momento suena la tónica, los grados propios de la tonalidad, o acordes ajenos a la tonalidad (DS; acordes provenientes de la extensión del concepto de DS; Acorde Disminuido con 7ma Disminuida; Sustituto Tritonal).

“La última lágrima” Memphis la Blusera

“A primera vista” Pedro Aznar

“Till there was you” Beatles

“Historia de las sillas” Silvio Rodríguez

Anexo 2

Dominantes Secundarios | Ejemplos en MM

V del II



Musical notation for the secondary dominant V of II. The key signature has one flat (B-flat). The melody consists of eighth notes: G4, A4, B4, A4, G4, F4, E4, D4. The bass line consists of chords: G2-B2-E2, A2-C2-E2, B2-D2-F2, A2-C2-E2, G2-B2-E2, F2-A2-C2, E2-G2-B2, D2-F2-A2.

9 V del III



Musical notation for the secondary dominant V of III, starting at measure 9. The melody consists of eighth notes: G4, A4, B4, A4, G4, F4, E4, D4. The bass line consists of chords: G2-B2-E2, A2-C2-E2, B2-D2-F2, A2-C2-E2, G2-B2-E2, F2-A2-C2, E2-G2-B2, D2-F2-A2.

17 V del IV



Musical notation for the secondary dominant V of IV, starting at measure 17. The melody consists of eighth notes: G4, A4, B4, A4, G4, F4, E4, D4. The bass line consists of chords: G2-B2-E2, A2-C2-E2, B2-D2-F2, A2-C2-E2, G2-B2-E2, F2-A2-C2, E2-G2-B2, D2-F2-A2.

25 V del V



Musical notation for the secondary dominant V of V, starting at measure 25. The melody consists of eighth notes: G4, A4, B4, A4, G4, F4, E4, D4. The bass line consists of chords: G2-B2-E2, A2-C2-E2, B2-D2-F2, A2-C2-E2, G2-B2-E2, F2-A2-C2, E2-G2-B2, D2-F2-A2.

33 V del VI



Musical notation for the secondary dominant V of VI, starting at measure 33. The melody consists of eighth notes: G4, A4, B4, A4, G4, F4, E4, D4. The bass line consists of chords: G2-B2-E2, A2-C2-E2, B2-D2-F2, A2-C2-E2, G2-B2-E2, F2-A2-C2, E2-G2-B2, D2-F2-A2.

Anexo 3

Dominantes secundarios /Ejemplos para consultar

Modo Mayor

Ejemplos: V/II

“Oleo de una mujer con sombrero” Silvio rodriguez

<https://www.youtube.com/watch?v=KVXinbihbo0>

“Canción del elegido” Silvio rodriguez

<https://www.youtube.com/watch?v=xRE5h8B0F6w>

Ejemplos: V/III

“Georgia on my mind” Ray Charles

https://www.youtube.com/watch?v=fRgWBN8yt_E

Ejemplos: V/IV

“La libertad” Andrés Calamaro (aparece el V/V)

<https://www.youtube.com/watch?v=-VY4LWOeGeU>

“La golondrina” Caetano Veloso

<https://www.youtube.com/watch?v=jZT1eb9KhSc>

“Don’t now why” Norah jones

<https://www.youtube.com/watch?v=V6zJYzkAhcw>

“Something” Beatles

<https://www.youtube.com/watch?v=UelDrZ1aFeY>

Ejemplos: V/V

“La libertad” Calamaro (aparece el V/IV)

<https://www.youtube.com/watch?v=-VY4LWOeGeU>

“la Golondrina” Caetano

<https://www.youtube.com/watch?v=jZT1eb9KhSc>

“La memoria” León Gieco

<https://www.youtube.com/watch?v=9JeJS5FtGCw>

“Don’t now why” Norah jones

<https://www.youtube.com/watch?v=V6zJYzkAhcw>

Ejemplos: V/VI

“I’m not the only one” Sam Smith

<https://www.youtube.com/watch?v=67ibXO8viXE>

“Chelsea Hotel” Rufus Wainwright

<https://www.youtube.com/watch?v=7hKFZFcg7Cs>

“Flaca” Andrés Calamaro

<https://www.youtube.com/watch?v=IZWQL0V98jU>

“Donde manda Marinero” Calamaro

<https://www.youtube.com/watch?v=B99bOSZO8DQ>

“Zamba de Abril” Chango rodriguez (estribillo)

https://www.youtube.com/watch?v=m_VsPA-CH1w

“Don’t now why” Norah jones

<https://www.youtube.com/watch?v=V6zJYzkAhcw>

“Seven years” Norah jones

<https://www.youtube.com/watch?v=UI7hkrAoulU>

Ejemplos: VII/VI

“Todo cambia” Mercedes Sosa

<https://www.youtube.com/watch?v=98XkPHcmCv0>

“Estrela Estrela” Vitor Ramil

<https://www.youtube.com/watch?v=E8WFPHQ2YWA>

Ejemplos: II/VI | V/VI

“De mi madre” Chango Rodriguez

<https://www.youtube.com/watch?v=26Y4GL-ouA4>

“Yesterday” Beatles

<https://www.youtube.com/watch?v=NrgmdOz227I>

Ejemplo: II/II | V/II

“Zamba y acuarela” Raly Barrionuevo

<https://www.youtube.com/watch?v=b2o25gTJsya>

Modo menor

Ejemplos: V/IV

“Zamba de Usted” Raly Barrionuevo

<https://www.youtube.com/watch?v=ZJlOksxgZnw>

“Pequeña serenata Diurna” Silvio Rodriguez
(II/IV | V/IV)

https://www.youtube.com/watch?v=_B2etGWimM8

Ejemplos diatónicos

“El colmo” Babasonicos

https://www.youtube.com/watch?v=FD-D-v_EZUU

“Lo que construimos” Lafourcade

<https://www.youtube.com/watch?v=wCn1g75d9OE>

“La gota de Rocío” Silvio Rodriguez

https://www.youtube.com/watch?v=_MtiyV7-7sk

Ejemplos complejos con Extensión del concepto de Dominantes, acorde disminuido con 7ma disminuida, sustituto tritonal

“Don’t now why” Norah jones

<https://www.youtube.com/watch?v=V6zJYzkAhcw>

“Vete de mi” Pedro Guerra

https://www.youtube.com/watch?v=Rar6PF91_A

“Animal feliz” Memphis la Blusera

https://www.youtube.com/watch?v=o5H6O_rPafU

“Rabo de nube” Silvio Rodriguez

<https://www.youtube.com/watch?v=bcoTl3j5Nz4>

“Como nossos país” Elis Regina

<https://www.youtube.com/watch?v=bVARodUbO9Q>

“A primera vista” Pedro Aznar

<https://www.youtube.com/watch?v=hcphW0zsUWo>

“Georgia on my mind” Ray Charles

https://www.youtube.com/watch?v=fRgWBN8yt_E

“Maria Bonita” Caetano Veloso

<https://www.youtube.com/watch?v=gvLUIKzX45g>

“Me haces bien” Jorge Drexler

<https://www.youtube.com/watch?v=DjzgjhSJ2Oc>

“Sudamericano en Nueva York” Mercedes Sosa

<https://www.youtube.com/watch?v=iNDtmQU3puk>

“Till there was you” Beatles

<https://www.youtube.com/watch?v=SHAqAO7w8M8>

“Historia de las sillas” Silvio Rodriguez

<https://www.youtube.com/watch?v=Y1GX9LZCV3A>