



facultad de artes



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

Trabajo Final de Metodología y Práctica de la Enseñanza. Profesorado en Composición Musical.
Departamento de Música. Facultad de Artes. Universidad Nacional de Córdoba.

Cuerpo Epistémico/Cognoscente y Mente Corporeizada

*Inclusión del cuerpo en los procesos de transmisión
y adquisición del lenguaje musical*

/Sofía Costamagna/

-2017-

INDICE

1. Diagnóstico Institucional: Institución Collegium C.E.I.M	4
1.1. Plano Macro	4
1.1.1. Breve reseña histórica.....	4
1.1.2. Estructura del Proyecto Educativo	4
1.1.3. Aspecto Organizativo/Administrativo/Tipo de Gestión Institucional	7
1.1.4. Aspecto edilicio	8
1.2. Plano Áulico	9
1.3. Plano Metodológico	10
2. Práctica Docente Evaluada: Práctica y Teoría del Lenguaje Musical I	14
2.1. Informe sobre la práctica de un compañero.....	27
2.2. Autoevaluación	28
3. Cuerpo Epistémico/Cognoscente y Mente Corporeizada Inclusión del cuerpo en los procesos de transmisión y adquisición del lenguaje musical	30
3.1. Introducción	30
3.2. Referencias de Origen.....	31
3.3. Antecedentes Históricos sobre el Origen de la Escisión Mente/Cuerpo y su Correlato en la Escisión Música/Cuerpo	34
3.4. Métodos Activos: aportes y desaciertos.....	38
3.5. Lugares de Resistencia y Propuestas de Superación.	41
3.6. Investigación sobre el terreno: Encuesta sobre el cuerpo en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje musical.....	44
4. Propuesta Seminario/Taller	50

Introducción

El presente escrito constituye el trabajo final de la cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza que cierra la trayectoria formativa del Profesorado en Composición Musical dictado en el Departamento de Música de la Facultad de Artes perteneciente a la Universidad Nacional de Córdoba.

El trabajo se compone de cuatro capítulos cuyo ordenamiento pretende dar cuenta del proceso formativo completo transitado a lo largo de la asignatura en cuestión en un sentido de avance de lo general a lo particular, y de lo histórico a la actualidad. El primer capítulo llamado Diagnóstico Institucional, consta del análisis de diferentes niveles de la institución Collegium CEIM (Córdoba) en la que ha transcurrido la práctica de enseñanza evaluada. Se consideran aquí un plano macro que describe aspectos organizativos, administrativos, de gestión institucional y aspecto edilicio, un plano áulico que recopila los datos de análisis relevados por el estudiante a lo largo del período de observaciones que antecede al período de prácticas, y un plano metodológico en el cual se analiza la propuesta del profesor titular a cargo de la asignatura en la que tiene lugar la práctica docente.

El segundo capítulo se refiere a la Práctica Docente Evaluada, realizada en la unidad curricular Práctica y Teoría del Lenguaje Musical I. Presenta la propuesta de intervención áulica cuyo tema central es el dominio de los sonidos estructurales de la escala en su modo mayor y menor, contenidos que serían retomados luego por el profesor titular para avanzar sobre los posteriores temas propuestos en el programa de la cátedra. El proyecto de prácticas es elaborado en base a la información y datos recopilados durante el período de observaciones y la realización del diagnóstico institucional. Se incluyen la observación de la práctica de un compañero, y la autoevaluación como instancias que aportan a la reflexión analítico-crítica sobre la propia práctica. El Informe de observación post-práctica es incluido como anexo al final de este trabajo.

El tercer capítulo titulado “Cuerpo Epistémico/Cognoscente y Mente Corporeizada: *Inclusión del Cuerpo en los Procesos de Transmisión y Adquisición del Lenguaje Musical*” es un trabajo de investigación resultado de la reflexión, análisis y profundización teórica sobre problemas detectados durante el trayecto de la práctica docente evaluada. ¿Cuáles son las concepciones del cuerpo a través de la historia? ¿De qué manera repercuten en el campo de la educación y la práctica profesional de la música? Son algunos de los cuestionamientos que tendrán lugar en este apartado con el propósito de reflexionar acerca de la importancia del cuerpo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música. No es el objetivo de este trabajo dar por cerradas las discusiones acerca de las problemáticas del cuerpo en la educación musical, sino, más bien, dejar una puerta abierta a interrogantes, reflexiones y profundizaciones de quien lea.

Cuerpo Epistémico/Cognoscente y Mente Corporeizada

Inclusión del cuerpo en los procesos de transmisión y adquisición del lenguaje musical

/Sofía Costamagna/

-2016-

El cuarto y último capítulo consta de la elaboración de un proyecto educativo destinado a la formación de formadores. El mismo es resultado de las reflexiones que tuvieron lugar en el transcurrir de este trabajo e intenta abordar y superar las problemáticas acerca del cuerpo en la educación musical.

1. Diagnóstico Institucional: Institución Collegium C.E.I.M

El diagnóstico institucional es un escrito descriptivo-analítico elaborado a partir de datos recopilados durante la primera instancia formativa que propone la cátedra Metodología y Práctica de la Enseñanza. El período de observaciones constituye esta primera instancia en la cual la información es obtenida a través del proceso de relevamiento institucional, la observación en el campo, lectura de documentos institucionales y artículos periodísticos sobre la institución, encuestas y entrevistas a los diferentes agentes que la componen (directivos, profesores y alumnos, etc.), con el objetivo de formar un marco de conocimientos que sirva de matriz para la elaboración de la planificación sobre la cual se sustenta la posterior práctica docente evaluada. Teniendo en cuenta que el propósito final de este trabajo es la elaboración de una propuesta educativa que aborde la problemática del cuerpo en la educación musical, en el presente apartado recuperaremos solo aquellos datos recopilados pertinentes al caso que contribuyan a analizar y comprender dicha problemática.¹

1.1.Plano Macro

1.1.1. Breve reseña histórica

Collegium CEIM -Centro de Educación e Investigaciones Musicales- fue fundado en 1982 por un grupo de músicos y docentes con una visión renovadora de la enseñanza musical, con la premisa “aprender música haciendo música”, a través de un proyecto educativo integral dirigido a niños, jóvenes y adultos, haciendo eje en una propuesta artístico musical. Desde sus orígenes, la institución privilegió el campo de conocimiento de la música, considerándolo fundamental para el desarrollo pleno del ser humano, acompañando al niño y al adolescente en ese camino trascendente para la construcción de la identidad y del proyecto identificador del joven.

Analizando esta perspectiva, entendemos que la premisa “aprender música haciendo música” apunta a una postura experiencial y consideramos que la misma involucra el cuerpo como sitio productor de aprendizajes significativos a partir de la exploración, el juego, el uso de la voz y manejo de otros instrumentos. Es esta la postura que podrá constatar en el apartado Plano Metodológico en el cual se aborda el análisis de la propuesta educativa para la unidad curricular en la cual quien suscribe ha realizado el trayecto de práctica docente evaluada.

1.1.2. Estructura del Proyecto Educativo

Collegium CEIM es una institución que brinda formación musical en los cuatro niveles educativos. La Escuela de Música cuenta con Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Medio brindando una formación educativa integral, con el mismo diseño curricular y

¹ Si el lector quisiera ahondar con mayor profundidad sobre el diagnóstico institucional podrá consultar el documento completo que se incluye como anexo al final de este trabajo.

carga horaria que el sistema educativo formal pero incluyendo además, una fuerte orientación musical que se complementa con talleres musicales y la participación en los cuerpos estables institucionales (Collegium Big Band y Coral Resonancia). El Nivel Superior cuenta con dos especialidades o carreras: la Tecnicatura Superior en Instrumentos (TSI) y el Profesorado de Música (PM).

Atendiendo al hecho de que nuestra trayectoria de práctica docente evaluada se desarrolla en el Nivel Superior en la carrera de Profesorado de Música, y desde nuestra convicción de que es precisamente el campo de la formación de formadores el lugar desde donde impulsar un cambio de paradigma respecto a la problemática que estamos tratando, nuestro análisis se centrará en este nivel, en especial en la carrera de Profesorado de Música, aunque también indagaremos brevemente sobre el lugar otorgado al cuerpo en la especialidad de Tecnicatura Superior en Instrumento.

Nivel Superior

Profesorado de música

El título de Profesor de Música es un título oficial de Nivel Superior de alcance nacional con una proyección profesional hacia la enseñanza musical en los niveles inicial, primario y medio de la educación escolar obligatoria, y en educación especial. La carrera tiene una duración de 4 años y son requisitos de ingreso tener Secundario aprobado y cursar el Ciclo de Ingreso.

Estructura Curricular

La estructura curricular del Profesorado de Música responde al Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba y sus sucesivas actualizaciones. Dentro de las Unidades Curriculares establecidas se encuentra Música y Lenguaje Corporal incorporada recientemente a dicho plan de estudios. Debido al enfoque que este trabajo ha tomado, es de nuestro interés analizar en particular esta unidad curricular. La misma plantea un abordaje íntegro y sumamente esperanzador de la problemática del cuerpo en la educación musical en tanto que: reconoce la centralidad de la biografía y de las narrativas personales en la construcción y reconstrucción del saber corporal; considera la revisión de las matrices históricas acerca del cuerpo; promueve la experiencia de sí y de los otros en tanto cuerpo/sujeto; propicia un espacio de exploración de nuevos recursos para la enseñanza de la música en donde se reconozca el propio lenguaje corporal como una dimensión constitutiva inherente al desarrollo musical.

Consideramos que la inclusión de esta unidad curricular es de gran importancia pero es todavía un hecho reciente y de escaso desarrollo en el cual debemos seguir profundizado.

No obstante, cabe destacar que más allá de este espacio específico, la consideración del cuerpo en relación a la educación musical también está presente en la institución en el marco de otras unidades curriculares. Durante las observaciones y prácticas en la unidad curricular Práctica y Teoría del Lenguaje Musical ha sido notable la importancia que

otorgada al cuerpo en relación al aprendizaje y transmisión musical. Como las formas de nombrar anticipan, en esta cátedra se propone aprender desde la práctica, el hacer que involucra al cuerpo a través del juego, la percusión corporal, el uso de la voz y otros instrumentos, el hacer musical que demanda al cuerpo sus potencialidades expresivas e interpretativas, comunicativas y senso-perceptivas, constituyendo una experiencia a partir de la cual arribar luego a definiciones teóricas o a la escritura musical. Como ya anunciamos anteriormente, algunas de estas consideraciones se expondrán con mayor detalle en el apartado Plano Metodológico.

Tecnicatura Superior en Instrumento

El título de Técnico Superior en Instrumento con orientación es un título Oficial de Nivel Superior de alcance nacional con una proyección profesional hacia la integración de cuerpos musicales estables, conjuntos profesionales, desarrollo de la carrera de músico solista. La carrera tiene una duración de 4 años y son requisitos de ingreso tener Secundario aprobado y cursar el Ciclo de Ingreso. Las especialidades en instrumento son: piano, guitarra, guitarra eléctrica, bajo, contrabajo, canto, batería, percusión latina, violín, violonchelo, clarinete, flauta dulce, flauta travesa y saxo.

La Tecnicatura Superior en Instrumentos forma músicos profesionales para el desempeño laboral como intérpretes en organismos estables públicos y privados, así como también de modo particular, como músicos independientes.

Estructura Curricular

Para su formación musical, los alumnos pueden optar entre una especialización clásica o popular (Jazz, Música Popular Argentina o Música Popular Latinoamericana). El currículum se estructura en torno a los enfoques teóricos metodológicos de cada instrumento y a materias teóricas comunes.

Al igual que en el Profesorado de Música, en la Tecnicatura Superior en Instrumentos también se han actualizado los planes de estudios, en este caso, a partir de un pedido de modificación por parte de la institución Collegium. Dicha modificación tuvo como objetivo concebir espacios diferenciados para cada orientación y especialidad (diferentes instrumentos, lenguaje académico, lenguaje popular) garantizando así una mayor profundización en la técnica de cada instrumento y en cada lenguaje específico. Otro objetivo de esta modificación fue profundizar en acciones formativas que orienten a los estudiantes dentro del campo laboral.

Consideramos que la especialidad en cuestión, por tratarse del estudio profundo y especializado de la técnica del instrumento, demanda un alto grado de rendimiento físico que implica al cuerpo. Si analizamos el currículum correspondiente, el cuerpo solo es tratado en Taller Opcional durante el primer año de esta carrera, pudiendo elegir el alumno según la especialidad entre Taller Expresivo Corporal y Taller de Percusión. Creemos que el lugar otorgado al cuerpo en el transcurso de la carrera Tecnicatura Superior en Instrumento es escaso y comprende un enfoque acotado que refiere

únicamente a lo corporal-expresivo sin contemplar las exigencias físicas que el estudio del instrumento demanda en cuanto a la técnica, repetición de ejercicios, postura, etc., y que requieren del conocimiento profundo del propio cuerpo para su rendimiento, cuidado, salud y protección.

1.1.3. Aspecto Organizativo/Administrativo/Tipo de Gestión Institucional

La Cooperativa

Collegium es una cooperativa de trabajo cuya lógica de funcionamiento exige el compromiso de las personas que la integran, para prestar servicios educativos y musicales, en procura del bien común de sus trabajadores y del logro de la mayor calidad posible en el servicio brindado, tanto en educación general como en educación musical.

Formar parte de una cooperativa de trabajo implica abordar las relaciones laborales desde un lugar diferente, ya que los trabajadores, además de desarrollar sus tareas específicas, se comprometen a resolver el mantenimiento, desarrollo y gobierno de la institución.

Como cooperativa se sostiene económicamente mediante el cobro de una cuota mensual. Recientemente el Nivel Superior ha conseguido subsidiar algunas unidades curriculares del Profesorado y con ello mantener el precio de la cuota en los siguientes años, convocando y logrando la permanencia de mayor cantidad de alumnos en la institución.

Cuerpos de la Organización Cooperativa

La Asamblea representa el órgano máximo en el cual se reúnen la totalidad de los cuerpos administrativos para la toma de decisiones en la Institución.

El Consejo de Administración está constituido por Presidente, Vicepresidente, Secretaria, Tesorera, Vocal y Síndico.

El Consejo Pedagógico es el órgano integrado por los directivos de todos los niveles educativos y áreas musicales, que se encarga de definir los lineamientos pedagógicos institucionales.

Extensión Institucional

Collegium posee un Departamento de Extensión Institucional que organiza actividades musicales y educativas dirigidas a la comunidad, además de relacionarse con otras instituciones y profesionales de la música. Se realizan conciertos, talleres, clínicas, presentaciones de libros y capacitaciones diversas.

Además, alumnos y docentes hacen audiciones en diversos escenarios locales, tanto en espacios públicos y salas oficiales como en ciclos organizados en ámbitos privados.

Extensión también canaliza la publicación de materiales producidos por los alumnos, en grabaciones y ediciones.

Entre los eventos recientes, se cuentan clínicas realizadas por: Chango Farías Gómez, Daniel Piazzolla, Marcelo Moguilevsky, Juan Quintero, Carlos Negro Aguirre y Hugo Fatorusso.

Por Collegium han pasado personalidades nacionales de la música, como Mercedes Sosa, Juan Falú, Chango Spasiuk, Norberto Minichilo, Fernando Pino Marrone y Jorge Marziali e internacionales como John Stowell, Sid Jacobs y Leo Masliah.

1.1.4. Aspecto edilicio

Ubicación e Infraestructura

La institución está ubicada en calle Caseros n° 963 en Barrio Alberdi de la Ciudad de Córdoba. El edificio cuenta con dos cuerpos o construcciones separadas por un patio. El primer cuerpo es mayormente utilizado para el cursado de Nivel Inicial y Nivel Primario. El mismo posee planta baja y 1er piso. En planta baja encontramos recepción, sala de recursos, cantina, biblioteca, auditorio, sala de grabación y algunas aulas; el 1er piso se compone sobre todo de aulas.

El segundo cuerpo ubicado sobre la calle Mariano Moreno cuenta con planta baja, 1er, 2do piso y 3er piso y es en mayor medida utilizado para el cursado de Nivel Medio y Nivel Superior. En el 1er piso encontramos sanitarios, Secretaría, Preceptoría y Dirección; en el 2do piso encontramos 4 aulas amplias; el 3er piso cuenta con un auditorio, un aula para el área de talleres independientes, un aula de cursado perteneciente al Nivel Secundario y sala de informática.

Equipamiento técnico tecnológico

La institución alberga los cuatro niveles de la escolaridad formal (Inicial, Primario, Medio y Superior No Universitario), y más de 500 alumnos a lo largo de estos niveles y toda la extensión horaria de funcionamiento. En todos los casos, la Adscripción a la Educación Provincial está realizada, lo que implica que, a nivel de infraestructura edilicia vinculada a aulas, baños, salones de usos múltiples, patio, etc. es adecuada al funcionamiento de una institución educativa.

Por otro lado Collegium cuenta con:

- 1- Biblioteca: con textos, partituras, apuntes elaborados por los docentes, trabajos finales de los alumnos, grabaciones en formato cassette y en formato CD, videos, DVD, revistas y dos computadoras, una de uso exclusivo de las bibliotecarias para el funcionamiento y mantenimiento de la base de datos y sistema de préstamos, y otra para el uso del alumnado.

