

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

FACULTAD DE ARTES

DEPARTAMENTO DE MÚSICA

LA EDUCACIÓN AUDIOPERCEPTIVA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

OBSERVACIONES CRÍTICAS A PARTIR DE
UNA EXPERIENCIA DOCENTE

Francisco José Cornavaca

CÁTEDRA: PLANEAMIENTO Y PRÁCTICA
DOCENTE

CARRERA: PROFESORADO EN EDUCACIÓN
MUSICAL

PROFESORA: Andrea Sarmiento

MARZO DE 2018

ÍNDICE:

<u>INTRODUCCIÓN:</u>	4
-----------------------------------	---

1° PARTE:

Diagnóstico Institucional.....	7
La institución.....	8
Nivel medio.....	10
3° año.....	11

2° PARTE:

Proyecto de Prácticas.....	16
Fundamentación.....	17
Objetivos.....	17
Contenidos.....	18
Actividades.....	18
Metodología.....	20
Evaluación.....	21
Materiales.....	21

3° PARTE:

La Audioperceptiva como herramienta para la práctica docente musical...	23
---	----

<u>CONSIDERACIONES FINALES:</u>	41
<u>BIBLIOGRAFÍA:</u>	43
<u>ANEXO I:</u>	45
<u>ANEXO II:</u>	47

INTRODUCCIÓN:

“...El oyente de música está inserto en su cultura y ha aprendido intuitivamente de ella los códigos que regulan el lenguaje musical usual. La educación del oyente debe incluir, entonces, una toma de conciencia de dichos códigos, acompañada por una toma de conciencia de sus propios procesos perceptivos...”¹ (p. 13)

Este trabajo corresponde a la instancia evaluativa final de la cátedra de Planeamiento y Práctica Docente del Departamento de Música de la Facultad de Artes de la UNC. Para ello es requisito el escrito de una monografía en la cual se irá detallando el proceso de las prácticas realizadas. En primer lugar expondremos un diagnóstico institucional del colegio en donde se tendrán en cuenta aspectos edilicios, del personal docente y estudiantil, etc. En segundo lugar se presentará el proyecto que se llevó a cabo durante el año 2017. El tema asignado para enseñar fue la noción y tipos de Forma (estrofa – estribillo y A – A’ – B) como primer eje y como segundo ítem fueron las texturas básicas (monofonía, polifonía vertical y melodía acompañada). Por último, realizaremos una reflexión con motivo de la experiencia docente durante ese año (2017), llevada a cabo durante los meses de: junio (observaciones), julio, agosto y septiembre (prácticas docentes); se incluirá también una propuesta personal, pensando en una posterior experiencia docente.

El tema central que se eligió para desarrollar, es la enseñanza de la audioperceptiva dentro del ámbito escolar. Ahora bien, durante las prácticas pudimos advertir las diferentes reacciones de los alumnos, cuando presentábamos un tema determinado utilizando contenidos que les resultaban familiares y cuando no era éste el caso; es por eso que decidimos incluir una reflexión sobre la importancia de conocer y aprovechar, a la hora de la enseñanza de cualquier tema, las “zonas musicales próximas”, es decir, las “zonas de confort musicales” que tienen los alumnos. Sin embargo, dichos temas no formaban parte

¹ AGUILAR, M.2009

del contenido central de las prácticas, sino que a lo largo de ellas se fueron mostrando como herramientas de importancia y muy relevantes tanto para los alumnos como para el docente.

Por supuesto todo trabajo se realiza teniendo en cuenta aportes de especialistas del campo en el cual se investiga. En este caso, hemos seleccionado, entre otros, los aportes de Lucy Green como parte del marco teórico. Algo similar, y que de algún modo soporta estas observaciones, se encuentra en la entrevista realizada por Silvia Carabetta a Lucy Green². De ese texto tan iluminador en muchos aspectos, y que tuvimos en cuenta especialmente al elaborar este trabajo, conviene citar dos pasajes muy pertinentes:

“Algunas de las características principales de las prácticas de aprendizaje de los músicos populares son, en primer lugar, que el aprendizaje informal comienza con la música que las mismas personas que están aprendiendo eligen música familiar para ellos, que les gusta y la cual disfrutan de escuchar. Por supuesto tienden a tener una gran afinidad con esa música y a identificarse con ella” (p. 141/142).

Otro aspecto que la autora citada pone de manifiesto y fue muy importante a la hora de contextualizar teóricamente este trabajo es el que la entrevistada expone cuando dice:

“Al principio, darles la oportunidad de elegir la música permite conectar con el aprendizaje informal “natural” que ocurre fuera de la escuela y crea un alto nivel de motivación y compromiso.” (p. 145)

Algunas preguntas que surgieron tanto a lo largo del proceso de las prácticas como también durante la reflexión posterior a las mismas fueron:

Partiendo de la hipótesis de que todo ser humano tiene derecho a la educación artística, ¿qué papel debería jugar en el curriculum educativo la audioperceptiva?

²CARABETTA, S.2016.

¿De qué modos podrían potenciarse las capacidades que toda persona tiene en el campo de la audioperceptiva?

¿Es necesario ser “un músico” o querer serlo para tener “la capacidad” de desarrollar el oído?