- 2- Sala de Computación: equipada con diez computadoras en red con la instalación de todos los programas que permiten el trabajo con edición de textos y tareas con edición musical y de video.
- 3- Sala de Recursos: en donde se registra el equipamiento musical, el que comprende instrumentos musicales (10 guitarras, una guitarra eléctrica, un bajo eléctrico, un violoncello, un violín, un contrabajo, un cuarteto completo de flautas dulces, dos zurdos, dos congas, dos bongó, instrumentos livianos de percusión, un metalofón, un piano eléctrico, tres teclados, etc.), equipos de reproducción de audio (10 radiograbadores con lectoras de CD), equipos de reproducción de video (dos videoreproductoras, dos reproductoras de DVD y tres televisores), equipos de amplificación de audio (cuatro amplificadores de guitarra, dos amplificadores de bajo, un amplificador de teclados), más todos los cables, conexiones, prolongadores y transformadores para garantizar su funcionamiento.
- 4- Equipo de sonido: en el auditorio mayor se encuentra toda la instalación para la amplificación de sonido para el ensayo e implementación de audiciones de todos los niveles (una consola de 12 canales conectada a una computadora, 10 micrófonos con sus respectivos pies, los parlantes y bosse para la salida de sonido y de retorno y una batería completa).
- 5- Salas de ensayo y auditorio menor: cuenta con cuatro espacios para ensayos de ensambles instrumentales, todos con un piano –uno de ellos de media cola en el auditorio menor- y tres de ellos con batería –además de la existente en el auditorio mayor y en el aula de batería.

Como puede observarse, el equipamiento es acorde a las necesidades planteadas para el desarrollo de los proyectos presentados para cada uno de los niveles educativos, a excepción de equipos y sala de grabación, necesidad que puede suplirse a corto plazo con el establecimiento de convenios con salas de grabación del contexto inmediato, mientras la Cooperativa arbitra los medios para la obtención de la misma.² En cuanto a lo que a nuestro trabajo respecta, la infraestructura edilicia, los espacios áulicos, el equipamiento con el cual la institución cuenta, son óptimos y necesarios para llevar a cabo el Proyecto de Práctica Docente Evaluada que ha sido presentado, así como también son adecuados para el desarrollo del Proyecto Seminario/Taller “*Cuerpo y música: espacio de experimentación y creación*” que se presenta hacia el final y que es resultado del presente trabajo de investigación.

1.2.Plano Áulico

²Collegium. Solicitud de Modificaciones de Plan de Estudios de la Tecnicatura Superior de Artes en Música con Orientación en Instrumento (p. 57-58)

El aula MM8 en la cual he realizado mi proceso de residencia en la asignatura de Práctica y Teoría del Lenguaje Musical I de primer año de la carrera de Profesorado en Música, cuenta con un espacio mediano a amplio, ventanales amplios, amoblada con bancos y sillas individuales, pizarra para fibra y pizarra para tiza.

En cuanto a los alumnos, se trata de un curso de 19 estudiantes. En el transcurso de la residencia, se ha podido notar un ambiente de respeto, consenso, colaboración, solidaridad entre ellos que puede observarse en el trabajo en conjunto, en la resolución de trabajos prácticos, etc.

Por otra parte, a pesar de la participación, el interés y la atención que demuestran, los inconvenientes que presentan los estudiantes en la resolución de las actividades son evidentes y a nuestro entender el problema radica en la negación o desconocimiento de estrategias de estudio que involucren al cuerpo. Recordando el texto de Swanwick (1920), *Música, Pensamiento y Educación*, también es posible que los alumnos estén atravesando por una etapa metacognitiva:

Es el término empleado técnicamente para designar el proceso de concienciación y articulación de ideas sobre nuestras propias operaciones mentales. Yo utilizo aquí el término en un sentido ligeramente mas limitado y concreto, significando la autoconciencia de los procesos de pensamiento y sentimiento en una respuesta valorativa de la música³.

Según el autor en este nivel de desarrollo musical el sujeto adquiere la capacidad de identificarse simbólicamente con la música. Esta identificación se caracteriza por un fuerte elemento sentimental y de autorrealización que le permite valorarla e interesarse por ella desde otros aspectos que superan el mero gusto por un idioma musical concreto estimulado socialmente. La autora explica además, que este nivel de desarrollo musical no puede darse sin estimulación: “...solo podemos valorar lo que conocemos y entendemos, y esto dependerá de la riqueza del entorno musical y de nuestra interacción acumulativa con los elementos de la música⁴”. En este sentido reconocemos el esfuerzo que viene realizando la institución, por lo menos desde la cátedra observada, al impulsar el uso de estrategias de estudio que pongan en práctica la autoconciencia de los procesos de pensamiento, logrando de esta manera aprendizajes significativos para el sujeto, estrategias que promueven la utilización del cuerpo como sitio de aprendizaje y lugar de producción de los conocimientos, estrategias que parten del territorio musical del alumno y se abren a la escucha de otras músicas, expandiendo el espectro de conocimiento y la capacidad valorativa del estudiante.

1.3.Plano Metodológico

³ K. Swanwick (*Música, Pensamiento y Educación*, 1920, p.82)

⁴ K. Swanwick (*Música, Pensamiento y Educación*, 1920, p.84)

Analizando la propuesta del profesor titular, consideramos que su accionar en el aula, las actividades que plantea, el modo de estructurar las clases, la metodología utilizada, las relaciones que establece con los estudiantes, son absolutamente coherentes con su propuesta, consecuentes con las expectativas de logro que en ella promueve, y están profundamente ancladas en el perfil de egresado del Profesorado en Música y profundamente vinculadas con el Diseño Curricular.

Podríamos sostener que uno de los aspectos que mayormente destaca a la propuesta de del Profesor Titular y que se corresponde con los lineamientos de los Diseños Curriculares es el de una postura experiencial ante el conocimiento. Desde esta postura plantea la apropiación significativa de los contenidos partiendo desde el hacer, escuchar y percibir sensorialmente la música para luego arribar a la escritura y a definiciones teóricas. En relación a estos aspectos, las clases, así como los trabajos prácticos y evaluaciones, se estructuran a partir de una serie de actividades prácticas complementarias para el abordaje de los distintos contenidos específico/explicitos o aquellos implícitos relacionados por ejemplo con la alfabetización institucional y académica. Entre dichas actividades:

- Creación. De gran importancia durante las clases ya que engloba en su proceso a las demás actividades: utilización de la voz, el juego y la vivencia experiencial de los contenidos, la ejercitación de la lectura y la audición, la interpretación y expresividad, el trabajo en conjunto, la escritura, la reflexión y el análisis.
- Interpretación. En este punto que es continuación de la actividad de creación, lectura, escritura, se otorga gran importancia a la expresividad y el manejo vocal. El énfasis estará puesto en poder transmitir de la mejor manera aquello que está escrito o se ha creado.
- Lectura. Además de la lectura propiamente dicha, ésta también tiene lugar tanto en el juego como en el proceso de creación e interpretación, en el dictado o percepción auditiva. La lectura de fragmentos melódicos puede estar organizada a partir de una estructura de juego; al mismo tiempo que se lleva a cabo un proceso de creación se estará ejercitando también la lectura; a la hora de interpretar una creación propia o ajena intervendrá la lectura; el dictado es una especie de ejercicio de desdoblamiento de la lectura, una lectura mental de aquello que percibo.
- Dictado/percepción auditiva. El desarrollo de la capacidad auditiva/perceptiva, además de ser entrenado por la lectura y la interpretación, etc., se ejercita a partir del dictado melódico utilizando repertorio cercano o familiar al alumno y consecuente con los contenidos de cada clase.
- Reflexión/análisis. Instancia que da lugar a la construcción de conocimientos y nociones a partir de la consideración de los saberes de los alumnos, la puesta en común, la discusión conjunta, la autocrítica y la crítica constructiva.

Estas actividades se abordan a partir de distintas dinámicas:

- Trabajo en conjunto. Posibilita conocer otras ideas diferentes a las propias, poder reflexionar acerca de lo que sabemos o creemos saber, fortalecer lo que sabemos, reconstruirlo de la mejor manera para, en una instancia posterior, resolver autónomamente los problemas. Promueve el trabajo en conjunto como principal instancia u oportunidad para el aprendizaje en la cual se construyen conocimientos a partir de la reflexión con el otro, el respeto mutuo, la solidaridad, etc. Experiencias que fortalecen al alumno y contribuyen en el desarrollo de su identidad propia y social.
- Juego. La internalización o aprehensión de los contenidos se logra a partir del juego, procurando el contacto vivencial con los contenidos a través de la experimentación y la resolución lúdica de los problemas.

Para la resolución experiencial de las actividades planteadas, además del juego, propone el uso de:

- La voz. Presente en cada una de las instancias o actividades. Opera como instrumento principal e indispensable ya que, al ser parte del propio cuerpo, posibilita una experiencia más profunda y una máxima asimilación de los hechos sonoros.
- El Instrumento. Al igual que la voz, se utiliza también en cada una de las instancias o aspectos planteados, como apoyo o guía para el canto, para la lectura, el trabajo auditivo, la creación, etc.

En cuanto a la relación que establece con los estudiantes, su propuesta propicia acciones y espacios de inclusión, que se manifiestan en diferentes aspectos:

- ✓ Promueve la resolución de las actividades a partir del juego y la experimentación.
- ✓ Considera a los estudiantes en el uso del tiempo para la resolución de las distintas actividades.
- ✓ Considera a los estudiantes en la selección de un repertorio familiar y cercano a los mismos en el caso de actividades de dictado y lectura.
- ✓ Favorece la toma de decisiones por parte de los alumnos en cuanto a estilo, el texto, etc. en las creaciones o composiciones.
- ✓ En ocasiones de trabajos prácticos o parciales realiza devoluciones individuales y específicas por escrito a cada estudiante.
- ✓ Promueve el trabajo en equipo.
- ✓ Demuestra total disposición para el diálogo.
- ✓ A demás de la apropiación de los contenidos de la formación específica, pone énfasis en la formación de sujetos autónomos: que el alumno pueda

...desarrollar cierta disciplina de estudio y comprender el oficio de alumno de nivel superior y las responsabilidades que ello implica; utilizar cierta terminología específica, formular conscientemente teorías en relación a un

hechoconcreto y valorar el error como algo natural y del cual también se puede aprender.⁵

Podríamos decir que al postular como elementos principales para el aprendizaje el ejercicio de la creación musical a través de la práctica, el trabajo en conjunto, el juego, etc., su propuesta coincide con la línea de algunos autores como Arbeláez (2010), Swanwick(1920) y Green (2016). Estos autores promueven una reconstrucción de las prácticas pedagógicas que tenga en cuenta el aprendizaje significativo a partir de la comprensión e inclusión de los territorios musicales cotidianos de los alumnos, las formas de relaciones en contextos de aprendizaje informal y los modos de aprender que los atraviesan. La noción de lo que Swanwick (1920) llama “*estructura débil*” de la enseñanza se ve plasmada en la propuesta del profesor titular sobre todo en cuanto al trabajo de creación. En esta actividad el profesor solo da algunas pautas mínimas de utilización de los contenidos vistos, librando a decisión de los estudiantes la elección del texto, el instrumental, el estilo, etc.; promueve además que el trabajo compositivo se realice en primera instancia sobre la experimentación, el juego con la voz e instrumentos reales, dejando la escritura para una instancia posterior, luego de completar la creación. De esta manera, la inclusión del universo musical de los alumnos y los modos de aprendizaje práctico-informal, logran la identificación del sujeto con el trabajo que realiza y con ello se favorece el aprendizaje.

Por otra parte, y haciendo referencia a la temática que en este trabajo nos compete, es notable la importante otorgada al cuerpo que las líneas de trabajo establecidas en esta cátedra denotan. El cuerpo se encuentra implicado en todas las modalidades de trabajo que aquí se plantean: Creación, Interpretación, Lectura, Dictado/percepción auditiva, Reflexión/análisis, Juego, uso de la voz y/u otro instrumento. Todas estas actividades implican al cuerpo en un sentido explícito-manifiesto o en un sentido implícito-metafórico, categorías que explicaremos en una instancia posterior.

⁵Director de Nivel Superior Collegium(ProgramaPyTLM I, 2016, p.3)

2. Práctica Docente Evaluada: Práctica y Teoría del Lenguaje Musical I

La segunda instancia formativa que la cátedra propone es la elaboración y puesta en práctica de una planificación docente. La misma es elaborada en base a información y datos recopilados durante el período de observaciones y la realización del diagnóstico institucional. Se incluyen la observación de la práctica de un compañero, y la autoevaluación como instancias que aportan a la reflexión analítico-crítica sobre la propia práctica. El informe de observación post-práctica es incluido como anexo al final de este trabajo.

Propuesta de Intervención Áulica

Collegium	Centro de Educación e Investigaciones Musicales Nivel Superior
Carrera	Profesorado de Música
Unidad Curricular	Práctica y Teoría del Lenguaje Musical I
Tema	Alturas: <ul style="list-style-type: none"> - Sonidos del Campo de la Tónica y Sonidos del Campo de la Dominante. - Modo Mayor - Modo Menor - Escalas Relativas
Curso	1er año
Formato de la U.C.	Asignatura
Practicante	SofíaCostamagna
Carrera	Profesorado en Composición Musical Facultad de Artes Universidad Nacional de Córdoba
Cátedra	Metodología y Práctica de la Enseñanza
Profesora Tutor	MaríaBelénSilenzi
Profesora Titular	Andrea Sarmiento
Ciclo Lectivo	2016

Fundamentación

Consideraciones generales:

En primer lugar, considerando que las clases a continuación están destinadas al Nivel Superior de Formación Docente en Educación Musical, las actividades están pensadas y organizadas en función de que el estudiante y futuro docente de música pueda formar a partir de ellas un conocimiento sólido acerca de los contenidos a tratar y posibles formas

de proceder en la enseñanza de los mismos que promuevan: la valoración e importancia de la inclusión, el intercambio y el trabajo compartido; la formación de una actitud crítica/investigativa activa sobre el campo u objeto de estudio, sobre la producción artística, y sobre la praxis educativa que posibiliten prácticas superadoras; el desarrollo de la percepción, creación, producción e interpretación, teniendo en cuenta que el docente de música es en igual medida un artista, transmisor y recreador de la cultura, aristas que deben estar fuertemente imbricadas posibilitando la enseñanza de la música a través del hacer musical, contribuyendo a desplegar la potencialidad creativa de los alumnos, la confianza en sus capacidades expresivas y experiencias estéticas.

En segundo lugar, adhiriendo a la idea de que la representación simbólica de la música solo puede aprenderse de manera significativa si se corresponde con una experiencia propia musical del sujeto, las actividades se estructurarán en un orden lógico de creación/ experimentación, interpretación y reflexión.

En tercer lugar, en relación a la postura experiencial y de creación activa del sujeto nombrada en el punto anterior y teniendo en cuenta el grado de desarrollo de la capacidad perceptiva que demandan la naturaleza de los contenidos a trabajar, considero conveniente introducir dichas nociones abordando la creación a partir del juego, la utilización de la propia voz, el cuerpo y el movimiento, utilizando un repertorio popular, folklórico, familiar o cercano al conocimiento de los estudiantes y consecuente con los temas a desarrollar sobre las alturas.

Consideraciones específicas:

Durante el periodo de observaciones de mi residencia he observado que las capacidades de creación/percepción-escritura-expresividad se encuentran distanciadas entre ellas. Muchos alumnos pueden tocar creaciones que superan lo que está escrito. Alumnos que fuera de la institución se desenvuelven mucho más cómodos musicalmente que dentro de ella. Parece ser que dentro del aula la capacidad creativa, perceptiva, interpretativa, expresiva se ve obturada o limitada por una enorme preocupación por la escritura que deja de lado la musicalidad, provocando o llegando hasta el punto en que los alumnos escriben cosas que difícilmente o de ninguna manera pueden tocar. He podido notar que éste punto viene trabajándose insistentemente en la cátedra implementando estrategias que parten de la creación y arriban luego a la escritura. La propuesta que intento transmitir en este trabajo acuerda y comparte dicha postura.

En mi opinión, una forma de abordar estas problemáticas es comenzar por entender que la escritura/partitura no es un instrumento para componer sino una herramienta para plasmar aquello que ya se ha compuesto. Jugar, experimentar, probar, confundirse, volver a probar, hasta haber creado aquello que queríamos o superador de ello, algo con lo que nos sentimos seguros, conformes, satisfechos, gustosos, contentos u orgullosos. Luego, y solo luego de ese proceso, escribir, y que en ese escribir no olvidemos lo que hemos querido expresar en nuestra composición. Es decir, escribir de la mejor manera lo que queremos decir. Creo que la experiencia a partir del juego, la exploración, la prueba y el error, propiciarán una asimilación más profunda, natural y si se quiere,

corporal de los hechos sonoros que darán lugar a la musicalidad y permitirán una buena escritura.

Luego de haber escrito de la mejor manera aquello que queremos decir, esto deberá existir luego en una interpretación, en la que no deberemos olvidar la expresividad. En este punto considero oportuno el trabajo de la composición a partir de textos propios o ajenos que desde su poética o estructura proporcionarán ciertas pautas para la organización de las alturas, el carácter, tempo, dinámicas y otros aspectos que hacen a la expresividad.

Metodología

La voz. Estará presente en cada una de las instancias involucradas a continuación y operará como instrumento principal e indispensable ya que, al ser parte de nuestro propio cuerpo, posibilitará una experiencia más profunda y una máxima asimilación de los hechos sonoros.

El Instrumento. Al igual que la voz, se utilizará también en cada una de las instancias o aspectos planteados, como apoyo o guía para el canto, para la lectura, el trabajo auditivo, la creación, etc.

Juego. La internalización o aprehensión de los contenidos se logrará a partir del juego, procurando el contacto vivencial con los contenidos a través de la experimentación.

Creación. Será de gran importancia durante las clases ya que engloba en su proceso a las demás actividades: utilización de la voz, el juego y la vivencia experiencial de los contenidos, la ejercitación de la lectura y la audición, la interpretación y expresividad, el trabajo en conjunto, la escritura, la reflexión y el análisis.

Interpretación. En este punto que es continuación de la actividad de creación, lectura, escritura, se dará gran importancia a la expresividad y el manejo vocal. El énfasis estará puesto en poder transmitir de la mejor manera aquello que está escrito o se ha creado.

Lectura. Además de la lectura propiamente dicha, ésta también tendrá lugar tanto en el juego como en el proceso de creación e interpretación, en el dictado o percepción auditiva. La lectura de fragmentos melódicos puede estar organizada a partir de una estructura de juego; al mismo tiempo que se lleva a cabo un proceso de creación se estará ejercitando también la lectura; a la hora de interpretar una creación propia o ajena intervendrá la lectura; el dictado es una especie de ejercicio de desdoblamiento de la lectura, una lectura mental de aquello que percibo.

Dictado/percepción auditiva. El desarrollo de la capacidad auditiva/perceptiva, además de ser entrenado por la lectura y la interpretación, se ejercitará a partir del dictado melódico utilizando repertorio cercano o familiar al alumno y consecuente con los contenidos de cada clase.

Trabajo en conjunto. Es necesario conocer otras ideas diferentes a las propias para poder reflexionar acerca de lo que sabemos o creemos saber, fortalecer lo que sabemos, reconstruirlo de la mejor manera para, en una instancia posterior, resolver autónomamente los problemas. Por ello considero enriquecedor el trabajo en conjunto como principal instancia u oportunidad para el aprendizaje en la cual se

construyen conocimientos a partir de la reflexión con el otro, el respeto mutuo, la solidaridad, etc. Experiencias que fortalecen al alumno y contribuyen en el desarrollo de su identidad propia y social.

Reflexión/análisis. Instancia que da lugar a la construcción de conocimientos y nociones a partir de la consideración de los saberes de los alumnos, la puesta en común, la discusión conjunta, la autocrítica y la crítica constructiva.

Objetivos

Que el alumno:

- Logre la internalización, diferenciación de las sonoridades propias del modo mayor y el modo menor; sonidos estructurales de cada modo; sonidos del campo de la tónica y sonidos del campo de la dominante en el modo mayor y en el modo menor.
- Desarrolle las capacidades auditivas, de entonación vocal, interpretación y expresividad, lectura y escritura melo-rítmica.
- Logre la aplicación de dichos contenidos en la creación melódica con escalas relativas.
- Adquiera herramientas para la creación/composición melódica.
- Adquiera la práctica del trabajo en equipo, la reflexión/análisis a partir de la puesta en común, la implicancia del juego en el aprendizaje y reflexione acerca de la importancia de estas prácticas para el desempeño como docentes.

Contenidos

Contenidos Específicos: Alturas

1. Escala mayor
2. Escalas menor
2. Sonidos 1 (3) 5 estructurales de la escala.
3. Sonidos del campo de la tónica
4. Sonidos del campo de la dominante

Contenidos Prácticos:

1. Establecimiento de centro tonal. Búsqueda y entonación de centro tonal.
3. Entonación de tónica (3er grado) y dominante estructurales de la escala.

Contenidos Teóricos:

1. Concepto de centro tonal

3. Concepto de tonalidad. Conceptos de tónica y dominante. Concepto de intervalo.
4. Concepto de Arsis-Tesis.
5. Concepto de modo. Escalas relativas.

Actividades

Clase nº1: Escala Mayor. Sonidos 1 y 5; entonación de tónica y dominante; sonidos estructurales de la Escala Mayor; sonidos del campo de la tónica; sonidos del campo de la dominante;

- Internalización de los sonidos estructurales y sonoridad de la escala mayor:
Se escribirá en el pizarrón la escala de Do M sobre el pentagrama y se señalarán una a una las notas que los alumnos deberán cantar a cada paso, en dirección ascendente y descendente, utilizando saltos interválicos, ampliando progresivamente el ámbito hacia el sol de la octava inferior y superior. Luego se subrayarán las notas Do Mi Sol de la escala y se pedirá que canten cada vez mas suaves aquellas notas que no están subrayadas y entonen con mas énfasis aquellas que sí están subrayadas hasta quedarse solo con las notas subrayadas, pilares o estructurales del Modo (Tónica, 3er grado, Dominante). Se explicará cual es la importancia en estas tres notas de la escala. Esta actividad se realizará por un determinado tiempo de manera que los estudiantes internalicen cada uno de estos sonidos estructurales de la escala mayor y la sonoridad propia de dicha escala.

Nota: si bien la escala escrita será la de Do Mayor y los ejercicios en las actividades siguientes referirán a la escala de Do Mayor, la tónica utilizada será el resultado de la entonación grupal, aquella que quede mas cómoda al grupo.

- A partir de una serie de preguntas haciendo referencia al ejercicio anterior, se construirán colectivamente los conceptos de escala, modo, centro tonal o tónica, sistema tonal o tonalidad o música tonal, dominante, sensible tonal y sensible modal, sonidos estructurales. Preguntas posibles:
 - ¿Qué hemos estado cantando? O ¿Con qué escala hemos estado trabajando?
 - ¿Qué es una escala? ¿Su ordenamiento es aleatorio o responde a una estructura? (modo)
 - ¿En base a qué está organizada esa estructura? O ¿Por qué la llamamos escala de Do Mayor? ¿Qué jerarquía tiene la nota Do sobre las otras notas de la escala? (tónica o centro tonal)

- ¿Cómo se define el centro tonal o tónica de una escala? O ¿Qué notas contribuyen a definir la tónica de una escala? (dominante, sensible tonal, sensible modal/ tensión y distensión)
 - Las características de las que hemos estado hablando ¿A qué sistema hacen referencia? (sistema tonal, tonalidad, música tonal)
 - ¿Qué escalas o modos utiliza nuestro sistema tonal? (modo mayor, modo menor)
- Lectura melo-rítmica: se entregará a los alumnos copias con diferentes fragmentos para la lectura melo-rítmica, unos basados en la escala completa y otros solo con los sonidos estructurales. Se dividirá el curso en dos grupos (estos grupos se mantendrán a lo largo de las cuatro clases). Se dedicará un momento a que los alumnos observen los fragmentos e intenten cantarlos para sí. Luego se procederá a realizar un juego de lectura y reconocimiento auditivo:
- Se indicará a uno de los grupos el fragmento a cantar sin que el otro grupo pueda saberlo. (Bolillero)
 - Se pedirá al grupo que cante el fragmento.
 - El otro grupo deberá adivinar de qué fragmento se trata.

Nota:

Algunos fragmentos no tienen rítmica, se espera que el grupo establezca una duración que les sea cómoda.

Otros ejercicios contienen una rítmica que habrá que respetar sin descuidar las alturas, para ello se tomará un pulso lento.

En algunos fragmentos se prescinde de las alturas escritas en pentagrama, solo se escribe la rítmica y debajo de cada duración el nombre de la nota que se debe entonar. El alumno ya no tendrá la referencia del pentagrama para entonar las alturas, por lo cual deberá utilizar una memoria gráfica además de auditiva.

- En el caso de los fragmentos que contienen solo los sonidos estructurales, se preguntará a los alumnos:
- ¿A qué refieren las notas con las que hemos estado trabajando? O ¿Qué acorde forman o despliegan?

Se definirán así los sonidos del campo de la tónica y se trabajará conjuntamente con los sonidos del campo de la dominante a partir de una lectura breve desde el pizarrón. Para ello se escribirán los sonidos del campo de la tónica y de la dominante en el pentagrama y se entonarán siguiendo las indicaciones de la profesora como en la actividad 1.

- Dictado melódico: Se oirán las canciones “La Rueda Mágica” (Fito Paez) <https://www.youtube.com/watch?v=tUVPoSgyDIg> (primera estrofa) y “Baguala de Tucuman, Riarte, Trancas” (por Pedro Aznar) <https://www.youtube.com/watch?v=oP8aJpogpfw> .

En cada caso se procederá a:

- Aprender la melodía, mantenerla en la memoria.
- Reconocer y establecer la tónica y la dominante.
- Dibujar el recorrido melódico utilizando el tipo de esquema grafico propuesto por María Del Carmen Aguilar refiriéndolo a la tónica y a la dominante.
- Definir la altura de cada nota de la melodía.
- Establecer cuál es la rítmica de la melodía.
- Una vez establecidas las alturas y la rítmica, proceder a escribir el fragmento melo-rítmico en partitura.
- Se pondrán en común las distintas resoluciones y se escribirá en el pizarrón el resultado correcto.
- A partir de los fragmentos melódicos de estas canciones se pensará en los aspectos motívicos/fraseológicos, direccionalidad melódica y rítmica, carácter, dinámicas, expresividad, etc. características relevantes para abordar la siguiente actividad.

Clase n°2 (propuesta primera): Escala Mayor; Dispositivo Didáctico; creación melódica; sonidos del campo de la tónica y sonidos del campo de la dominante.

- Lenguaje de señas: se retomará lo visto en la clase anterior sobre sonidos del campo de la tónica y sonidos del campo de la dominante a partir de la utilización de un lenguaje de señas para dirigir el canto e ir formando distintas melodías en modo mayor, que recorran el campo de la tónica y de la dominante. Señas:
 - Mano cerrada: Campo de la Tónica
 - Mano abierta: Campo de la Dominante
 - Piernas: 5ta en la 8va inferior
 - Panza: Fundamental
 - Pecho: 3ra
 - Frente: 5ta
 - Por encima de la cabeza: Fundamental en la 8va superior

Nota: La rítmica surge de la velocidad de cambio con la que se pasa de una seña a otra por lo cual serán simples con figuraciones de redonda, blanca, negra y semicorchea.

- Creación de Dispositivo Didáctico: una vez experimentada mínimamente la dirección con lenguaje de señas junto a la profesora, los grupos trabajaran de manera separada (en aulas diferentes en lo posible) en la invención de un dispositivo didáctico o juego utilizando la estructura del lenguaje de señas de la actividad anterior, incorporando algo nuevo, propio. El juego debe pensarse de manera que les sirva como futuros docentes para enseñar o hacer que sus alumnos practiquen la entonación y se familiaricen con las notas estructurales de la escala mayor y su sonoridad creando, sonidos del campo de la tónica y sonidos del campo de la dominante, improvisando e interpretando melodías.
- Luego de haber practicado a partir del esquema de juego, cada grupo presentará ante sus compañeros el juego o dispositivo didáctico para que lo aprendan y lo prueben.
- Luego de haber compartido los dispositivos didácticos se reflexionará acerca de ellos a partir de una serie de preguntas posibles:
 - ¿Qué opinan del Dispositivo Didáctico creado por sus compañeros? ¿Les ha gustado?
 - ¿Qué les pareció interesante o importante de destacar del Dispositivo Didáctico creado por sus compañeros?
 - ¿Qué reforzarían, cambiarían o podrían mejorar del Dispositivo Didáctico propio y el de sus compañeros?
 - Etc.
- Creación de melodía: A cada grupo se le entregará un poema/texto breve para el cual deberán componer una melodía en modo mayor utilizando solo los sonidos del campo de la tónica y los sonidos del campo de la dominante recuperando lo dicho sobre melodía en la clase anterior.
- Finalmente cada grupo presentará su creación y se reflexionará acerca de ellas. Se preguntará:
 - ¿Qué opinan de la creación e interpretación de sus compañeros? ¿Les ha gustado?
 - ¿Qué les pareció interesante o importante de destacar de la creación e interpretación de sus compañeros?
 - ¿Qué reforzarían o cambiarían?
 - Etc.

Clase n° 2(modificación): Escala Mayor; Dispositivo Didáctico; Creación Melódica; Sonidos del campo de la tónica y sonidos del campo de la dominante.

- Escucharemos “Baguala de Juan Poquito” de María Elena Walsh en la versión de Verónica Condomí <https://www.youtube.com/watch?v=DgxooYa9Y8A> y durante la escucha realizaremos ejercicios de relajación y respiración mientras cantamos la tónica y poco a poco los demás sonidos que componen la melodía. En cierto momento se apagará la música y cantaremos repetidas veces sólo el estribillo. Se pedirá que mientras cantan intenten identificar los demás sonidos a partir de la tónica.
- Se preguntará a los estudiantes qué sonidos hemos estado cantando o a qué estructura u organización de alturas pertenecen las notas que hemos estado cantando.
- Luego del anterior razonamiento se cantarán los sonidos del campo de la tónica y los sonidos del campo de la dominante durante un momento.
- A continuación se trasladará el trabajo con estos sonidos a un juego a partir de la utilización de un lenguaje de señas para dirigir el canto e ir formando distintas melodías en modo mayor, que recorran el campo de la tónica y de la dominante.
Señas:

- Mano cerrada: Campo de la Tónica
- Mano abierta: Campo de la Dominante
- Piernas: 5ta en la 8va inferior
- Panza: Fundamental
- Pecho: 3ra
- Frente: 5ta
- Por encima de la cabeza: Fundamental en la 8va superior

Nota: La rítmica surge de la velocidad de cambio con la que se pasa de una señal a otra por lo cual serán simples con figuraciones de redonda, blanca, negra y semicorchea.

- Creación Melódica y Dispositivo Didáctico: Una vez experimentada mínimamente la dirección con lenguaje de señas junto a la profesora, los grupos trabajaran de manera separada (en aulas diferentes en lo posible). A cada grupo se le entregará un copla breve para el cual deberán componer una melodía en modo mayor utilizando solo los sonidos del campo de la tónica y los sonidos del campo de la dominante y una vez compuesta la melodía deberán utilizar el trabajo con lenguaje de señas en algún momento de la composición incorporándole algo nuevo, propio. El trabajo con lenguaje de señas debe pensarse como un juego, herramienta o dispositivo didáctico que sirva a los estudiantes como futuros docentes para enseñar o hacer que sus alumnos practiquen la entonación se familiaricen con las notas estructurales de la escala mayor y su sonoridad, con los sonidos del campo de la tónica y sonidos del campo de la dominante, dominen el canto, improvisando e interpretando melodías.

- Luego se compartirán las creaciones y se reflexionará acerca de ellas a partir de una serie de preguntas posibles:
 - ¿Qué opinan de la creación e interpretación de sus compañeros? ¿Les ha gustado?
 - ¿Qué opinan de la utilización del Dispositivo Didáctico? ¿Qué encuentran de nuevo? ¿Les ha gustado?
 - ¿Qué les pareció interesante o importante de destacar del Dispositivo Didáctico creado por sus compañeros?
 - ¿Qué les pareció interesante, importante de destacar o qué reforzarían, cambiarían o podrían mejorar sobre la creación melódica y el Dispositivo Didáctico de sus compañeros?
 - Etc.

Clase n°3: Escala Menor; notas estructurales; sonidos del campo de la tónica y sonidos del campo de la dominante.

- Se escribirá en el pizarrón la escala de Do Mayor y la escala de La Menor y se procederá a cantarlas una a la vez. Luego se preguntará:
 - ¿En qué se diferencian estas dos escalas?
 - ¿Cuál es la estructura interválica en cada caso?
 - La escala menor que utiliza la música tonal ¿Es igual o difiere de la escala escrita en el pizarrón?

De este modo se arribará a nociones de conformación de la Escala Menor Armónica y la Escala Menor Melódica y se escribirán estas escalas en el pizarrón.

- Lectura melo-rítmica: Se trabajará con la Escala Menor de la misma manera que se lo ha hecho con la Escala Mayor, comenzando por las notas pilares o estructurales del Modo: Tónica, 3er grado y Dominante (arpeggio de La Menor); sonidos del campo de la tónica y sonidos del campo de la dominante. Para ello se entregará a los alumnos copias con diferentes fragmentos para la lectura melo-rítmica en modo menor. Se dividirá el curso en los dos grupos. Se dedicará un momento a que los alumnos observen los fragmentos e intenten cantarlos para sí. Luego se procederá a realizar un juego de lectura y reconocimiento auditivo:
 - Se indicará a uno de los grupos el fragmento a cantar sin que el otro grupo pueda saberlo. (Bolillero)

- Se pedirá al grupo que cante el fragmento.
 - El otro grupo deberá adivinar de qué fragmento se trata.
- Creación de melodía: Cada grupo trabajará con el poema/texto breve entregado la clase anterior, para el cual deberán componer una melodía en modo menor, utilizando solo los sonidos del campo de la tónica y de la dominante, teniendo en cuenta las características sobre melodía nombradas en la clase 1 y recuperando las correcciones hechas en la creación melódica de la clase anterior.
- Finalmente cada grupo presentará su creación y se reflexionará acerca de ellas. Se preguntará:
- ¿Qué opinan de la creación e interpretación de sus compañeros? ¿Les ha gustado?
 - ¿Qué les pareció interesante o importante de destacar de la creación e interpretación de sus compañeros?
 - ¿Qué reforzarían, cambiarían o podrían mejorar de la creación propia y la de sus compañeros?
 - Etc.