¿Se puede sacar de oído una canción que nos guste o que simplemente escuchamos al pasar? ¿Queda esto reservado solo para “genios” de la música?

¿Afecta a nuestro disfrute o placer el escuchar música y saber qué sucede con un poco más de profundidad en la misma?

¿El proceso y el tiempo de aprendizaje varían a la hora de “sacar de oído” o aprender un tema determinado, si el repertorio y los contenidos generales utilizados por el docente son cercanos o lejanos a los alumnos?

¿Cómo el docente puede favorecer la ampliación de los horizontes musicales de sus alumnos?

No pretendemos responder a estas preguntas en la monografía; queremos sólo indicar que ellas fueron estímulos que nos impulsaron a reflexionar sobre la experiencia de las prácticas.³

³ Cfr. p. 33

DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

- **La institución:**

Las observaciones y prácticas se llevaron a cabo en el Colegio San Ramón Nonato. El mismo se encuentra en el barrio Pueyrredón, en la calle Av. Patria al 282 de la ciudad de Córdoba. El colegio cuenta con 2 pisos (la planta baja y un piso arriba). Es un colegio privado de gestión pública, mixto y Católico; la iglesia (cuyo nombre es homónimo al del colegio) colinda con este, sobre la calle Lima al 2050. El mismo abarca desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Secundario

A la hora de describir la institución, nos pareció importante que ella misma se presentase, tomando en cuenta los objetivos generales que se propone para lograr con sus alumnos. Estos objetivos se pueden encontrar en la página web del colegio.

OBJETIVOS GENERALES

“Los objetivos generales que presentamos aquí, serán desglosados en cada uno de los Niveles del Colegio e incluidos en el Proyecto Educativo Institucional.

1. Promover la formación integral de las personas que forman parte de la comunidad educativa, con un estilo de vida caracterizado por la vivencia de los valores humano y cristianos.
2. Desarrollar en los alumnos competencias ético-religiosas, cognitivas, sociales artísticas, técnicas y físicas, que les permitan desenvolverse eficazmente en el ámbito de la cultura, de las relaciones humanas y del trabajo.
3. Afianzar y recrear en los alumnos los valores de nuestra cultura y de nuestra historia.
4. Favorecer un clima de serenidad, amor, alegría, libertad responsable, diálogo participación que ayude en el crecimiento personal de los educandos.
5. Promover un estilo de comunidad que facilite el crecimiento personal y comunitario, aprendiendo a trabajar en equipo y respetando las diferencias personales, como riqueza que les permita compartir con otras comunidades educativas del barrio.

6. Contribuir a la construcción de una sociedad más justa, fomentando actitudes de servicio y solidaridad con las personas más necesitadas del barrio, reconociendo en todos los hombres el rostro de Dios.
7. Participar en la vida parroquial, contribuyendo a la construcción de una comunidad más humana, solidaria, creyente y evangelizadora.”

Nos pareció que estos objetivos tenían una fuerte impronta humanista y cristiana; ésta se percibe con bastante claridad en la Institución, desde los carteles, las imágenes, las esculturas, las frases, los actos, el saludo de inicio que siempre incluye una oración, etc. Lo que pudimos ver es que en estos ámbitos sí se logran los objetivos, pero en los demás, el logro es parcial es decir no se cumplen por completo, quizá porque ellos son demasiado exigentes. A esto lo decimos ya que por lo menos en el espacio curricular “Música” no se veían muy tenidos en cuenta desde el punto de vista de los alumnos y profesores. Por otra parte, creo que la propuesta que exponemos en esta monografía, encuadraría bien en el marco de esos objetivos generales, ya que nuestra propuesta asigna una gran importancia al trabajo creativo de los alumnos, buscando lograr que ellos alcancen una mayor autonomía: se pretende favorecer el desarrollo de las potencialidades musicales que ellos tienen y elijan así su propio camino en ese ámbito, es decir, hay un intento por “hacer más libres “a las personas a través de la música.

Volviendo a la presentación general de la institución, cabe aclarar que tanto el Inicial como el Primario poseen turno mañana y tarde, en cambio, en el Secundario, es solo por la mañana. Al colegio normalmente se accede por Av. Patria en donde se encuentra un portón de madera y un timbre a su lado. Allí se encuentra la secretaría y una mesa de entrada. En ese mismo espacio se encuentra la máquina para marcar el ingreso y el egreso del personal; todo este sector está “controlado” por una cámara de vigilancia. Pero para las prácticas, dado que las mismas se realizan en la primera hora (7 y 30), se accede por la calle Lima (casi en la esquina con Av. Patria) por una puertecita, donde también entran los alumnos. La misma da al patio, por la cual se accede al gimnasio, al salón y al SUM. Para retirarse de la escuela se hace por el portón de la calle Av. Patria.

El Nivel Medio tiene solo una división por curso, y sus aulas se encuentran en el primer piso. La especialidad es en Ciencias naturales.