Clase n°4: Escalas relativas

- Se escuchará la canción “Azúcar del Estero” (Lisandro Aristimuño). Se pondrá pausa al finalizar la 3ra estrofa de la canción y se pedirá a los alumnos que canten la tónica que les sugiere la canción. Se les preguntará si se trata de un Modo Mayor o Menor. Se continuará escuchando la canción y se pondrá pausa al finalizar el estribillo. Se pedirá a los alumnos que nuevamente canten la tónica que les sugiere la canción en este momento. Se les preguntará si se trata de un Modo Mayor o Menor.
- Se escribirá en el pizarrón las escalas de Do Mayor y La Menor sobre el pentagrama. Se reflexionará acerca de ¿Por qué estas dos tonalidades funcionan bien juntas dentro de una misma canción? ¿”Simpatizan” o comparten rasgos comunes entre ellas? Se marcarán en el pizarrón las notas en común y se llegará a una noción/definición de tonalidades relativas.
- Dictado melódico: Se escuchará nuevamente el estribillo de la canción y los alumnos escribirán la melodía. Se prestará atención y se marcará cuándo la melodía recorre la zona de la Relativa Mayor y cuándo la zona de la Relativa Menor.
- Creación de melodía: Se recuperará lo visto sobre escala mayor, escala menor, tonalidades relativas, sonidos del campo de la tónica y sonidos del campo de la dominante. Se dividirá al curso en los dos grupos y cada uno trabajará con su texto/poema breve creando una nueva melodía para dicho texto. La melodía debe reunir lo aprendido durante las dos creaciones melódicas anteriores, debe

tomar distintos caminos que recorran la zona de la relativa mayor, sus sonidos del campo de la tónica y de la dominante y la zona de la relativa menor, sus sonidos del campo de la tónica y de la dominante.

- Dictado melódico: A continuación cada grupo o un representante de cada grupo interpretará la melodía ante sus compañeros y el grupo contrario deberá aprenderla y escribirla. Luego se escribirán las melodías en el pizarrón y se verá qué grupo ha sido el más acertado.
- Finalmente se reflexionará acerca de las creaciones. Se preguntará:
 - ¿Qué opinan de la creación e interpretación de sus compañeros? ¿Les ha gustado?
 - ¿Qué les pareció interesante o importante de destacar de la creación e interpretación de sus compañeros?
 - ¿Qué reforzarían, cambiarían o podrían mejorar de la creación propia y la de sus compañeros?

Propuesta Evaluativa:

- Fundamentación

Considerando que la instancia de creación es el punto que engloba de manera experiencial a las demás actividades, contenidos y capacidades, y en pleno acuerdo con el profesor titular de la asignatura, la propuesta evaluativa continúa con la línea establecida para las cuatro clases que intenta abordar las creaciones de una manera procesual, con el fin de lograr verdaderas obras y no simplemente ejercicios efímeros y puntuales a la aprehensión de los contenidos. Por ello, en la instancia evaluativa se propone a los alumnos continuar trabajando con la creación melódica sobre el texto breve.

- Actividades:

Evaluación de realización individual y domiciliar.

Entrega: Lunes 5 de Septiembre.

Formato de entrega:

Opción A: escritura tradicional e interpretación vocal el día de la entrega en clases.

Opción B: subir la creación melódica al grupo de Facebook con su partitura en formato pdf (o foto de la partitura escrita manualmente) y una grabación de video en formato MP4, o grabación de audio en formato MP3 (puede grabarse con celular).

- Tomar la creación melódica realizada en la última clase recuperando las reflexiones, correcciones, sugerencias, etc. y a partir de ellas dar un cierre al

proceso. Cada alumno podrá tomar sus decisiones imprimiendo a la melodía su sello personal (crear nuevos fragmentos melódicos, repetir partes del texto, etc.), pero siempre a partir de la melodía original de creación grupal.

- Metodología:

Los alumnos retomarán las creaciones correspondientes a su grupo y continuarán trabajando en ellas teniendo en cuenta las reflexiones, correcciones y sugerencias realizadas a lo largo del proceso, cambiando desde el formato de trabajo grupal hacia el formato de trabajo individual con el fin de que luego de la reflexión conjunta durante las cuatro clases, cada alumno tenga la oportunidad de imprimir a la creación su sello personal.

Se plantea que la evaluación se realice en el domicilio personal para que los alumnos cuenten con mayor tiempo de elaboración.

Sobre las condiciones y formato de entrega:

Opción A: Cada alumno entregará su creación el día lunes 5 de septiembre realizando la interpretación correspondiente en el aula.

Se reflexionará acerca de cada una de ellas como se lo hizo durante las clases y a partir de las conclusiones se acordará entre todos una puntuación (a convenir con los alumnos) que podrá ser tomada en cuenta por el profesor titular.

Opción B: De no ser posible que la entrega se realice en clases, se lo hará a través de un grupo de Facebook en el cual estará incluido el profesor titular, el día Lunes 5 de Septiembre. El grupo funcionará como un foro en el cual los alumnos compartirán sus creaciones y se reflexionará y debatirá en conjunto la calificación correspondiente a cada trabajo.

- Criterios de evaluación:

- Clara definición melódica de los fragmentos melódicos en modo mayor o zona de la relativa mayor, en modo menor o zona de la relativa menor, de los sonidos del campo de la tónica y los sonidos del campo de la dominante.
- Relación de texto y melodía: construcción de frases, pausas, silencios, direccionalidad melódica y rítmica, etc.
- Se tendrá en cuenta la dedicación y trabajo realizado a lo largo del proceso de las cuatro clases.

2.1. Informe sobre la práctica de un compañero

Practicante Observado	Andrés Díaz Sardoy
Institución en la que practica	Collegium: Centro de Educación e Investigaciones Musicales Nivel Superior
Carrera en la que practica	Profesorado de Música
Unidad Curricular en la que practica	Práctica y Teoría del Lenguaje Musical III
Tema	<ul style="list-style-type: none"> - Notas reales y los distintos tipos de notas melódicas dentro de la tonalidad. - La melodía en relación con la armonía: melodías sobre esquemas armónicos dados incluyendo dominantes secundarios (Tonicalización melódica) y sobreacordes de mixtura.
Curso	3er año
Formato de la U.C.	Asignatura
Ciclo Lectivo	2016

A la par de la realización de la propia práctica docente evaluada, un requisito del proceso formativo transitado a lo largo de la asignatura en cuestión es la realización de un informe sobre la observación de la práctica de un compañero. En dicha observación hemos notado una clara predilección por abordar los contenidos primeramente desde una exploración práctica, para luego arribar a definiciones teóricas, en pos de lograr transmitir a los estudiantes una visión o concepción de la música como fenómeno complejo e indisociable, imposible de comprender fragmentariamente. Es esta misma concepción practica-experiencial la que ha llevado al practicante a considerar al cuerpo como lugar de producción de los aprendizajes. Sus clases se estructuran en distintos momentos o actividades que implican al cuerpo en un sentido explícito o implícito: Actividad Inicial Introdutoria o momento inicial de relajación; Actividad Auditiva/Perceptiva/Analítica; Actividad de Creación/Composición; Interpretación (estas últimas tres actividades apoyadas en la práctica vocal, el uso del instrumento (guitarra) y a veces la lectura y escritura); Actividad Reflexiva o de puesta en común. Acorde a dicha postura, y por los requerimientos que las actividades planteadas demandan, el practicante ha optado por el formato taller, realizando un uso particular del espacio, con una disposición en ronda, habilitando el espacio áulico para la actividad de relajación corporal, el trabajo en conjunto y la utilización de instrumentos, etc.

Consideramos sumamente positiva esta postura que pone de relieve la importancia de una apropiación experiencial y significativa de los contenidos favoreciendo al aprendizaje, la práctica artística y la producción musical, ya que contribuye y es en gran parte consecuente con el perfil de profesionales al que apunta la carrera de Profesorado en Educación Musical en esta institución, aunque creemos que otra de las aristas que no debe dejarse de lado es lo referente a la práctica docente. Teniendo en cuenta la orientación de la carrera en cuestión, pensamos que podría haber profundizado un tanto sobre la formación docente en el campo de la didáctica proponiendo la reflexión/elaboración de herramientas o modos de trasladar los contenidos y conocimientos a la práctica docente. De esta manera se podría promover una visión integra de la formación docente en música planteando que el estudiante una vez que se ha apropiado de los contenidos, analice sus lógicas, su estructura y reflexione acerca de las posibles maneras, modalidades y herramientas para la transmisión del mismo, pensando en el contexto o nivel educativo a que está destinado, para qué fin, etc. respondiendo así a las demandas, exigencias y necesidades para el profesional docente en música explicitadas en los lineamientos curriculares.

2.2. Autoevaluación

Otro de los informes requeridos por la cátedra es la realización de la autoevaluación que aquí presentamos de manera acotada y que adjuntamos como anexo para su consulta al final de este trabajo.

Es el posicionamiento que plantea el desplazamiento del lugar del saber hacia el lugar de la construcción del conocimiento (Edelstein, Litwin, 1993), y la consideración de la naturaleza práctica de la música misma y de la orientación de la carrera en cuestión, lo que nos llevó a optar por el formato taller pensando en un espacio que posibilite ciertas dinámicas de trabajo que favorezcan el contacto real o experimental con los contenidos, la reflexión crítica sobre los mismos y sobre posibles formas de llevarlos a la práctica docente.

La experiencia de construir los conocimientos partiendo desde la práctica para luego arribar a definiciones teóricas fue en gran parte satisfactoria. Una de las mejores actividades fueron aquellas que abordaban el aspecto creativo. Estas actividades pudieron realizarse sin dificultades y fueron muy ricas en cuanto a los resultados de las creaciones, pero sobre todo muy ricas en cuanto a los procesos porque allí se trabajó la entonación vocal, la escritura, la lectura, la interpretación, las capacidades perceptivas, auditivas, analítico-reflexivas, etc., a partir del trabajo en grupo, la puesta en común de ideas, la solidaridad, el acuerdo, etc. También tuvo que ver en el funcionamiento óptimo de esta actividad, el hecho de haber destinado mayor cantidad de tiempo para su realización ya que los resultados confluían luego en el trabajo práctico al finalizar el total de las clases.

En muchos de los trabajos y actividades se pudo notar una distancia entre lo escrito y la grabación de la creación musical que principalmente tiene que ver con el aspecto

rítmico aunque también con las alturas. Todas estas dificultades radicaban mayormente en la utilización de una dinámica de trabajo que opera en contra de una experiencia práctica que tenga en cuenta al cuerpo como sitio de producción de los aprendizajes. En el caso del dictado, los estudiantes intentaban resolver la actividad a partir de la escritura directamente sin previamente haber cantado varias veces la melodía, sin haber palmeado el pulso, los acentos, la subdivisión, etc. Así sucedía, por ejemplo, que escribían en otro compás, con otras figuras rítmicas y con otras alturas o giros melódicos diferentes. En el caso de la lectura melo-rítmica sucedía que muchas veces los estudiantes no tenían las herramientas suficientes para discernir a partir de lo escrito en qué modo y tonalidad se encontraba la melodía en cuestión, pero aun superado eso, no realizaban el ejercicio de entonar la escala correspondiente previamente a la lectura, por lo tanto, al interpretar la melodía, la entonación no era segura y, por otra parte, los mismos problemas en cuanto al aspecto rítmico que sucedían en la actividad de dictado se trasladaban también a la actividad de lectura. Tal vez un replanteo sobre estas actividades para subsanar en estas dificultades podría consistir primeramente replantear la cantidad de actividades por clase de manera que los estudiantes cuenten con mayor tiempo para la resolución. En segundo lugar, acompañaría esos ejercicios de dictado y lectura con un escrito que contenga una serie de pautas o recomendaciones para la resolución de los mismos en las cuales esté implicado el cuerpo como sitio experiencial y cognoscente.

En cuanto a este replanteo, las observaciones de las clases del profesor titular, las observaciones de las prácticas de un compañero, la realización del análisis institucional, el acompañamiento de la cátedra, me ayudaron y sirvieron para profundizar en la búsqueda que movilizó el propósito de mis prácticas: el aprendizaje práctico/experiencial. Las oportunidades de reflexión junto a la Profesora Titular de la cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza y junto al Profesor Titular de la cátedra Práctica y Teoría del Lenguaje Musical, como así también las reflexiones junto a los demás practicantes, me aportaron ideas o sugerencias sobre distintas formas de trabajar este enfoque. Considero que el acompañamiento continuo de las tutorías, los distintos periodos de observación, la elaboración del análisis institucional, son todas instancias necesarias y de gran valor para la reflexión sobre la propia práctica docente.

3. Cuerpo Epistémico/Cognoscente y Mente Corporeizada **Inclusión del cuerpo en los procesos de transmisión y adquisición del lenguaje musical**

El presente apartado consta de un trabajo de investigación resultado de la reflexión, análisis y profundización teórica sobre problemas detectados durante el trayecto de la práctica docente evaluada. Se analizarán las matrices históricas acerca de la concepción del cuerpo y sus repercusiones en el campo de la educación musical y la práctica profesional de la música, reflexionando sobre la importancia de la consideración del cuerpo en la formación docente, su implicancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje como lugar mismo de experimentación y producción de conocimientos acerca de la música.

3.1. Introducción

Desde la Antigua Grecia comenzó a gestarse una concepción dualista del ser humano en la cual se entronizaba lo referente al alma y se despreciaba todo aquello que tuviera que ver con el cuerpo. El alma representaba los dominios de la mente, la razón, el intelecto, y era considerado el atributo más elevado, puro, digno y divino del ser. El cuerpo se limitaba a ser el ‘*mal necesario*’ para contener el alma, a ser su cárcel y todo dominio o expresión corporal se consideraba indeseada. Desde la Edad Media hasta mediados del siglo XX, esta concepción se convirtió en el discurso dominante, y rigió las maneras de ser y pensar de una época, trasladándose a las artes y a la educación.

A pesar de la existencia de propuestas superadoras en la actualidad, esta concepción se mantiene incluso hoy fuertemente arraigada en algunas instituciones educativas de corte eurocéntrico tradicionalistas. Si bien podemos nombrar como iniciativa importante la inclusión de la Unidad Curricular *Música y Lenguaje Corporal* (Nivel Superior, DGES, Provincia de Córdoba; 2013:114) en el diseño curricular de primer año del Profesorado de Música, esta incorporación es todavía un hecho reciente, por lo cual la problemática del cuerpo es aún un campo de escaso desarrollo en la formación docente. No obstante, esta unidad curricular significa un gran paso hacia la superación de la problemática del cuerpo en la educación musical desde un abordaje íntegro, abarcativo, analítico, crítico, reflexivo y consciente de la dimensión constitutiva del cuerpo con respecto al desarrollo musical.

En lo que a este trabajo respecta, interesa analizar cómo la escisión mente-cuerpo, y su traducción en la escisión música-cuerpo, irrumpen en las prácticas pedagógicas en educación musical obturando los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de aportes de ciertos autores que problematizan dicha temática, intentaremos reflexionar acerca de la misma para arribar conscientemente a considerar la importancia de la implicancia del cuerpo en los procesos de transmisión y aprendizaje en educación

musical. Creemos que el lugar desde donde se debería proceder para lograr un cambio de paradigma en este sentido es el campo de la formación docente.

Sostenemos que la intervención del cuerpo en la educación musical es fundamental para lograr un aprendizaje significativo. A decir de Favio Shifres, “*es posible considerar la alternativa del movimiento corporal (...) como el centro mismo de la formación de significado*” (2007:3), como lugar epistemológico, lugar de experimentación vivencial de la realidad compleja a partir del cual es posible construir significaciones sobre dicha realidad y sobre los propios procesos de aprendizaje.

Adherimos entonces al posicionamiento sustentado en el paradigma de *unacognición corporeizada* en la cual la mente no está aislada del cuerpo ni del entorno. Desde esta perspectiva, por lo tanto, no intentaremos concebir un método para el abordaje y optimización de la adquisición del lenguaje musical a partir del cuerpo, sino fomentar un pensamiento pedagógico que tenga en cuenta en todo momento “*que el modo en el que pensamos, comprendemos, usamos, hacemos, sentimos la música, será mejor descrito si se tiene en cuenta que el pensamiento involucra al cuerpo y al entorno.*” (Pereira Ghiena y de la Paz Jacquier; 2011:176)

El siguiente escrito comenzará exponiendo algunas referencias a problemáticas sucedidas durante las experiencias propias en la práctica docente y en la enseñanza y aprendizaje en ámbitos formales y no formales que se constituyen como inquietudes que dan origen y movilizan el trabajo en cuestión; procederá recuperando algunos antecedentes históricos sobre el origen de la escisión mente cuerpo y su correlato en la escisión música-cuerpo; continuaremos analizando los llamados métodos activos, señalando aportes y desaciertos; luego indagaremos sobre las propuestas actuales en cuanto a los modos de intervención del cuerpo en la educación musical recuperando los aportes de investigaciones de la Sociología, Antropología, Etnografía, Musicología y la Psicología Musical; por último intentaremos forjar una propuesta de trabajo superadora de los problemas de escisión mente-cuerpo, que integre tanto mente, cuerpo y contexto constituyendo un todo experiencial en el proceso de transmisión y aprendizaje musical.

3.2. Referencias de Origen

Las inquietudes que movilizaron el presente trabajo tienen su origen, en primer lugar, en la propia trayectoria formativa en el ámbito formal como estudiante de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Composición Musical. Considero que a lo largo del trayecto universitario en estas carreras no existe un espacio para la experimentación de la percepción musical a través del cuerpo que permita reflexionar sobre su potencial cognitivo para la adquisición del lenguaje musical y su implicancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, la inquietud se origina en la experiencia de práctica docente desarrollada en la unidad curricular de Práctica y Teoría del Lenguaje Musical I en la institución Collegium. En oportunidad de entrevista, el Director de Nivel Superior de Collegium quien a su vez es titular de la cátedra mencionada, subrayaba la

importancia de considerar el cuerpo en la educación musical en cuanto a dos dimensiones primordiales para el músico: una dimensión concerniente a lo fisiológico u orgánico que tenga como objetivo el cuidado de la salud corporal y una dimensión que refiere a la percepción o vivencia experiencial para el aprendizaje del lenguaje musical.

Esas son (...) dos categorías claras (...) que nosotros hemos trabajado ¿Dónde las hemos trabajado a nivel institucional? (...) la inclusión del módulo de Danza, de folklore, es un módulo que tenemos por decisión nuestra agregado a la currícula (...) porque creemos que folklore sin danza no es folklore (...) Expresión Corporal (Música y Lenguaje Corporal), hoy por hoy es una materia obligatoria en todos los profesados de Córdoba, pero esa fue una materia que antes del cambio de plan de estudios, en Collegium existía como taller alternativo desde hace años (...) Nos quedamos un poco con la ganita de que también hubiese algún modulito, aunque sea pequeño, para lo que tiene que ver con la salud (...) Muchas veces, muchos errores de postura se solucionan entendiendo simplemente como es la mecánica. Teniendo una concepción clara de lo que son poleas, músculos opuestos, estructura de los huesos, es suficiente para que vos te des cuenta como tenes que acomodarte. Otra cosa que es muy importante es la conciencia corporal. Vos tenes que ponerte a reflexionar qué músculos estas tensionando, qué músculos no estas tensionando y qué músculos estas tensionando o usando al vicio (...) Dentro de la carrera de tecnicatura hemos hecho un cambio de plan de estudios, que va a ser para el 2018, en donde están abordados los dos aspectos porque para el músico instrumentista es muy importante que lo fisiológico y lo anatómico esté presente. Entonces tienen (tres) módulos: uno donde se ve eso, otro donde se ve expresión corporal y otro modulo donde se ven técnicas corporales que tienen que ver con el tai-chi y gimnasia, que tienden también no solamente a trabajar la cuestión expresiva sino también la salud. (Entrevista al Director de Nivel Superior de Collegium; 2016)

En cuanto a lo perceptivo, sostiene que el cuerpo ‘da pistas’ y que la función del docente ante ello es la de dar lugar y orientar al alumno en una reflexión atenta de las reacciones inmediatas o intuitivas de su propio cuerpo ante la música.

No obstante estas consideraciones y más allá de que las formas de nombrar la asignatura Práctica y Teoría del Lenguaje Musical hagan referencia a una postura que promueve aprender desde la práctica, lo experiencial, lo vivencial y, por ende, el cuerpo para posteriormente arribar a definiciones teóricas, en la realidad áulica se ha podido constatar la fuerte negación o ignorancia del cuerpo en los procesos de aprendizaje, sobre todo por parte de los estudiantes. Algunas situaciones sucedidas durante las propias prácticas docentes denotan dificultades que tienen que ver con la utilización de una dinámica de trabajo que opera en contra de la experiencia práctica, es decir, que no considera al cuerpo en el aprendizaje y que en su lugar intenta arribar a soluciones directamente a partir de la escritura sin una previa experimentación corporal de lo

percibido. Dificultades similares se dieron en instancias finales de dichas prácticas docentes cuando los estudiantes entregaban un trabajo práctico evaluativo que consistía en la realización de una creación musical a partir de los contenidos vistos. En muchos de los trabajos se pudo notar una distancia entre lo escrito y la grabación de la creación musical que radicaba principalmente en la falta de aplicación de recursos para percibir o discernir lo que sucedía en la música y que luego se vio plasmada en una escritura musical que no coincidía con la grabación de la creación misma.

Asimismo la inquietud que moviliza este trabajo, nace de la inevitable comparación entre estos hechos contextualizados en el ámbito formal y la propia experiencia de aprendizaje y enseñanza en el ámbito no formal respecto a clases de instrumento, en donde el cuerpo es el lugar central para la práctica, percepción y comprensión musical en todos sus aspectos. Lucy Green(2016) considera al respecto, que la posibilidad de acercamiento entre las prácticas informales de aprendizaje musical, propias de los músicos populares, y la educación formal resultaría óptima para la formación musical. Según la autora, a diferencia del aprendizaje formal, el tipo de aprendizaje informal de los músicos populares, se caracteriza por: 1) la elección de la música por parte de las personas que están aprendiendo; 2) el aprendizaje por imitación o ‘de oído’ sobre la base del ensayo-error; 3) el aprendizaje se da de forma individual y entre grupos de pares sin la intervención jerárquica de un experto o adulto con mayor destreza; 4) se abordan piezas de música ‘completas’ y provenientes del ‘mundo real’ y se transitan los aprendizajes de acuerdo a la manera particular de aprender de cada sujeto, logrando una asimilación holística de los conocimientos y destrezas; 5) logran una profunda integración de la escucha, la interpretación, la improvisación y la composición.

(...) al permitir que los estudiantes desarrollaran sus propias estrategias de aprendizaje, muchos docentes descubrieron que los estudiantes sí tenían habilidades latentes. En algunos casos, habían considerado que el estudiante no tenía interés en la música, o que no tenía habilidad musical. Pero cuando se le dio la libertad de elegir su propia música, de trabajar con amigos, de elegir sus propios instrumentos (dentro de lo que estaba disponible) y de desplegar su manera particular de aprender, el estudiante demostró un costado de su carácter totalmente diferente y también su habilidad musical. (Green; 2016:149)

Remarca la importancia de lograr un adecuado balance en este acercamiento entre prácticas de distinta lógica, procurando que las prácticas de aprendizaje informal, las cuales enfatizan sobre todo las destrezas auditivas, no obren en detrimento de los aspectos teóricos y técnicos de la música al incluirse al tipo de aprendizaje formal de tradición académica y escrita. Se espera participación mutua y equilibrada entre estas prácticas para el logro de aprendizajes integrales ya que *“especialmente para el caso de los estudiantes de educación formal, el conocimiento académico y escrito tendrá más sentido y más utilidad si se acercan a la música a través de métodos auditivos”*(Green; 2016:150) y viceversa, el aprendizaje de competencias teóricas y técnicas por parte de

los estudiantes de educación no formal no implicará inconvenientes ya que las mismas encontrarán sustento en la práctica y la experiencia musical previas.

Estas posibilidades demandan una serie de condiciones que, dadas las circunstancias en el ámbito de la educación formal universitaria, tardarían años en instituirse. La Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba cuenta hoy con un espacio muy reducido y con recursos escasos en cuanto a cantidad y tipo de instrumentos. Estos inconvenientes radican en problemas matrices relacionados a cuestiones de orden estatal, político, económico, etc. que colocan al último en el orden de prioridades a las necesidades existentes en la educación artística.

Por otra parte, en el transcurrir de este escrito analítico también será abordada una preocupación personal constituida por las nuevas formas de nombrar la problemática acerca del lugar del cuerpo en la educación musical que despiertan algunos interrogantes: ¿Es que aun soportamos la idea de subordinación del cuerpo respecto de la mente? ¿Es que aun las sombras de los postulados tradicionalistas, eurocéntricos, de las ciencias cognitivas clásicas no dejan visualizar el peligro de obturación cognoscitiva que significa relegar las expresiones del cuerpo en los procesos de enseñanza y aprendizaje musical? Expresiones tales como Mente Corporeizada, Cognición Corporeizada, etc. dejan entrever una concepción jerárquica de la mente que remite a la visión clásica que intentamos superar. A lo largo de las reflexiones en este trabajo podremos constatar el hecho de que no existe preponderancia de uno sobre otro: cuerpo, mente y contexto forman parte de un todo cognoscitivo experiencial.

3.3. Antecedentes Históricos sobre el Origen de la Escisión **Mente/Cuerpo y su Correlato en la Escisión Música/Cuerpo**

Edgar Morin “sostiene que desde Descartes soportamos la tiranía de los principios de disyunción, reducción y abstracción, los cuales en conjunto configuran lo que podría denominarse el paradigma de la simplificación” (Maldonado; 2004:66). El filósofo y sociólogo propone un cambio de paradigma hacia la interpretación de la realidad desde una perspectiva compleja, “que considere la distinción/conjunción, el cual permita distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir.” (Morin citado por Maldonado; 2004:66)

La Revolución Científica engendrada por el racionalismo moderno formulado por Descartes, se basó en métodos sistemáticos y mecanicistas para explicar el funcionamiento tras el cual el ser humano lograba la adquisición de conocimientos e interpretaba de la realidad. Desde allí, las Ciencias Cognitivas Clásicas cimentan sus discursos sobre la base de la oposición mente/cuerpo en donde la mente es:

(...) una entidad etérea y el cuerpo, un soporte material independiente que sólo es funcional y organizativo. Así, los procesos mentales (razonamiento, conceptualización abstracta, etc.) son considerados procesos cognitivos de alto orden, y los corporales (percepción, emociones, actividades motoras, etc.)

corresponden a procesos cognitivos de bajo orden (Gibbs 2006; Gomila y Calvo 2008). (Pereira Ghiena y de la Paz Jacquier; 2011:176).

Desde esta perspectiva, la concepción acerca de los procesos cognitivos se fundamenta en una visión computacional-representacional: la mente se limita al procesamiento de la información sobre la base algorítmica de los *inputs* que el entorno provee; el conocimiento es de orden mental puro.

Shifres (2007)nos dice:

No es de extrañar que el dualismo cartesiano mente-cuerpo acentuara la escisión. De este modo, occidente le cobró a la música una onerosa entrada al museo de las Bellas Artes. Abandonar el mundo de lo corporal fue el costo para acceder al mundo de las ideas. La música como idea es una ontología que guió el desarrollo musical de los últimos trescientos años, que alcanzó su pináculo con las vanguardias musicales del siglo XX y que probablemente dominó la escena musicológica contemporánea (cf. Monjeau 1991). (p.1)

El término *Bellas Artes* se gestó en el siglo XVIII y era utilizado para referir a las principales artes y el buen uso de la técnica. Esta denominación tiene su origen en la división de las artes ideada en la Antigua Grecia: *Artes Superiores* y *Artes Menores*.

Las artes superiores, eran aquellas que se apreciaban a través de los sentidos superiores (vista y oído), prescindiendo del contacto físico. En esta categoría se inscribían la arquitectura, la escultura, la pintura, la música, la poesía (elocuencia, declamación) y la danza.

Las artes menores estaban integradas por aquellas artes que se apreciaban o percibían por medio de los sentidos menores (gusto, olfato y tacto), requiriendo por lo tanto el contacto físico. Entre ellas la gastronomía y la perfumería.

En la Edad Media esta división se mantuvo con el mismo criterio pero con una denominación diferente: *Artes Liberales* (libres del trabajo manual, aceptables para los estamentos privilegiados) y *Artes Mecánicas* (implicaban trabajo manual, por lo cual eran incompatibles con ese estatus). En la educación las artes liberales se dividieron en *Trivium* (gramática, retórica, y dialéctica) y *Quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música)

A partir del Renacimiento, el Humanismo revaloriza la figura del artista y su actividad. Desde entonces, las artes superiores y las artes liberales, se agrupan bajo un nuevo concepto: el de *Bellas Artes*.

David Le Breton (1995) sostiene que “*Esta representación*(del cuerpo apartado de la mente) *nació de la emergencia y desarrollo del individualismo en las sociedades occidentales a partir del Renacimiento*”(p. 14) y luego en la Modernidad, el fenómeno de globalización acentuó aún más la escisión provocando la tendencia al repliegue sobre sí mismo, la búsqueda de la autonomía:

El cuerpo de la modernidad se convierte en un meltingpot muy cercano a los collages surrealistas. Cada autor construye la representación que él se hace del cuerpo, individualmente, de manera autónoma, aun cuando lo busque en el aire de los tiempos, en el saber de la divulgación de los medios masivos de comunicación, o en el azar de sus lecturas o encuentros personales. (1995:15)

La concepción del cuerpo que se admite con mayor frecuencia en las sociedades occidentales encuentra su formulación (...) en el saber que proviene de la biología y la medicina (...) una concepción particular de la persona, la misma que permite decir al sujeto “mi cuerpo”, utilizando como modelo el de la posesión. (1995:14)

En el periodo histórico del Romanticismo en particular, las grandes tensiones alrededor de la dicotomía mente/cuerpo dan lugar a la aparición del concepto de *genio* y la creciente polarización entre las actividades del intérprete y el compositor en el paso del iluminismo al romanticismo. Este término empleado con la intención de destacar la figura y labor del creador o compositor por sobre la del intérprete, tiene su raíz en aquellos preceptos e reincide aún más sobre la división. Acerca de ello Shifres (2007) comenta:

El genio interpretativo romántico logra hacer su propio cuerpo invisible para transfigurarse en el espíritu del compositor (Hunter 2005). El cuerpo –y cualquier rastro de esfuerzo físico- tiene que desaparecer para alcanzar el rango de genio:

... el ejecutante debe contemplar la obra del compositor, capturar su espíritu, y luego contentarse con exponerlo con toda la facilidad de la que sea capaz, con toda la vida y sensibilidad que pueda manifestar, y con tanto respeto por la producción de los otros como la que desearía por la suya propia” (Fétis y Moscheles 1840, p.75; énfasis agregado). (p.1)

López-Cano y San Cristóbal(2014) señalan que en el siglo XIX, en lugar de promover la formación de un músico integral capaz de componer, improvisar e interpretar, el ideal era la formación de especialistas centrados exclusivamente en la composición como habilidad absolutamente intelectual o mental. El intérprete se encontró limitado a trasladar al público la idea del compositor, renunciando a anteponer su personalidad a la objetividad de la notación. Próximamente, en el siglo XX, la improvisación caía en desuso, el intérprete fue apartándose de la escena musical y la composición reinaba por su estatus de verdadera creación. Es posible verificar estos hechos si nos remontamos a las vanguardias de entreguerras y tomamos como referencia algunas afirmaciones que los compositores más importantes de aquella época hacían en relación a la posibilidad de prescindir de los intérpretes. El siguiente fragmento de Shifres(2007) es pertinente al caso:

Para Schoenberg, el ejecutante es “un mal necesario” para brindarle acceso a las ideas (puras, no mediadas por ninguna acción corporal) a quienes no comprenden la escritura musical (una abstracción sin cuerpo ni movimiento)(Cook 2003). La noción de “mero transmisor” que Stravinsky (1970) le asigna al ejecutante, lo muestra como un artefacto “estático” despojado de todo tipo de vitalidad kinética. (p.1)

Luego de la posguerra, cuando esta pretensión se hace posible con la aparición de las músicas electrónica y concreta, ya no existe dependencia de ningún cuerpo, de ningún intérprete. La condición del intérprete ya no es solo la de hacer invisible o estático su cuerpo, sino que sencillamente desaparece de escena de manera literal.

Algunos hechos actuales dan cuenta del peso que estas ideas mantienen aún hoy incidiendo sobre diversos campos referidos a la música. López-Cano y San Cristóbal (2014) expresan que la problemática de apertura de nuevas vías de investigación específicas para las orientaciones de intérprete y compositor diferentes a las de la musicología, que tengan en cuenta las peculiaridades formativas, profesionales e intereses particulares, radica en aquellas antiguas concepciones tradicionalistas eurocéntricas basadas en la negación del cuerpo y que aún siguen vigentes. Frente a estas ideas tenazmente arraigadas en la sociedad actual, la problemática sobre el campo de la investigación se ve fuertemente paralizada:

(...) ¿qué puede aportar la investigación a la actividad de un intérprete que se define como artista y al mismo tiempo considera que su única función es ponerse al servicio del compositor? Y ante una contraposición tan fuerte entre los planteamientos del compositor y los del intérprete, ¿qué margen hay para aplicar a ambas actividades un mismo concepto de “investigación”? (López-Cano y San Cristóbal; 2014:12)

De este modo la música es considerada por siglos un dominio racional que alude únicamente a lo sonoro confinando sus componentes somático y kinético a permanecer bajo la sombra de lo extra-musical, Estas concepciones que aun en la actualidad invaden y obturan el progreso de los espacios referidos a la música, su enseñanza y aprendizaje, provocan, junto con las influencias del mundo globalizado y la fuerte presencia de los medios masivos de comunicación, el establecimiento de estructuras culturales que imponen ciertas estéticas, dejando de lado la exploración innata o genuina de las posibilidades musicales y excluyendo de este modo todo lo que podría significar experimentación, exploración de nuevos discursos y sonidos, etc., confinando la producción musical a la imitación de un estilo rígido, impropio y carente de identidad.

3.4. Métodos Activos: aportes y desaciertos.

Hacia principios del siglo XX algunas prácticas educativas o métodos pedagógicos⁶, conocidos como métodos activos, fueron pioneros en considerar la importante implicancia del cuerpo en los procesos cognitivos para la adquisición del lenguaje musical. A continuación nombraremos brevemente algunos de estos métodos con la intención de comprender el lugar que ocupa el cuerpo en cada uno de ellos:

- Orff: su método se basa en el ritmo de la palabra hablada y la participación activa del niño a través de la percusión corporal, para la posterior conformación de orquestas de percusión. La música utilizada debe ser natural y muy física, esto quiere decir, ligada tanto al movimiento como a la danza, y debe contener ideas musicales básicas para lograr una mejor asimilación por parte de los niños.
- Kodály: el canto es central en su método. Se basa en la música folklórica de su país, utiliza la fononimia y una especie de quironimia basada en una serie de movimientos estereotipados que dirigen la ejecución vocal.
- Jaques-Dalcroze: su método se desarrolla a partir del ritmo, la comprensión rítmica a través del cuerpo es esencial. Así mismo considera que todos los aspectos de la música (la melodía, la armonía, la forma, el timbre, etc.) son representables corporalmente y esto contribuye a desarrollar la sensibilidad musical.
- Willems: su impronta es la vivencia *“de los hechos musicales a través del movimiento corporal para luego pasarlos al plano consciente, es decir, para llegar a la métrica y a la traducción a valores musicales gráficos (Willems 1961).”* (Pereira Ghiena y Jacquier; 2011:179)

Estos métodos dieron un gran paso al oponerse a la visión de la música como objeto y a la concepción del alumno en términos de pasividad e intelectualismo en la educación musical tradicionalista. En cambio a estas concepciones, promovieron los principios de libertad en la educación musical desde el punto de vista del sujeto alumno, introduciendo en el aula el movimiento y la participación activa.