El colegio cuenta con una biblioteca, lugar donde se guardaban hasta hace semanas también los instrumentos, pero ahora han habilitado un armario (ubicado al frente de las escaleras) destinado pura y exclusivamente a los instrumentos, que son: un bombo, dos teclados, 3 tambores, 4 xilofones, 4 metalofones, flautas, sikus y toc toc. El colegio también cuenta con un laboratorio, un gimnasio techado, un salón (el cual se divide solo por un portón con el gimnasio), un Sum (Salón de usos múltiples) y un patio externo, el mismo es amplio con piso de cemento y colinda con el exterior (calle Lima), rejas mediante. Estas están cubiertas con algún tipo de lona o media sombra. Allí también se encuentra la bandera, aunque la formación inicial es en el gimnasio techado (sin la presencia de la bandera). A través de este patio, se puede acceder al salón o sala de música, la cual cuenta con sillas de plástico (unas 25), dos mesas, un piano vertical y un pizarrón blanco pequeño. Y también al Sum, el cual posee, calefacción, 50 sillas aproximadamente, un escritorio, un cañón, una mini consola, un CPU y un pizarrón blanco y/o negro (de acuerdo a la circunstancia). Es un ambiente confortable y muy apropiado para las clases de música. El mismo debe reservarse con anticipación dada su alto nivel de solicitud. El piso es de cerámica blanca y tiene 2 ventanales que dan a un mini pasillo interno al aire libre.

- **Nivel medio:**

Al edificio donde funciona el nivel medio se accede por unas escaleras que se encuentran en línea recta y muy cerca de la puerta de entrada (por Av. Patria). Apenas se termina de subir, se encuentra con primer año a la izquierda y a la derecha una puerta que lleva a una sala de jardín. Luego se encuentra una estatua del Santo Patrono del colegio en tamaño natural. Al finalizar ese pasillo, a la izquierda está la Preceptoría, y hacia la derecha continúa el pasillo donde al fondo están 3° y 4° año, y a la izquierda de ellos, está la sala de maestros, la cual se separa del resto por dos puertas corredizas. Allí hay una mesa pequeña redonda, sillas a su alrededor, un bidón con agua (fría-caliente), un pizarrón blanco y papeles colgados, en donde se avisan actividades de la semana o cuestiones institucionales propias de ese establecimiento, también hay un estante con vajilla, tazas, vasos, café, leche

en polvo, azúcar, etc. En este lugar se reúnen los maestros y se da un ambiente cálido y relajado. Muchas veces, incluso, se demoran en bajar después que el timbre haya sonado.

Tomando en cuenta lo que dice Lidia Fernández (1998) en su libro:

*“...los test, las entrevistas, las encuestas en general cumplen la función de analizadores. No por el hecho de aportar información buscada, o no solo por eso, sino porque desencadenan la aparición de un material no controlado que expresa el estilo y la idiosincrasia del que lo produce...”*⁴ mantuvimos una conversación con el director del establecimiento y extrajimos, también, ideas del trabajo monográfico de Valeria Cabrera y Rosario Carreño (noviembre de 2016), ambas egresadas de esta carrera (Profesorado en Educación Musical, de la Facultad de Artes), quienes realizaron sus prácticas años atrás en esta misma institución, sobre varias cuestiones tanto del colegio en general como de los alumnos en particular; los alumnos tienen desde el Nivel Inicial hasta sexto año de la Secundaria, la materia “Formación Religiosa”, donde se promueve la formación católica apostólica y romana. A su vez, también se realizan celebraciones de acuerdo al tiempo litúrgico. También contaba que para él la música y el arte en general eran de suma importancia y que a través de este, se pueden inculcar valores sanos y edificantes aunque hoy en día eso no es tan fácil ya que en el tiempo en el que se vive (todo ya y ahora) los alumnos tienen menos paciencia, y el arte, decía, conlleva paciencia muchas veces, por ejemplo si el alumno no puede “sacar” una canción inmediatamente ya sea cantando o con algún instrumento, el alumno se frustra y no intenta mucho más. Por otra parte reconoce que la música, y el arte en general puede llegar a lugares tanto externos como internos de uno mismo que de otra forma no es posible. Entiende al arte como una herramienta para la expresión, la libertad (bien entendida) y la inclusión.

- **3° año:**

“Pero ocurre que somos (nada más y nada menos) responsables de la educación de adolescentes y jóvenes, y portamos unas experiencias y una formación que muchas veces –aunque no siempre, por cierto– nos permiten advertir algunas cosas que creemos son valiosas para ellos/as y otras que no les convienen tanto. Tenemos la responsabilidad, entonces, de generar

⁴ FERNANDEZ, Lidia. 1998

entornos en los cuales puedan no solo sostener o revisar lo que eligen y lo que hacen, sino también conocer, querer y poder elegir otras cosas”⁵ (p. 41)