A pesar del gran aporte que los métodos activos significaron para la educación musical, es posible entrever en los mismos algunos desaciertos y contradicciones en cuanto a la problemática mente/cuerpo, sin mencionar la afirmación sobre la superioridad del sistema tonal y de la música de tradición occidental que algunos de estos métodos expresaron de manera absoluta (como es el caso del Método Orff y el Método Willems) dejando fuera de consideración la utilización de otros repertorios. A

⁶Cabe señalar que mientras las formas de nombrar aluden a *“métodos pedagógicos”*, los mismos no fueron concebidos como tales por sus respectivos autores, sino que se formaron a partir de la recopilación y el registro de experiencias por parte de sus creadores y presentados a docentes o colegas de manera abierta y libre a otras interpretaciones.

continuación se presentan algunas reflexiones derivadas de una lectura analítico-crítica de algunos de los métodos activos mencionados. El propósito no es denunciar los errores o indeterminaciones en ellos, sino conocer sus debilidades con el propósito de arribar a nuevas propuestas superadoras a la hora de considerar el cuerpo en los procesos cognitivos de apropiación del lenguaje musical.

El Método Dalcroze se origina en una época en la cual los ideales de “talento musical” y virtuosismo signaban la educación musical. En contraste a estas concepciones Dalcroze adoptó una perspectiva diferente para que sus alumnos “*se entreguen a los estudios técnicos avanzados (...) siendo capaces de hacer de la técnica un medio de expresión y exteriorización personal en lugar de la imitación del pensamiento de otros.*” (Giachero, Romanenghi, Sarmiento y Silenzi; 2011:7). Sin embargo este postulado se contradice cuando el autor aplica lo que da a llamar “Hop”:

Es lo que en el lenguaje de los rítmicos suele resumirse con la expresión “*ejercicios de reacción*” (auditiva, visual, táctil, etc.)(...) Se trata en realidad – siempre desde una perspectiva tradicional – de una reacción motriz ante una señal sonora que puede ser un “hop” emitido por el profesor o su equivalente al piano o en otro instrumento (trino, acento, breve motivo)(...) Con el “hop”(...)se indica al alumno que debe modificar su acción de una forma, en principio, convenida previamente. En general, la acción debe producirse en un momento preciso (...) o simplemente en cuanto sea posible a partir del momento en que el alumno oye la señal. (Bachmann; 1998:98).

Podemos advertir entonces que este método resulta un tanto ambiguo al manifestar cierto grado de arbitrariedad cercana a la idea de amaestramiento o condicionamiento relacionado a las corrientes conductistas y que contrariamente a los objetivos de otorgar lugar a la expresión espontánea, propia y subjetiva del alumno que sus postulados promueven, obturan las capacidades cognitivas del cuerpo al impartir obligaciones impuestas desde fuera y corriendo el riesgo de crear asociaciones estrechamente ligadas a las situaciones de los ejercicios e intransferibles al sonido en cuanto tal. A modo de ejemplo, con respecto a un ejercicio particular del Método Dalcroze, Bachmann (1998) dice:

(...) el condicionamiento que se intenta establecer aquí es el que conduce a asociar la percepción de sonidos graves o agudos con la localización en el espacio sonoro, no el que consistiría en hacer asociar, por ejemplo, los sonidos graves con la acción de andar o los sonidos agudos con la acción de golpear en el suelo. (p.101)

Willems, desde su posición humanista considera al sujeto alumno en su plan de trabajo y sostiene que la música es tributaria de las facultades humanas, oponiéndose de este modo a la concepción tradicionalista que entiende la música como objeto. Empero, las correspondencias y comparaciones que establece entre los elementos musicales y las

facultades humanas parecen mantener fuertes lazos con los postulados de la ciencia cognitiva clásica, a los cuales en realidad intentaba superar. Sarmiento, Giachero, Romanenghi y Silenzi (2011) nos aportan el siguiente listado de correspondencias y comparaciones al que referimos:

- El ritmo se relaciona al cuerpo; pertenece al reino vegetal; es de representación lineal o unidimensional.
- La melodía se relaciona al alma; pertenece al reino animal; representa la superficie o lo bidimensional.
- La armonía se relaciona a la mente; pertenece al reino humano; representa el volumen o lo tridimensional.

De estas categorías que Willems establece advertimos que su método infiere una fuerte y única presencia del cuerpo en relación al ritmo, discriminando entre contenidos naturalmente corporales y contenidos de orden mental por lo que podemos decir que su concepción del cuerpo como lugar mismo del desarrollo y experimentación de los procesos cognitivos es inacabada o inconclusa.

Cabe destacar que si bien el Método Willems está en desacuerdo con incluir elementos extra-musicales, otorga, aunque implícitamente, cierto lugar de importancia a las referencias analógicas o metafóricas que aluden a elementos visuales y al movimiento o localización en el espacio cuando relaciona ritmo-línea-unidimensional, melodía-superficie-bidimensional, armonía-volumen-tridimensional, y cuando promueve la utilización de grafías analógicas previamente a la adquisición de la escritura tradicional. De la misma manera Dalcroze postula que *“el movimiento es fundamentalmente físico”* (1920 citado en Frega, 1997:85), aunque la utilización de grafías analógicas y la traducción del ritmo en gestos corporales en su método transmiten implícitamente la idea del movimiento como expresión visual cuando el gesto queda a imagen del sonido en el espacio y en relación al cuerpo. En un apartado próximo veremos cómo está implicada la noción de cuerpo cognoscente en este tipo de analogías y que importante es tomarlas en consideración en la empresa de lograr óptimos procesos cognitivos para la adquisición del lenguaje musical.

En resumen, las actividades que se presentan en algunos de estos métodos derivan muchas veces en representaciones estereotipadas de los aspectos musicales que, cuando no resultan significativos para el propio sujeto, peligran en tornarse restrictivas corporalmente, implicando mayores exigencias cognitivas y dificultando el desarrollo de la habilidad. Por otra parte, es posible notar que tales métodos refieren únicamente al movimiento del cuerpo en su expresión manifiesta sin tener en cuenta (excepto connotaciones implícitas) la existencia de otras formas de presencia del movimiento: el movimiento no-manifiesto (imaginado, observado, recordado), la enunciación metafórica del movimiento y el peso del componente contextual tanto en las expresiones del movimiento manifiesto como del movimiento no-manifiesto. Estas categorías resultan del paradigma cognitivo corporeizado derivado de las ciencias cognitivas de

segunda generación y serán tratadas en el posterior apartado al analizar las propuestas de Pelinsky(2005), Shifres (2007) y Pereira Ghiena y Jacquier (2011).

Las indeterminaciones o ambigüedades señaladas se desencadenan por causa del origen intuitivo de estos métodos. A decir de PerieraGhiena y Jacquier (2011), las diferentes estrategias didácticas que de ellos se producen se originan a partir de la intuición de los pedagogos como músicos y educadores de que el aprendizaje del lenguaje musical no es un proceso exclusivamente mental, pero estas formulaciones intuitivas no reparan en los fundamentos psicológicos de la adquisición del lenguaje musical.

En el siguiente apartado referiremos brevemente al proceso de emergencia de nuevas reflexiones sobre el lugar del cuerpo en la educación musical para exponer luego algunas propuestas actuales.

3.5.Lugares de Resistencia y Propuestas de Superación.

Aproximadamente a partir de la década del 60 del siglo XX, comienzan a surgir diferentes propuestas provenientes de la sociología, antropología, etc. que se oponen a la concepción puramente racionalista de los procesos cognitivos. Dichas propuestas emergen como sitios de resistencia que residen en los puntos contradictorios al interior de los propios discursos que avalan la escisión, así como también en la naturaleza de la propia práctica musical. Las ambigüedades que están presentes en los discursos que desconocen la participación del cuerpo en los procesos cognitivos tienen que ver con el uso de alusiones somáticas y cinéticas que abundan en la retórica musicológica. Por otra parte, el sitio de resistencia por excelencia lo constituye, como ya señalamos, el campo de la práctica musical, la cual implica una necesaria negociación con el cuerpo a tal punto que *“es casi imposible pensar la música sin ejecución musical.”*(Shifres; 2007:1)

RamónPelinsky(2005) comenta al respecto:

(...) aprender a tocar un instrumento, “musicar”, bailar,improvisar, dirigir, escuchar, eran actividades incorpóreas, obviamentecontroladas por instancias superiores: el espíritu, el alma, la razón (pura, enla medida de lo posible).Sin embargo, en esas prácticas juegan un papel importante procesos cognitivos en los que las capacidades corporales están constitutivamenteimplicadas. (p. 3)

Poco a poco estas contradicciones y evidencias junto a los nuevos paradigmas, entre los cuales podemos nombrar el *paradigma del pensamiento complejo* de Edgar Morin al que hacíamos referencia anteriormente, hicieron emerger pensamientos e ideologías que dieron como fruto nuevas reflexiones sobre el lugar del cuerpo en los escenarios educativos presentes.

A continuación presentaremos algunos estudios actuales sobre los procesos cognitivos de apropiación del lenguaje musical en el ámbito académico que constituyen propuestas

de superación de la problemática mente/cuerpo. Los mismos señalan la importancia de una mirada experiencialista de la cognición musical apelando al paradigma cognitivo corporeizado derivado de las ciencias cognitivas de segunda generación. Para comprender mejor el origen de estas propuestas, abordaremos previamente algunas aclaraciones breves.

Las ciencias cognitivas de segunda generación, en oposición a las ciencias cognitivas clásicas, ponen en discusión la concepción sobre los procesos cognitivos planteados por el modelo anterior cimentado en la oposición mente-cuerpo, para pensar en una cognición que involucre e implique, de manera sustancial, mente, cuerpo y entorno en un todo experiencial. El nuevo paradigma cognitivo corporeizado derivado de estos planteamientos, entiende a la mente, no como entidad aislada, sino intrínsecamente involucrada al cuerpo y al entorno. Postula que es éste el modo en que naturalmente, de acuerdo con nuestra naturaleza de cuerpos pensantes inmersos en un contexto social particular, comprendemos nuestra experiencia en el mundo y construimos significados. De igual modo, el experiencialismo entiende al sujeto como parte de la realidad por tanto descarta la posibilidad de una realidad objetiva externa al sujeto: el sujeto significa a partir de la relación de experiencia que establece con su entorno, experiencia a partir de la cual el cuerpo cobra un lugar predominante como parte de la triada cognoscente mente-cuerpo-entorno.

Siguiendo estas perspectivas, entre los estudios actuales cuyas ideas nos parece importante recuperar, se encuentran los aportes de Pereira Ghiena y Jacquier (2011). Los autores plantean que los modos de intervención del cuerpo para la adquisición del lenguaje musical en la educación musical deben centrarse en el movimiento en sus dos formas de existencia: el movimiento manifiesto y el movimiento no-manifiesto.

En su hipótesis sobre participación mimética, Cox (2001) plantea que, por ejemplo, ver o imaginar un movimiento durante la experiencia musical es una forma encubierta de imitación subpersonal, que incluye diferentes aspectos de la imaginación motora. Entonces, involucrar el cuerpo no implica sólo 'usarlo' explícitamente –movimiento manifiesto–, sino que también es (observarlo y/o) imaginarlo -movimiento no manifiesto- a partir del registro que tenemos de las experiencias corporales pasadas. (Pereira Ghiena y Jacquier; 2011:188)

En cuanto al movimiento manifiesto los autores plantean algunas problemáticas a tener en cuenta. A partir de una serie de estudios de campo, postulan que si bien los movimientos manifiestos funcionan como parte de los procesos cognitivos contribuyendo al aprendizaje del lenguaje musical, pueden tornarse restrictivos corporalmente si se presentan como impuestos o carentes de significado para el sujeto, dificultando de esta manera el desarrollo de la habilidad en cuestión (lectura cantada a primera vista, dictado, etc.). Como alternativa proponen considerar el movimiento espontáneo, libre de restricciones y pautas corporales. La realización y lectura consiente de estas acciones subjetivas o movimientos del cuerpo de acuerdo a sus necesidades inmediatas es primordial para entender la música.

(...) la realización sostenida de gestos complejos, como podría ser la quironimia, implica el consumo de recursos cognitivos que dejarían de estar disponibles para resolver la tarea (solicitada) y perjudicarían su desempeño. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, es posible pensar que cuando estos movimientos son realizados espontáneamente en momentos particulares de la ejecución, en lugar de consumir recursos cognitivos cooptan los recursos existentes cumpliendo así una función epistémica. (Pereira Ghiena y Jacquier; 2011:188)

Sobre el movimiento no-manifiesto, advierten que la visión proveniente de las teorías clásicas centradas en la idea del lenguaje como único medio por el cual la música podía adquirir significado a través de categorías lingüísticas (palabras, frases, oraciones, etc.), limitaron el significado musical a un contenido meramente referencial excluyendo además, todo significado no verbal. Al excluir todo tipo de expresiones no verbales entendemos que ignoran cualquier expresión o exteriorización que haga referencia a experiencias corporales. Contrariamente, Pereira Ghiena y Jacquier (2011), así como también los autores Pelinsky (2005) y Shifres (2007) - cuando aluden a la naturaleza intersubjetiva de la música, imágenes auditivas, imitación, sinestesia y transmodalidad - destacan la importancia de la metáfora del movimiento como intrínsecamente implicada en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje musical. Refieren a una metáfora conceptual: el mismo proceso imaginario y de origen corporal que tiene lugar durante nuestra experiencia; y una metáfora lingüística: la expresión verbal que describe a aquellas experiencias. De esta manera, nuestro cuerpo, sin necesidad de moverse manifiestamente, comprende la música a través de la *metáfora del tiempo en movimiento* y la *metáfora del observador en movimiento* (Pereira Ghiena y Jacquier; 2011). En la primera, el transcurrir temporal de la música es percibido metafóricamente como objetos que se mueven en torno a la posición de nuestro cuerpo en el espacio. En la segunda, partimos de la imaginación del movimiento de nuestro propio cuerpo en el espacio para comprender el transcurrir temporal de la música. En una instancia posterior a las experiencias de percepción musical, los autores proponen la exteriorización de las mismas a través de la metáfora lingüística, la que permitiría dar cuenta del mapeo entre dominios experienciales o de la llamada proyección metafórica.

3.6. Investigación sobre el terreno: Encuesta sobre el cuerpo en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje musical

A propósito, y en el marco del presente trabajo, hemos realizado una encuesta que intenta dar cuenta de la existencia de estas proyecciones metafóricas manifestadas en la exteriorización de las experiencias de percepción musical a través de la metáfora lingüística y que revelan los modos en que el cuerpo cognoscente está presente en los procesos de aprendizaje musical. La encuesta estuvo destinada a estudiantes cursantes de distintos años y egresados de diferentes instituciones musicales de formación superior de Córdoba y alrededores: Collegium, Conservatorio Félix Garzón, Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, La Colmena, Instituto de Culturas Aborígenes, Universidad de Villa María, entre otras.

Las primeras preguntas se dirigían a conocer si los estudiantes utilizaban el movimiento corporal para resolver actividades de composición/creación, análisis auditivo de la música, lectura y/o escritura musical, etc., cuáles eran esos movimientos y qué aspectos de la música expresaban en cada caso, y sino utilizaban el movimiento corporal, de qué otros recursos se valían para la resolución de estas actividades y, nuevamente, qué aspectos de la música expresaban en cada caso.

Las respuestas develaron que el 88,9% de un total de 18 estudiantes entrevistados realiza movimientos mientras que el 11,1% restante no realiza movimientos en la resolución de estas actividades. El porcentaje que respondió afirmativo pertenecía mayormente a la institución Collegium, y en menor medida a estudiantes del Conservatorio Félix Garzón y la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. Los movimientos corporales a los cuales referían en este caso pueden leerse en algunas de las siguientes respuestas:

- Movimiento de la mano derecha, contando los compases para descifrar un ritmo o llevar el pulso en el pie. Todo x una cuestión rítmica.
- Marcar el pulso con el pie o los dedos.
- Pulso, subdivisión, compás o base de batería en el cuerpo.
- Caminar el fraseo.
- Marcar pulso con manos pies, palmas cabeza o golpes en el cuerpo, y gestos con las manos.
- Aplaudir, y golpes de palmas contra el pecho, o piernas. Pies contra el suelo para el ritmo. Y utilizo el canto para la melodía y ritmo también.
- Los movimientos son leves, generalmente va relacionados a lo rítmico, aunque a veces pueden dibujar una melodía.
- Marca de pulso con los pies, subdivisión en manos. Solfeo. (lectura rítmica y melódica).

- Por lo general estoy de pie, así que supongo que muevo de todo un poco, quizá más específicamente la cabeza, los brazos y los dedos de las manos en ritmos y alturas.
- Para componer: movimiento de brazos, hombros, manos y tórax para concretizar tempo, carácter y textura de lo que tengo en la cabeza. Para análisis, escucha y lectura: movimiento de manos, dedos de las manos y pies para determinar figuras rítmicas, compás, carácter y/o medir proporciones formales. Para compás y carácter también utilizo gestos corporales teatrales: gestos faciales, caminar de distintas formas en el espacio o incluso movimientos con todo el cuerpo.