El aula de 3° año se encuentra en el primer piso, al lado de la sala de 4° año, la cual está al lado de la sala de maestros. Esta sala (3°) es cuadrada con 3 filas de bancos dobles (no muy altos y con escaso espacio para que entren dos alumnos por cada banco), y un mini pasillo entre cada fila, es decir con 2 mini pasillos. Al fondo del aula tiene una ventana de madera que se abre hacia adentro (en la misma dirección que la mesa del profesor) y una puerta que sirve como ventana ya que nunca se abre (en misma dirección que la puerta de ingreso y egreso al aula). Cuenta con un ventilador y afiches pegados en las paredes. Apenas se entra al aula, a la derecha está el escritorio, (alto y amplio) y atrás de este un pizarrón blanco y un fibrón. Arriba del pizarrón en una esquina se encuentra una cruz pequeña de madera. Es un curso de 40 alumnos, de los cuales solo 20 participan de la clase de Música, de acuerdo con los diseños curriculares de la provincia dentro del área de Educación Artística en la cual los estudiantes tienen la posibilidad de elegir qué disciplina seguir, en este caso Plástica o Música. La relación entre los alumnos es muy amena y de respeto, inclusive con el profesor también lo es. Son muy accesibles a la hora de conversar con ellos como así también al dar una clase. No son bulliciosos ni irrespetuosos, por lo menos en los momentos en que se los ha podido observar. Lo que sí es claro que existen, a su vez dentro de este grupo, mini subgrupos especialmente de varones y mujeres solos/as y también, pero en menor medida, grupos mixtos. Citaremos aquí, dos fragmentos que Marcelo Urresti escribió en su artículo “Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad”, donde nos habla de este fenómeno y expresa:

“...los adolescentes construyen espacios “propios”. En ellos, procurando una mayor independencia respecto a la mirada de sus mayores, re articulan los mecanismos de identificación a través de los que construyen las diversas facetas de su identidad. En este sentido, entre los múltiples factores que actúan en esta fase hay dos especialmente importantes por el efecto que producen: el primero de ellos, el más importante, es el grupo de pares; el otro, es el sistema de escenarios y ámbitos institucionales que hacen de marco al encuentro y la cotidianeidad de dichos grupos. Estos factores intervienen de manera decisiva

⁵ KANTOR, Débora. 2008, 1ª ed.

en la rearticulación de los referentes básicos de la experiencia y del mundo de la vida y se suman a la familia y la escuela completando el proceso de socialización en el que se modulan las identidades que se continuarán con posterioridad en las etapas juvenil y adulta...” (p. 2)

“...Los grupos de pares están conformados por lo general con una presencia marcada de miembros de la misma edad y género. Esto no imposibilita grupos mixtos o grupos en los que sea aceptado algún miembro que es notablemente mayor o menor, pero habla de su baja probabilidad. Estos grupos son la primer ampliación de la red de relaciones en las que entran los adolescentes, son los grupos de amigos y amigas más cercanos, que se reúnen a pasar el tiempo, a escuchar música, a compartir largas charlas, a hacer deportes, a planear salidas, a recorrer espacios. Esos grupos de adolescentes son ámbitos de contención afectiva y representan espacios de autonomía en los que se experimentan las primeras búsquedas de independencia. En ellos se realizan actividades comunes y se definen los perfiles dentro de las funciones actitudinales que los diversos grupos despliegan. Se trata de campos de atracción libidinal, que brindan una pertenencia efectiva y que vehiculizan las referencias primeras de los procesos que deconstruyen las identidades infantiles heredadas...” (p. 4/5)⁶

Ambas citas, nos sirven como soporte para sustentar la observación realizada sobre la conformación de los grupos dentro del aula, y a su vez nos dan iniciativas para el momento de trabajar con ellos y de relacionarnos. Como diremos más adelante, hacemos hincapié en la importancia de la elección de los compañeros y del grupo por parte de los mismos alumnos. Ya que si se interfiriese en ese armado o en esa elección, estaríamos coartando un ámbito importantísimo para ellos y en donde el profesor no tendría por qué intervenir.

Por otra parte, a lo largo de las observaciones, se pudo constatar que la forma en que el profesor llevaba a cabo sus clases era muy fructífera ya que los alumnos comprendían rápidamente el contenido enseñado y a lo largo de la clase, la mayoría participaba y trabajaba. Esto es en gran medida porque el profesor los hace primero escuchar con atención, después los hace reflexionar sobre lo escuchado relacionándolo muchas veces con lo visto en las clases anteriores y al final los hace trabajar en grupos pero siempre haciendo música, es decir, que cada uno tiene un instrumento con el que intenta sacar o tocar una

⁶ URRESTI, Marcelo, 2002.

parte de una canción, aportando lo que pueda y dando ideas para que el resultado final sea más completo, mejor. Observando esta dinámica del profesor y viendo los resultados obtenidos, se propuso seguir implementando esa misma modalidad ya que los chicos respondían activamente y positivamente. Les gusta mucho sacar de oído canciones o parte de ellas como así también darle sus propias interpretaciones a las mismas. A su vez, al armado de los grupos lo hacen ellos, y esa es una instancia en donde se pueden evidenciar los subgrupos ya que cuando se dividían con el profesor titular, los grupos eran los mismos. Aquí se pudo evidenciar, cómo las cinco principales características observadas por Lucy Green (en Carabetta, Silvia. 2016) eran llevadas a cabo y a su vez totalmente observables ya que:

1°_ el profesor les llevaba canciones de géneros “cercaños” a ellos.

2°_ Los resultados del “sacar de oído” eran evidentes ya que al ser música que a ellos les gustaba, lo hacían con gran placer.

3°_ Trabajaban en grupos, donde cada uno elegía con quienes trabajar, entonces se sentían a gusto ya que compartían, en su mayoría, también el gusto por la canción, pero a su vez cada uno tenía una labor “ad intra” del mismo grupo, entonces el trabajo eran tanto individual como grupal.

4°_ Trabajaban, en la parte grupal, en gran medida solos, el profesor pasaba por los grupos pero se evidenciaba una labor autónoma muy provechosa y muchas veces sin la necesidad de un adulto al lado que le marcara qué hacer y qué no.

5°_ Se observó que los alumnos, no sólo que podían sacar de oído sino que también tenían un proceso de interpretación de la obra y también de creación. Inclusive muchas veces, en los grupos, se dieron instancias de improvisación a modo de prueba, en el transcurso del trabajo sin que nadie diera esa pauta. Era totalmente genuino. Es menester destacar, la gran ayuda del profesor titular hacia el practicante, hecha, en primer lugar al acercarle su propia planificación la cual fue de gran utilidad para el mismo ya que la misma está basada, entre otros, en el libro del cual el practicante se apoyó para realizar su proyecto, que es el texto de: María del Carmen Aguilar, (2002). La mayor parte de los objetivos que el profesor puso en su planificación, tienen total coherencia con el texto nombrado anteriormente, en donde la percepción musical, en general, tiene un gran peso en

su proyecto, como así también la sintaxis musical y el análisis de lo que se escucha. También considera de importancia el poder de reflexión en los alumnos, sobre lo escuchado (Lucy Green - 2016). Para finalizar, cabe señalar, la generosidad que tuvo el profesor hacia el practicante, observada en: sus aportes diarios, sus comentarios, opiniones y o consejos, ya que fueron orientando, guiando y muchas veces explicando el porqué de tal o cual método que él y posteriormente el practicante utilizaba, y como, por su experiencia con anterioridad, él pudo observar los diferentes resultados en los alumnos.

PROYECTO DE PRÁCTICAS

- **Fundamentación:**

Este proyecto de prácticas hace hincapié en el abordaje de la percepción de los contenidos. Basándose en la planificación anual, que generosamente acercó el docente titular, como así también en el libro de María del Carmen Aguilar “Análisis auditivo de la música” (2009) esta propuesta se aproxima al enfoque que los mismos reflejan, donde la audición, el análisis y el acercamiento conceptual tienen prioridad. Este es el punto de partida para un conjunto de actividades que invitan a procesos reflexivos respecto de géneros cercanos a la sociedad en general y a los adolescentes en particular, como lo son el rock, la cumbia, el cuarteto. La búsqueda radica, parafraseando a Lucy Green en su entrevista realizada por Silvia Carabetta, en promover una visión enriquecida, más integral y acabada, que combine aquellos conocimientos previos –no escolarizados- de los alumnos con los aportes que se pueda ir ofreciendo a lo largo de las cuatro clases. Por otro lado, se considera que no se podía dejar de incluir instancias prácticas, vivenciales y experienciales de la música en sí misma. Es por esto que se trabajará con canciones icónicas de cada género mencionado con anterioridad, como *La mano de Dios* de Rodrigo, *De música ligera* de Soda Stereo y *Jamás* de RC band. De esta manera se da lugar a conceptos que incluye Andrés Samper Arbeláez en su publicación “La apreciación musical en edades juveniles” (2010) en donde se incluyen territorios musicales cercanos a ellos teniendo en cuenta la significación que tiene, tanto en su época como en la actualidad.

- **Objetivos:**

- Percibir y reconocer las funciones formales básicas.
- Poder discriminar auditivamente funciones formales como así también texturas básicas.
- Interpretar de manera parcial o total una de las tres canciones propuestas, analizadas y escuchadas.
- Incorporar nociones básicas de textura, tales como: monodia – melodía acompañada y polifonía vertical.

- **Contenidos:**

- Formas: A – B – A’/ A – B –A’ – B’; Introducción - Estrofa – Estribillo – Interludios.
- Texturas: Monodia, melodía con acompañamiento y/o polifonía vertical.

- **Actividades:**

- 1º Clase, en el Salón. 31/07/2017.

Se les llevará la letra de las tres canciones (*De música Ligera, La mano de dios y Jamás*) y se les entregará a cada uno. Después el profesor cantará una vez cada canción sin dar ningún tipo de consigna, solo escuchar. Seguidamente de este ejercicio, las cantaremos todos juntos una vez. Después se propondrá cantarla mientras se aplaude acorde al pulso de la canción y luego se propondrá un juego, con una de estas mismas canciones para que puedan pasarla por el cuerpo y de esta manera internalizarla mucho más (Dalcroze). Luego a partir de estas canciones iremos viendo, por medio de la reflexión, de la memoria y de la percepción reciente de las canciones, las cualidades que tienen en común las mismas y las diferencias entre sí. Habiendo llegado a ciertos resultados haremos una nueva escucha pero esta vez de una sola de las canciones, con la consigna de que puedan escuchar cuantas estrofas y estribillo tienen y si existe una introducción y/o interludios. Luego de esto se les preguntará cuales fueron los resultados que observaron y el porqué de los mismos, en que aspectos “técnicos” se basan para decir lo que dicen. A los resultados de esta pequeña reflexión los anotaremos en el pizarrón y haremos un “esquema” con la forma vista.