Las respuestas enuncian que la participación del cuerpo durante las actividades planteadas está mayormente presente en lo atinente a la percepción rítmica – tempo, pulso, subdivisión, compas, etc. – y en menor medida en lo referente a la percepción melódica: ¿seguimos pensando en una relación jerárquica entre mente y cuerpo, discriminando entre aspectos musicales de orden mental y aspectos musicales de orden corporal? Además, los movimientos mencionados aluden a movimientos de manos, dedos, pies, piernas, cabeza, etc., mientras que el canto como movimiento corporal es apenas considerado ¿Acaso no es la voz la exteriorización de lo que el cuerpo percibe? La voz como proyección del cuerpo en el espacio, como instrumento principal del músico y más espontáneo para la expresión, es tenida en cuenta en la mayoría de las unidades curriculares, pero ¿cuánto más está presente la voz en esos espacios efectivamente?

En el caso del porcentaje de estudiantes cuya respuesta manifestó no realizar movimientos durante las actividades planteadas – la mayoría, estudiantes pertenecientes a la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba - expresaron valerse de otros recursos para la resolución de las mismas. Aquí adjuntamos algunas respuestas obtenidas:

- En esta institución se trabaja principalmente a partir del análisis escrito y auditivo y la reflexión grupal sobre lo que se escucha.
- Pienso en gestualidades.

Es evidente que los recursos a los cuales refieren aquí los estudiantes son de naturaleza mental o intelectual o por lo menos no aluden al cuerpo de manera directa: “*análisis escrito y auditivo y la reflexión grupal sobre lo que se escucha.*” No obstante el análisis escrito y auditivo y la reflexión de lo que se escucha pueden estar atravesados por el tipo de *movimiento no manifiesto* al que referíamos anteriormente, es decir, la imaginación del cuerpo en movimiento tal como lo expresa la segunda respuesta citada “*Pienso en gestualidades.*” El gesto en su existencia manifiesta es un movimiento corporal y la imaginación del gesto remite a la realización vivida del movimiento en presencia: es una *proyección metafórica* del movimiento.

Una segunda instancia de la encuesta consistía en una experiencia a partir de la interpretación de imágenes en términos musicales en donde los estudiantes debían describir brevemente qué aspectos de la o las imágenes elegidas tomarían en cuenta a la hora de una posible musicalización. A continuación pueden verse las imágenes utilizadas:

Imagen 1:



Imagen 2:



Imagen 3:



Algunas de las respuestas a este punto de la encuesta fueron las siguientes:

- La imagen número 1, la representaría con el parámetro de velocidad, acelerando el tempo, ligada a la fuerza, cual estallido, **de algo que viene** de ppp a fff.
- Experimental, **como el infinito**.
- El aspecto digitalizado que tiene la primer imagen
- La manera en la que se relaciona los objetos y la saturación
- La **distribución** de los trazos **en el espacio** del dibujo, los trazos me dan cuenta de la cantidad y de cómo son los eventos sonoros y **la disposición en el espacio la distribución** en el tiempo
- Tomaría las figuras geométricas y líneas de la imagen, los colores y el "**movimiento**" que representa.
- Elijo la imagen 2, imagino algo minimalista, que comienza **de izquierda a derecha**, con pocos elementos y luego se van sumando nuevos d manera paulatina.
- **La perspectiva**, las formas geométricas y el color. La **sensación de "espacialidad"** de la imagen y a su vez los colores eléctricos
- Imagen 1. La **disposición** de los colores para comenzar, luego las figuras geométricas tridimensionales que generan y a su vez los dividen como rompiéndolos en micro planos. **La espacialidad**.
- Aspectos de la imagen: -Colores y su paleta (colores fríos, contraste entre fondo negro y colores de luminosidad media y Alta). -Proporciones (imagen elaborada con simetrías). -**Idea de movimiento (hacia el centro, como un punto de fuga)**. -Tipo de figuras (cuadrilátero, imagen cuyo centro es cortado por 4 líneas que figuran 2 cruces superpuestas).
- Intentaría expresar a través de la música la inmensidad y **profundidad inabarcables del espacio** en el caso de la imagen dos.
- Img. 1 - **punto de fuga**, quiebre, color. Img. 2 - atomización, **espacio abierto**, grises. Img. 3 - línea, curva, color frio

Seguidamente se les pedía describir con qué aspectos de la música relacionaban aquellos aspectos de la imagen.

- No tengo paredes
- Con sintetizadores al comienzo, una guitarra eléctrica distorsionada marcando acordes en quinta en tiempo de semicorchea y una base de batería electrónica, luego.
- Las sonoridades **lejanas, cercanas**, saturadas o no.
- La textura en cuanto a cantidad de trazos que aparecen en el dibujo, **la alturadesde abajo (graves) hacia (arriba)**, el ritmo por cantidad también, **la direccionalidad**.

- Las figuras para mí se relacionan con el ritmo, los colores con el carácter de la música, ya sea "alegre", "triste", etc.
- Relaciono los puntitos con alguna célula o motivo.
- Ritmo, estilo. El color y la **disposición de los elementos** en la imagen construyen un espectro sonoro claro, más relacionado a lo electrónico, a la utilización de sonidos "no convencionales".
- **Espacialidad.** textura. Intensidad.
- Relaciono la imagen con una fotografía de una película de ciencia ficción: **imagino una nave desplazándose a altas velocidades.** Por lo tanto, en términos generales, la música sonaría parecida a bandas sonoras de este género. Específicamente, **relaciono el tempo con la sensación rápida de movimiento,** los colores con la armonía, la longitud y simetría de motivos, frases y secciones con los cuadriláteros, simetrías y proporciones de la imagen.
- Probablemente con **texturas de poco movimiento,** un desarrollo del discurso que priorice lo **estático,** franjas sonoras, figuraciones largas, etc.
- Forma, color (componentes espectrales), **movimiento.**

En ambas preguntas, las respuestas manifiestan la incuestionable presencia del cuerpo como parte intrínseca de los procesos cognitivos de percepción y aprendizaje de la música. Las alusiones al movimiento o posición del cuerpo en el espacio y al movimiento de la música en relación al cuerpo en estas expresiones verbales demuestran una vez más la importancia de considerar la exteriorización verbal como una *proyección metafórica* (Pereira Ghiena y Jacquier; 2011) del cuerpo implicado en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje musical. De esta manera, acordamos que:

(...) el empleo de la metáfora lingüística es significativo porque está basado en metáforas conceptuales originadas en una experiencia corporal. El significado musical no es meramente verbal o lingüístico, sino que se trata de un significado corporeizado. (Lakoff, 2008 y Johnson, 2007 citados en Pereira Ghiena y Jacquier; 2011:194)

Estos estudios demuestran que entendiendo al cuerpo como lugar mismo e intrínseco de experimentación y desarrollo de los procesos cognitivos, considerando la importancia de la triada mente-cuerpo-entorno como un todo necesario para la comprensión de dichos procesos e incorporando el movimiento - espontáneo, inmediato y subjetivo - tanto en su expresión manifiesta como en su expresión no-manifiesta y su exteriorización verbal metafórica, podríamos llegar a soluciones por demás superadoras de la problemática de escisión entre mente y cuerpo en pos de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje musical en todos sus aspectos y dar lugar a prácticas significativas que enriquezcan y amplíen las experiencias, trascendiendo los

límites de las prácticas educativas que sobrevaloran la escritura tradicional como única manera de expresar su comprensión de la música.

A continuación y a partir de las reflexiones resultantes de cada uno de los apartados abordados a lo largo de este escrito, intentaremos forjar una propuesta de trabajo superadora de los problemas de escisión mente-cuerpo, que integre tanto mente, cuerpo – en sus diversas manifestaciones - y contexto constituyendo un todo experiencial en el proceso de transmisión y aprendizaje musical.

4. Propuesta Seminario/Taller

Seminario/taller anual:*Cuerpo y música: espacio de experimentación y creación.*

Frecuencia: clase semanal. 12 horas mensuales. 8 meses.

La siguiente propuesta intenta un primer acercamiento a la superación del problema de escisión entre mente y cuerpo y de las experiencias analizadas anteriormente. Por esta razón, se presenta abierta para su presentación en diferentes ámbitos institucionales, públicos o privados, que contemplen el campo de acción de la formación de docentes. Posteriormente, podría ahondarse en los detalles formales, en cuanto a la adaptación de lo que a continuación se presenta, para su implementación en alguno de las siguientes plataformas formativas:

1. Como propuesta de unidad curricular: tanto como para ocupar el espacio de definición institucional previsto por el actual plan de estudios de los Profesorados de Música de la Provincia de Córdoba, como para su inclusión en el diseño curricular en el marco de un futuro cambio de plan.
2. Como propuesta de seminario optativo para las carreras del Departamento de Música (F.A. | U.N.C.)
3. Como taller de formación de formadores, en ámbitos institucionales, públicos o privados.
4. Como taller anual, por fuera del ámbito formal.

Por ser una propuesta de trabajo que implica el cuerpo como centro mismo de experimentación de la música, es importante que la misma esté a cargo de profesionales o docentes de música, pero es requisito ineludible que la misma esté integrada por profesionales formados en lo referente al cuerpo y sus cuidados, profesionales o docentes de danza, teatro, etc. que garanticen el resguardo de la salud física en la puesta en práctica de las actividades. Por otra parte, no se utilizaran otros instrumentos que no sean cuerpo y voz porque el objetivo es procurar al máximo la disponibilidad y liberación del cuerpo, aunque es posible que en una instancia posterior al trabajo corporal se incluyan otros instrumentos diferentes a cuerpo y voz y se interprete el trabajo a partir de la utilización de los mismos.

Descripción

Desde el convencimiento de que el aprendizaje musical no es un ejercicio puramente mental sino que involucra al cuerpo como “donde” epistemológico, lugar de experimentación vivencial de la realidad compleja a partir del cual es posible construir significaciones sobre dicha realidad y sobre los propios procesos de aprendizaje, y adhiriendo al posicionamiento sustentado en el paradigma de una *cognición corporeizada* en la cual la mente no está aislada del cuerpo ni del entorno, no intentaremos aquí concebir un método para el abordaje y optimización de la adquisición del lenguaje musical a partir del cuerpo, sino fomentar un pensamiento pedagógico que

tenga en cuenta en todo momento que el cuerpo es el centro mismo de formación de significados y por tanto esta intrínsecamente involucrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música.

La siguiente propuesta educativa se inscribe dentro de las líneas del formato seminario/taller. Consiste en la habilitación de un espacio de trabajo para la investigación, el estudio, revisión y análisis crítico de las matrices históricas acerca del cuerpo en tanto construcción cultural e intersubjetiva desnaturalizando aquellas prácticas corporales productoras de automatismos impuestos por los diferentes contextos en los que participa el sujeto. Se promueve una modalidad de trabajo de carácter vivencial poniendo énfasis en el hacer y explorar sobre el propio cuerpo, desde la propia experiencia corporal vivida en relación a la música, posibilitando el proceso de desinhibición y disponibilidad corporal en sus potencialidades expresivas, comunicativas y de implicancia en el hacer musical. En el mismo se intentará promover un pensamiento en la cual se reconozca y se dé lugar al cuerpo en los procesos cognitivos subyacentes a la adquisición del lenguaje musical. Siguiendo las ideas que sostienen Alejandro Pereira Ghiena y María de la Paz Jacquier (2011), plantaremos que el cuerpo puede implicarse de diversas formas: a través del movimiento manifiesto o a través del movimiento no manifiesto (observado o imaginado), y mediante la exteriorización verbal de la comprensión metafórica de la música, dando cuenta de la percepción corporeizada del sujeto.

Objetivos

- Revisar las matrices históricas acerca del cuerpo en tanto construcción cultural e intersubjetiva.
- Fomentar un pensamiento crítico en relación a aquellas prácticas corporales productoras de automatismos impuestos por los diferentes contextos en los que participa el sujeto.
- Posibilitar el proceso de desinhibición y disponibilidad corporal.
- Expandir los límites del cuerpo en sus potencialidades expresivas, comunicativas y de implicancia en el hacer musical.
- Crear conciencia acerca de la importante implicancia del cuerpo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música.
- Promover el desarrollo de prácticas que contemplen la presencia del cuerpo en su forma manifiesta y no manifiesta dando lugar a la exteriorización verbal de la comprensión metafórica de la música en oposición a una concepción del significado musical como meramente verbal o lingüístico.
- Habilitar un espacio para la producción creativa en relación al vínculo cuerpo-música-movimiento a partir de la improvisación y composición.

Contenidos

- Problemáticas de la escisión mente-cuerpo a través de la historia.

- Nuevas propuestas para el abordaje del cuerpo en los procesos cognitivos de aprendizaje musical.
- Exploración, registro y ampliación de las posibilidades motoras.
- Cuerpo-música-movimiento: cuerpo y música implicados a través de la metáfora del movimiento.
- Formas de intervención del cuerpo en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje musical: movimiento manifiesto y movimiento no-manifiesto.
- Formas de notación analógica: sobre la música, el cuerpo y lo emocional.
- Enunciación de la comprensión metafórica de la música.
- Lectura corporeizada: interpretación de elementos visuales en términos musicales a partir del cuerpo.
- Lo performático y la performatividad.
- Composición Performática y Performativa.
- El lugar del tiempo en la composición: Frecuencia, duración e intensidad.
- Operaciones temporales y creación de sentido: Reiteración, *ralenti*, interrupción, cambios de velocidad e intensidad, y detención (pausa *en* movimiento).
- La voz como proyección del cuerpo en el espacio.

Ejes de trabajo

- Análisis crítico de las concepciones del cuerpo a través de la historia y sus incidencias en la educación musical y práctica profesional de la música. Búsqueda de superación de los automatismos impuestos.
- Trabajo del cuerpo sobre sí y sobre el grupo. Desinhibición y disponibilidad corporal. Exploración, registro y ampliación de las posibilidades motoras.
- Cuerpo cognoscente y productor: el cuerpo como centro de producción del conocimiento y creación musical. Percepción, improvisación y composición musical desde el cuerpo. Composición Performática y Performativa.

Metodología

El trabajo se compone de tres momentos, cada uno aborda un aspecto específico a desarrollar en la relación cuerpo y música: en primer lugar, el trabajo sobre el propio cuerpo explorando y expandiendo sus posibilidades (desinhibición); en segundo lugar, la improvisación grupal reconociendo al propio cuerpo en relación a otro (sinestesia, intersubjetividad y transmodalidad; participación mimética o imitación subpersonal); en tercer lugar, la habilitación del cuerpo para el trabajo performático y performativo en la práctica musical específica (el cuerpo como lugar de conocimiento y producción de la obra musical; el cuerpo como obra musical). El trabajo es un proceso acumulativo en donde en cada momento el desarrollo de las anteriores capacidades abordadas, se retoman, se implican y posibilitan el siguiente momento. El docente no se mantendrá al margen del proceso, pero su rol será el de guía y orientador, posibilitando un espacio abierto para la libre expresión y desinhibición de los estudiantes.

1-En cada clase se analizará material teórico referido a las concepciones del cuerpo a través de la historia y sus repercusiones en la educación y práctica profesional de la música con el objetivo de desarrollar posiciones críticas en relación a automatismos o prototipos corporales impuestos históricamente, social y culturalmente. De esta manera se podrá abordar el trabajo creativo sobre el propio cuerpo evadiendo las formas pre establecidas de ser, estar y actuar en pos de la búsqueda de expresiones propias, genuinas y significativas para entender y comunicar la música. En esta parte se trabajará la interpretación, en términos musicales y corporales, a partir de material visual, auditivo y audiovisual: imágenes, textos, música, video-imagen, etc. Esta parte del trabajo es en principio individual; cada uno investiga sobre las posibilidades de su propio cuerpo.

2- En el segundo momento se trabajará la improvisación desde el cuerpo y la voz como proyección del cuerpo en el espacio. El docente actuará como guía en cada encuentro poniendo a disposición diferentes recursos que posibiliten el desarrollo creativo individual y grupal. Cada sujeto puede participar de la improvisación y la composición colectiva a partir del material elaborado en su recorrido personal en el primer momento del trabajo, pudiendo expandir aquellas experiencias a partir del trabajo con el otro.

3-En esta instancia se pondrá en marcha la composición performática y performativa, diseño, montaje y composición del cuerpo como obra musical. Es decir, la producción musical desde el cuerpo, donde se entenderá al cuerpo como lugar de acción continua, espacio donde todo sucede. El proceso compositivo apelará a una especie de retroalimentación que consiste en la utilización de todo material que sirva de registro de los comportamientos o expresiones corporales en relación a la música: gráficos o partituras analógicas, audios, videos, dibujos, esquemas de secuencia corporal, escritos, enunciados, etc. De esta forma se podrá recurrir a ellos para el análisis crítico que permita vislumbrar y reconocer a cada paso los automatismos y lugares comunes de expresión corporal para interrogarlos, contradecirlos y seguir profundizando en el reconocimiento del cuerpo como expresión de subjetividad y de construcción de identidades, expandiendo sus posibilidades e ingresando a nuevas formas de expresión. Finalmente, se realiza una ronda de cierre, puesta en diálogo y conceptualización de la experiencia.