Para continuar e ir cerrando la clase haremos grupos de 5 personas en donde cada agrupación podrá elegir la canción que más les haya gustado y comenzar a analizarla sobre la hoja y dejar por escrito cuales creen que son estrofas, cuales estribillos y si hay o no introducciones o interludios.

- 2º Clase, en el Salón. 07/08/2017.

Se dividirán por grupos y sobre la hoja con la canción escrita (entregada la clase pasada) irán anotando, a medida que el profesor se las va cantando y tocando, hasta donde

creen ellos que va la estrofa, el estribillo, etc. Luego de esto se les preguntará si creen que decir estrofa y estribillo es lo mismo que decir A y B (ellos ya tienen cierta noción de dichos términos), y a partir de sus respuestas comenzaremos a ver qué cualidades tiene que tener una parte de una canción para que sea un A o un B. Habiendo llegado a ciertos acuerdos, a partir de la escucha de las canciones, irán anotando su análisis formal, sobre la canción elegida la clase pasada, desde esa perspectiva (A – B). Se les irá orientando y guiándolos en esta actividad.

Luego de que cada grupo haya elegido una canción, se dividirán para seguir trabajando sobre la misma analizada la clase anterior, pero esta vez se les pedirá sacar de oído una parte de la estrofa y que hagan su propia “versión” de la misma, teniendo en cuenta los instrumentos disponibles y el uso de la voz. Para esto se les dirá cuál es la primera nota del fragmento a sacar y en el caso de los grupos que elijan las mismas canciones podrán reunirse en grupos para ir resolviéndolo juntos. También se les explicará cuáles son los acordes acompañantes y de qué notas se componen (unidad ya vista).

Al finalizar la clase tendrán que presentar hasta donde hayan llegado, y por parte del mismo grupo dirán las dificultades que se les hayan presentado.

- 3° Clase, en el SUM. 14/08/2017.

Se verá un video de cada canción y luego se hablará brevemente sobre el contexto histórico de cada canción y de cada género. Después se irán reconociendo esas formas que ya hemos ido aprendiendo. Luego charlaremos sobre textura, es decir qué relación encuentran ellos entre el canto y lo instrumental, que creen que es lo prioritario en cada canción escuchada y por qué. A partir de las reflexiones comunes, se pedirá que anoten las mismas y luego se introducirá el término texturas, y se tratará de darle un nombre a la textura utilizada en dichas canciones, hasta concluir en melodía acompañada o con acompañamiento. Llegado a este punto se tocará y cantará una vez alguna canción pero con la guitarra y la voz, y se les preguntará qué es lo que pasaría si dejásemos de cantar y quedaran solo los acordes de la guitarra. Allí se graficará cada textura en el pizarrón para que ellos puedan tener una referencia visual. Luego se reflexionará hasta llegar a darle un nombre también a estas texturas, (polifonía vertical y monodia).

Luego de estas actividades se volverán a juntar por grupos y avanzarán sobre la canción ya comenzada la clase anterior. Al finalizar se mostrará hasta donde han llegado diciendo, por parte de los integrantes del grupo, sobre que han avanzado, si es la segunda estrofa o el estribillo, el A o el B, etc.

- 4° Clase, en el salón. 21/08/2017.

Este último día de práctica se trabajará pura y exclusivamente sobre las canciones por grupos.

Se les pedirá que continúen con los arreglos ya comenzados y que traten de darle un cierre, ya sea que lleguen hasta el estribillo, o finalicen la estrofa, o cierren el B, etc. También se les dirá que hagan una breve descripción en una hoja, de la canción que han elegido interpretar, sobre los ejes de forma (todo lo visto hasta esa clase) y textura.

También se los irá llamando de a 2 para ir conversando sobre la vivencia en estas clases, las cosas que les gustaron y las que no tanto, y que les gustaría ver o profundizar en un futuro. A medida que se vaya charlando se irá hablando sobre lo hecho en cada grupo, cómo lo pudieron resolver y qué se les hizo muy difícil.

Al finalizar la clase se hará una presentación final de cada grupo y se hará un tipo fogón con estas canciones y otras también a pedido de ellos.

- **Metodología:**

Se propondrá actividades focalizadas especialmente en la percepción sonora y la reflexión crítica, que operarán como disparadores de procesos creativos, interpretativos y reflexivos posteriores. Se considera que los alumnos tienen un bagaje de conocimiento no escolarizado respecto de los contenidos abordados, y la propuesta es enriquecerlos y ampliarlos con el fin de promover la construcción de una perspectiva más integral.

Habrará también un eje de interpretación de repertorio concreto con el fin de que, así, puedan vivenciar la experiencia musical en sí misma, así como instancias de reflexión en conjunto. Se trabajará en la modalidad taller, con tres canciones a lo largo de las cuatro

clases, abordándolas paulatinamente. Se considera que la interpretación de repertorio conlleva la incorporación de habilidades concretas, y un abordaje gradual supone un respeto de los tiempos y procesos de aprendizaje. La modalidad taller supone grandes “ventajas” a la hora del abordaje de contenidos, en primer lugar porque la cantidad de alumnos es más reducida al dividirse el curso en música y teatro o artes visuales; por otro lado, esta modalidad supone una elección del alumno por ese lenguaje artístico, es decir que el adolescente va con mayor entusiasmo a la clase.