Actividades y cronograma tentativo

Actividades tentativas

Dependiendo de la dinámica, el trabajo podrá articularse en distintas actividades: El trabajo sobre sí incluye actividades de observación analítica de imágenes o video-imagen, escucha atenta de audios - sean estas obras musicales, canciones, paisajes sonoros, fragmentos de radioteatro, etc. - y otros recursos para su interpretación o traducción subjetiva en términos musicales a través del cuerpo. Estas actividades se centran en el logro de la desinhibición y disponibilidad corporal, exploración y

ampliación de las posibilidades motoras y búsqueda de expresiones espontáneas del propio cuerpo en relación a la música.

Desde la dinámica de pareja o de grupo se abordará la composición performática y performativa a partir de la improvisación con el cuerpo y la voz, utilizando diferentes recursos compositivos propuestos por los estudiantes, explorando las variables de tiempo y espacio, las dinámicas de solo/coro o responsorial, dinámicas en espejo, la dirección por señas, la transmodalidad que puede ser explorada desde la fono-mímica o la interpretación subjetiva del movimiento corporal de otro o del grupo en términos musicales y viceversa, la interpretación subjetiva de la improvisación musical de otro o del grupo en movimientos corporales, y todo aquello referente al cuerpo en relación al aspecto intersubjetivo de la música. La improvisación y composición grupal, al igual que en la actividad individual, también podrá partir desde la interpretación de un texto, imagen, video, etc. El proceso de improvisación y composición deberá ser registrado empleando gráficos o esquemas corporales/musicales, partituras analógicas, audios, videos, registro escrito, etc.

La instancia de cierre de cada clase consistirá en la puesta en común, diálogo y conceptualización de la experiencia, o bien, en la presentación grupal de las creaciones como trabajo integrador si se trata de una instancia evaluativa. El trabajo integrador será la puesta en escena de las composiciones grupales e incluirá la presentación de todo aquel material de registro, gráficos o esquemas corporales/musicales, partituras analógicas, audios, videos, registro escrito, etc., elaborado durante el proceso compositivo.

Cronograma tentativo

Mes	1	2	3	4	5	6	7	8
Actividades	Trabajo de exploración individual o sobre sí				Trabajo de exploración individual o sobre sí			
	Trabajo de exploración intersubjetiva			Trabajo Integrador	Improvisación Grupal		Composición Grupal	
	Puesta en dialogo			Trabajo Integrador	Puesta en dialogo			Trabajo Integrador

Destinatarios

- Estudiantes de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba (U.N.C.).
- Estudiantes y miembros de otras instituciones de formación musical especializadas en la formación de formadores intérpretes, compositores o docentes de música.

- Convocatoria abierta a todo público interesado en la temática abordada en este seminario.

Evaluación

Por ser un espacio que propone el trabajo procesual desde la propia subjetividad de los estudiantes, no se evaluará el desempeño de cada participante en la propuesta de trabajo, como así tampoco se pondrá un puntaje o calificación numérica. En su lugar, el proceso individual y grupal será valorado cualitativamente bajo criterios que contemplarán la asistencia, puntualidad, participación, disponibilidad, compromiso y proceso de trabajo a lo largo de las sucesivas clases, siendo la instancia de puesta en común y el trabajo integrador muestras claves de las trayectorias individuales y grupales en cuanto a los aprendizajes.

El material de lectura se incluirá como marco orientador a partir del cual formar una posición crítica y analítica desde la cual trabajar sobre la problemática cuerpo-música pero no se evaluarán los contenidos teóricos presentados en el mismo.

Sistema de evaluación

Se evaluará:

- El proceso individual y grupal a lo largo del total de encuentros. Esto incluirá:
 - ✓ asistencia
 - ✓ puntualidad
 - ✓ participación durante las clases
 - ✓ disponibilidad para el trabajo
 - ✓ compromiso
 - ✓ participación durante la puesta en diálogo y trabajo integrador
- El logro de los objetivos planteados para este seminario.
- Se certificará a los participantes que cumplan con el 80% de la asistencia.

Requisitos técnicos

- Espacio amplio de entre 10 metros de largo por 20 metros de ancho.
- Con piso de madera o parquet.
- Buena iluminación.
- Equipado con sistema de calefacción y ventilación.
- Buen funcionamiento de los sistemas de electricidad y toma corrientes.
- Notebook.
- Proyector.
- Parlantes.
- Prolongadores, zapatillas, etc.

Bibliografía específica

- LÓPEZ CANO, R. (2013) La investigación artística en los conservatorios del espacio educativo europeo. Discusiones, modelos y propuestas. ESMuC. Documento de Trabajo. ISSN: 1697-0101. Disponible en: http://www.academia.edu/6777383/La_investigaci%C3%B3n_art%C3%ADstica_en_los_conservatorios_del_espacio_educativo_europeo._Discusiones_modelos_y_propuestas ----- (2011) Música, mente y cuerpo. De la semiótica de la representación a una semiótica de la performatividad. En Marita Fornaro (ed.). *De cerca, de lejos. Miradas actuales en Musicología de/sobre América Latina*. Montevideo: Universidad de la República, Comisión Sectorial de Educación Permanente/Escuela Universitaria de Música (en prensa). Disponible en: http://www.academia.edu/965851/M%C3%BAsica_mente_y_cuerpo._De_la_semi%C3%B3tica_de_la_representaci%C3%B3n_a_una_semi%C3%B3tica_de_la_performatividad ----- (2005) Los cuerpos de la música. Introducción al dossier Música, cuerpo y cognición. *TRANS. Revista Transcultural de música*, número 9, (artículo 8). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/822/82200911.pdf>
- PELINSKI, R. (2005): Corporeidad y experiencia musical. *Trans. Revista transcultural de Música*, número 9, pp. 1-64. ISSN: 1697-0101. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/822/82200913.pdf>
- PEREIRA GHIENA, A. y JACQUIER, M. de la P. (2011) La corporalidad en la adquisición del lenguaje musical. Una explicación desde la perspectiva de la cognición corporeizada. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata. Disponible en: http://www.fba.unlp.edu.ar/educacionauditiva/investigacion/publicaciones2011/pereiraghiena_y_jacquier2011.pdf
- SCHIFRES, F. (2007) Poniéndole el cuerpo a la música. Cognición corporeizada, movimiento, música y significado. *Actas de las 3ª Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales*. Facultad de Bellas Artes. UNLP. ISSN: 1850-6011. Disponible en: <http://jornadasfba.com.ar/Materiales/2007-%203era%20Jidap/PDF/9/Shifres.pdf>

Conclusiones

Como ya se expuso en la introducción, este escrito da cuenta del proceso de elaboración del propio trabajo final que tuvo lugar en el marco de la cátedra Metodología y Práctica de la Enseñanza. El mismo ha sido el resultado de la puesta en práctica de distintos recursos de investigación etnográfica aplicados a un ámbito educativo real y específico en el cual ha tenido lugar la práctica docente evaluada. Durante el desarrollo de la investigación que se constituyó de la observación en el campo, entrevistas, encuestas, lectura de documentos, publicaciones, etc., y en el transcurso del proceso de práctica docente evaluada, surgieron ciertas problemáticas e inquietudes en lo que respecta a la educación musical y que han sido de nuestro interés profundizar: el lugar otorgado al cuerpo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música.

A lo largo del presente trabajo, en especial en los capítulos 3 y 4 que lo componen, hemos abordado analítica y críticamente la problemática de escisión mente-cuerpo partiendo desde desentrañar sus orígenes históricos y consecuencias en el campo de la educación musical y la práctica profesional de la música. Sosteniendo la idea de que las formas en que somos formados inciden sobre nuestras formas de aprender y de enseñar, hemos planteado que el lugar desde el cual se deben afrontar y rebatir los efectos negativos de la problemática de escisión mente-cuerpo y su traducción en la problemática de escisión música-cuerpo, es el campo de la formación de formadores. Pensamos que un cambio de paradigma comienza necesariamente por examinar analíticamente las bases educacionales en las que hemos sido formados. En este sentido, es preciso que el docente revise y reflexione sobre las matrices de su propia educación de este modo iniciar un cambio de visión en donde se reconozca a él mismo como sujeto corporal y corporeizado, posibilitando a sus estudiantes a pensarse de igual manera. Es preciso que se concientice sobre la importancia del cuerpo en la educación musical como escenario mismo de los procesos cognitivos para la adquisición del lenguaje musical. Dar lugar a lo que Maldonado (2004) da en llamar los *estilos de aprendizaje*, proponiendo actividades y dinámicas diferentes que habiliten espacios para las expresiones más inmediatas y significativas del sujeto, eludiendo toda rigurosidad metódica y evitando las formas pre-establecidas de enseñar y aprender que no hacen más que obturar los procesos de aprendizaje.

Es confortable saber que esta problemática está siendo abordada a nivel curricular a partir de inclusión de la Unidad Curricular Música y Lenguaje Corporal en el Profesorado de Música. Sin embargo, queda aún un largo camino por recorrer sobre todo en lo que respecta a los planes de estudio en el nivel universitario. Entendemos que la problemática tiene su arraigo en cuestiones de fondo, políticas, económicas, socio-culturales que escapan al esfuerzo y posibilidades de los docentes y alumnos por superarla.

Cuerpo Epistémico/Cognoscente y Mente Corporeizada
Inclusión del cuerpo en los procesos de transmisión y adquisición del lenguaje musical
/Sofía Costamagna/
-2016-

Mientras tanto, este trabajo como el de tantos otros que han sido mis inspiradores, pretende sembrar en el pensamiento de aquel que lo lee, un sentimiento de lucha por una educación más humana, inclusiva y democrática, que considere a los sujetos y su particular forma de ser, estar y pensar el mundo.

Bibliografía

Libros

- AGUILAR, M. C. (2004) - Método para leer y escribir música a partir de la percepción. - 1º ed. – Buenos Aires: el autor.
- BACHMANN, M. L. (1998) *La rítmica Jacques Dalcroze Una educación por la música y para la música*. Ediciones Pirámide. Madrid
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1987). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Editorial Kapeluz.
- LE BRETON, D. (2011) *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva visión.
----- (2009) *El sabor del mundo*. Buenos Aires: Nueva visión.
----- (1995) *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Buenos Aires: Nueva visión.
- MALDONADO, H (2004) *Escritos sobre Psicología y Educación*. Córdoba. Espartaco.
- SWANWICK, K. (1920). *Música, Pensamiento y Educación*. Ediciones Morata S.A. Madrid.

Artículos, publicaciones, tesis, boletines informativos

- Apunte de Cátedra: Metodología y Práctica de la Enseñanza. (2016) Prof. Andrea Sarmiento. Departamento de Música. Facultad de Artes. Universidad Nacional de Córdoba.
- Arbeláez, A. S. (2010). La Apreciación Musical en Edades Juveniles: Territorios, Identidad y Sentido. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas. Bogotá, D.C. Colombia./p.29-41.
- CARABETTA, S. (2016). Entrevista con Lucy Green. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, Vol. 1 (Núm. 1), pp. 133-156. Disponible en: <http://www.revistaforo.com.ar/ojs/index.php/rf/article/view/20/25>
- CIFRES, F. & PEREIRA GHIENA, A (2011) Cuerpo y movimiento en el pensamiento musical. ISSN: 1893-7316. 9º Congreso Argentino y 4º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Departamento de Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- DOMÍNGUEZ PESCE, A. (2014) *Cuerpo, Música y Subjetivación. La corporeidad en la enseñanza de la música*. Trabajo final de Metodología y Práctica de la Enseñanza. Profesorado en Composición Musical. Departamento de Música. Facultad de Artes. Universidad Nacional de Córdoba. Edición del Autor.
- FREGA, A L. (1997) *Metodología comparada de la Educación Musical*. Tesis de Doctorado en Música. Edición CIEM. Buenos Aires.
- LARROSA, J. (2006) Sobre la experiencia. *Revista Aloma. Filosofía de l'educació*, número 19, pp. 87-112. Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>
----- (2003) Conferencia. La experiencia y sus lenguajes. Seminario: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Argentina. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
----- (1995) Tecnologías del Yo y Educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí). *Escuela, Poder y Subjetivación. Colección Genealogía del Poder*, N° 26, pp. 256-329.
----- (2003) La experiencia y sus lenguajes. Conferencia pronunciada en el Seminario Internacional *La Formación Docente en el siglo XIX y XX*, pp. 1-11. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- LÓPEZ CANO, R. (2013) La investigación artística en los conservatorios del espacio educativo europeo. Discusiones, modelos y propuestas. ESMuC. Documento de Trabajo. ISSN: 1697-0101. Disponible en:

http://www.academia.edu/6777383/La_investigaci%C3%B3n_art%C3%ADstica_en_los_conservatorios_del_espacio_educativo_europeo._Discusiones_modelos_y_propuestas

----- (2011) Música, mente y cuerpo. De la semiótica de la representación a una semiótica de la performatividad. En Marita Fornaro (ed.). *De cerca, de lejos. Miradas actuales en Musicología de/sobre América Latina*. Montevideo: Universidad de la República, Comisión Sectorial de Educación Permanente/Escuela Universitaria de Música (en prensa). Disponible en: http://www.academia.edu/965851/M%C3%BAsica_mente_y_cuerpo._De_la_semi%C3%B3tica_de_la_a_representaci%C3%B3n_a_una_semi%C3%B3tica_de_la_performativad

----- (2005) Los cuerpos de la música. Introducción al dossier Música, cuerpo y cognición. *TRANS. Revista Transcultural de música*, número 9, (artículo 8). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/822/82200911.pdf>

- LOPEZ CANO, R. y SAN CRISTOBAL, U. (2014) Investigación Artística en Música. Problemas, Métodos, Experiencias y Modelos. Fondo Nacional para la Cultura y las Artes. ESMuC. ICM. ISBN: 978-84-697-1948-0. Primera edición: Barcelona.
- PELINSKI, R. (2005): Corporeidad y experiencia musical. *Trans. Revista transcultural de Música*, número 9, pp. 1-64. ISSN: 1697-0101. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/822/82200913.pdf>
- PEREIRA GHIENA, A. y JACQUIER, M. de la P. (2011) La corporalidad en la adquisición del lenguaje musical. Una explicación desde la perspectiva de la cognición corporeizada. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata. Disponible en: http://www.fba.unlp.edu.ar/educacionauditiva/investigacion/publicaciones2011/pereiraghiena_y_jacquier2011.pdf
- SARMIENTO, A., GIACHERO, G., ROMANENGHI, C & SILENZI, M. B. (2011) Aproximación a los métodos musicales. Apunte de la cátedra Metodología y Práctica de la Enseñanza. Profesorado en Composición Musical y Profesorado en Perfeccionamiento Instrumental. Departamento de Música. Facultad de Artes. Universidad Nacional de Córdoba.
- SCHIFRES, F. (2007) Poniéndole el cuerpo a la música. Cognición corporeizada, movimiento, música y significado. *Actas de las 3ª Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales*. Facultad de Bellas Artes. UNLP. ISSN: 1850-6011. Disponible en: <http://jornadasfba.com.ar/Materiales/2007-%203era%20Jidap/PDF/9/Shifres.pdf>

Corpus Documental

- COLLEGIUM CEIM <http://www.collegiumcordoba.org>
- COLLEGIUM, Centro de Educación e Investigaciones Musicales (Córdoba). (2011). Propuesta para el Espacio de Definición Institucional.
- COLLEGIUM, Centro de Educación e Investigaciones Musicales (Córdoba).- Solicitud de modificaciones de plan de estudios de la Tecnicatura Superior de Artes en Música con Orientación en Instrumento.
- GIACHERO, G. (Córdoba). (2016). Cuaderno de trabajo N°1 - Práctica y Teoría del Lenguaje Musical I - Profesorado de Música - Collegium.
- La Voz del Interior (14 de agosto de 1988). Collegium Los Sonidos de la Comunicación. La Voz del Interior, Suplemento semanal Juventud, p.8.
- COLLEGIUM, Centro de Educación e Investigaciones Musicales (Córdoba). (2016). Cuaderno de trabajo Ciclo De Ingreso - Profesorado de Música Collegium
- GIACHERO, G. (2016). Programa para PyTLM del 1er año del PM 2016. Práctica y Teoría del Lenguaje Musical I 2016 Apunte de Cátedra.
- GIACHERO, G. El Logo de Collegium, p.1.
- LEY NACIONAL DE EDUCACION N° 26.206
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.- Dirección General de Educación Superior.- Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba.- Profesorados de Educación Artística.

- Plan de Estudios de las carreras en Perfeccionamiento Instrumental y de la Licenciatura en Composición Musical de la Facultad Artes de la UNC. Córdoba. 2019 - EXP-UNC N° 0046941/2009
- Plan de Estudios de la carrera de Licenciatura en Dirección Coral de la Facultad Artes de la UNC. Córdoba. 2010 - EXP-UNC N° 0030695/2010
- Plan de estudios del Profesorado en Educación Musical, en Perfeccionamiento instrumental, en Composición Musical de la Facultad Artes de la UNC. Córdoba. 2011 - EXP-UNC: 0004824/2011
- Ministerio de Educación – Presidencia de la Nación - Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares – Profesorado de Educación Artística – Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)
- RESOLUCION N° 111/10 del Consejo Federal de Educación

Este trabajo se terminó de imprimir en el mes de febrero del año 2017.

Como citar este trabajo:

COSTAMAGNA SOFIA, B. (2017) *Cuerpo Epistémico/Cognoscente y Mente Corporeizada. Inclusión del Cuerpo en los Procesos de Transmisión y Adquisición del Lenguaje Musical*. Trabajo Final de Metodología y Práctica de la Enseñanza. Profesorado en Composición Musical. Departamento de Música. Facultad de Artes. Universidad Nacional de Córdoba. Edición del Autor.