- **Propuesta de evaluación:**

Durante las 4 clases se irá evaluando el proceso de cada alumno, así como también el aporte de cada integrante en el grupo, los aportes en la clase en general y la incorporación de conceptos ligados a la música directamente, no aislados. Para esto, el profesor se interiorizará en cada grupo como así también en cada integrante del mismo (ya que no son muchos alumnos), percibiendo su manera de trabajar, sus aportes, y su comprensión.⁷

De igual manera, en la cuarta clase, habrá una instancia de charla personalizada con los alumnos en donde se podrá evaluar cómo han vivido estas 4 prácticas, y se irá viendo que es lo que han podido interiorizar, en cuanto a conceptos y cuanto han trabajado en sus grupos.

Al finalizar esta clase, se mostrará el resultado de ese proceso y se verá si han avanzado algo o no desde la segunda clase en adelante.

Todo esto confluirá en una calificación sobre cada alumno que se le pasará al profesor titular.

- **Materiales:**

- Guitarras (2)
- Piano

⁷EISNER, Elliot, 1995.

- Teclado
- Xilofones (3)
- Metalofones (4)
- Bombo

- Letras de canciones:

Jamás, RC Band (Cumbia)

La mano de dios, Rodrigo (Cuarteto)

De música ligera, Soda Stereo (Rock)

- Videos de las canciones:

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

<https://www.youtube.com/watch?v=kW5VZqU7v1k>

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

**LA AUDIOPERCEPTIVA COMO HERRAMIENTA
CLAVE PARA EL DESARROLLO DE LA TAREA DOCENTE
MUSICAL**

A lo largo de las prácticas docentes en el nivel medio, comenzamos a vislumbrar, cada vez más claramente, la importancia en la educación musical de tres puntos claves para su desarrollo e interés:

- La utilización de, tal como dice Samper Arbeláez, territorios musicales juveniles cercanos a los alumnos, ya sean géneros musicales que escuchen en sus casas o por su propia cuenta, canciones que les gusten, instrumentos musicales que sean significativos y conocidos por los alumnos, autores, cantantes o instrumentistas del agrado y cercano a los mismos, etc.

Andrés Samper Arbeláez hace referencia a este punto, cuando parafrasea un pasaje del libro de Lucy Green: *Music, informal learning and the School: a new classroom pedagogy*:

*“...nos invita, a través de una propuesta investigativa rigurosa, a que regresemos nuestra mirada a todo aquello que ocurre en las “formas de aprender” la música que acontecen por fuera de la escuela. Esto implica rescatar los territorios musicales cotidianos de los jóvenes como componente pedagógico del aula, pero también la manera como se aprende al interior de estos...”*⁸(p.33).

- La importancia de la Modalidad Taller (la misma con la que se dictó las prácticas docentes en el colegio San Ramón Nonato).

La decisión, por la que éste formato fue llevado a cabo, fue tomada por varios factores entre los cuales se encuentran:

* El profesor titular ya venía trabajando de esta manera, por lo menos según pude ver durante las observaciones que hicimos de sus clases, y los resultados eran muy favorables para los alumnos, según el mismo docente nos manifestó.

* Sentíamos que, con esta modalidad, podríamos “soltarnos” más y estar más cómodos con los alumnos a la hora de dar los contenidos correspondientes, teniendo en cuenta nuestra propia forma de ser.

⁸ SAMPER ARBELÁEZ, Andrés, 2010. Artículo que puede consultarse en <http://www.javeriana.edu.co/revistas/Facultad/artes/cuadernos/index.html>.

* La profesora de la cátedra de Planeamiento y Práctica docente de la UNC, nos había recomendado que, en lo posible, continuásemos con la modalidad de las clases que venía llevando a cabo el profesor titular.

* A su vez, también ella nos había contado y mostrado las ventajas de utilizar y llevar a cabo esta modalidad y por otra parte nos había hecho leer algunos autores que respaldaban esta posición frente al formato Taller.

Nos permitimos citar algunos textos que apoyaron esta posición, y que nos animaron a tomar esa decisión:

“...El formato de Taller para el desarrollo del lenguaje musical, posibilita poner en contacto a los estudiantes con sus contenidos específicos y centrales, permitiéndole conjugarlos con la práctica de manera directa y significativa, posibilitando así un marco concreto de producciones, donde el producto que deviene de esos contenidos encuentra significatividad en el transcurso del proceso...”⁹ (P. 135)

“Taller: Es una estructura grupal personalizada de acción, orientada por la experiencia de enseñanza-aprendizaje, que incluye al alumno y al docente como sujetos de educación en una co-gestión participativa, libre, responsable y placentera...”¹⁰ (P. 21)

“...En el Taller como opción metodológica para el análisis de las prácticas de la enseñanza, los practicantes, en tanto sujetos y objetos al mismo tiempo, son protagonistas de procesos de construcción de conocimientos. Esto supone un ejercicio investigativo que exige, desde el punto de partida, la aceptación de que no se cuenta con todas las respuestas, que es necesario potenciar las capacidades de problematización, de generar interrogantes, de formular hipótesis, de realizar inferencias, de construir nuevas categorías.

⁹MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA 2011- 2015 – Tomo 2 Orientaciones para la Enseñanza.

¹⁰LESPADA, Juan Carlos.1989.

Implica un ejercicio creativo que se enriquece en la medida en que incorpora el colectivo y, desde él, los múltiples sentidos que es posible recuperar respecto de los episodios, situaciones y procesos objeto de análisis. [...]

Esto significa reconocer el taller como un espacio valioso para intercambiar experiencias y, a su vez, como fuente de nuevas experiencias, donde la comunicación es abierta a redes múltiples que respetan los tiempos y los marcos de procesos reflexivos diferentes, con apertura en la escucha no prejuiciosa, sin rótulos; un ámbito donde los participantes se hacen cargo de papeles diferentes según las necesidades del proceso constructivo y no quedan anclados en roles fijos y estereotipados. En suma, espacio para pensar y pensarse en grupo... ”¹¹ (P. 83/84).

- Y el otro aspecto es: el uso consciente y no consciente de la audioperceptiva, esto quiere decir ir desarrollando el oído para, de este modo, tener una percepción auditiva más “enriquecida”: que seamos capaces de ampliar los horizontes de nuestra escucha. Si, por ejemplo, al escuchar una grabación instrumental, el oyente está en condiciones de poder percibir y reconocer los diferentes timbres de cada instrumento, o cuando se trata de un dúo o un trío vocal se alcanzan a discriminar las diferentes voces que se escuchan, o cuando podemos darnos cuenta de que en un pasaje determinado un instrumento cumple función de acompañamiento o cuando es melodía principal, etc. en todos estos casos, la capacidad audioperceptiva desarrollada facilita un goce estético más rico y variado. El punto más importante de nuestra propuesta es que todo esto puede fomentarse e ir lográndose paulatinamente a través de la técnica “sacar de oído”. Desde luego que no pretendemos afirmar que sólo a través de dicho medio pueda alcanzarse este objetivo; pero sí que este recurso puede ser especialmente favorable. A este punto ya lo había observado, con mucho mayor detenimiento y profundidad, Lucy Green (entrevista con Silvia Carabetta), donde nos dice¹²:

¹¹ EDELSTEIN, Gloria. Coria, Adela. 1995.

¹²CARABETTA, S., 2016.

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

El interés por estos ítems surgió a partir de la experiencia concreta en el curso de 3° año del colegio San Ramón Nonato, relatada con detalle en el apartado anterior.

Llamaba la atención el interés de los alumnos cuando trabajaban según esta propuesta; incluso cuando sonaba el timbre para el recreo intermedio, la mayoría seguía sacando de oído y poniéndose de acuerdo con su grupo en el rol correspondiente que ocuparían, en vez de salir del aula aprovechando esos minutos antes de volver a la segunda parte de la clase de música. Al final de la clase tenían una instancia de presentación, frente a los otros grupos y al profesor, de lo que venían haciendo y lo que habían logrado avanzar en esa clase. Ese ejercicio de presentación era de gran importancia ya que los alumnos se veían motivados por un objetivo a largo plazo, que era el de una versión de ellos mismos de la canción elegida, y uno a corto plazo, que era la presentación al final de cada clase.

El ambiente siempre fue muy ameno y los participantes mostraban una gran disponibilidad tanto para aprender como para trabajar. Poco a poco, clase a clase, se fueron adentrando más en el trabajo y le fueron encontrando el gusto a poder, ellos mismos y de manera autónoma, hacer su propia versión de la canción elegida.

Al finalizar las prácticas, en la cuarta clase, hicieron la muestra final y el resultado fue muy satisfactorio tanto para ellos como para los profesores. A los alumnos se los notaba motivados y con un dejo de orgullo personal por el logro conseguido.

*

- A partir de esta experiencia, tan satisfactoria en muchos aspectos, surge nuestro interés por la enseñanza de la audioperceptiva en las aulas en los diversos niveles educativos. Es cierto que durante las prácticas se abordó sólo el tema de “formas”, pero así como se pudo tratar dicho tema desde la audioperceptiva creo que muchos otros podrían tratarse

de igual manera o por lo menos con el mismo abordaje. Es decir, proponemos la percepción auditiva como eje didáctico, a partir del cual pueden desprenderse otros temas y como herramienta clave para analizar y abordar la música.

- También pudimos reflexionar no solamente sobre la importancia de la educación en audioperceptiva, sino también sobre la inclusión más extendida y más consciente de ella. En otras palabras, la pregunta es cómo hacer para que la audioperceptiva se incluya de una manera más clara no sólo en el curriculum sino también en el aula, a la hora de abordarla con los alumnos. El objetivo es, pues, que ellos sean conscientes de qué están trabajando, qué herramienta están utilizando, y no quede solo en un aspecto o habilidad que se da por añadidura o se supone que ellos asimilarán por “ósmosis” junto a los otros temas a abordar. En resumen, de lo que se trata es que la audioperceptiva tenga un mayor peso en el aula y que los alumnos puedan hacer conscientes las capacidades audio-perceptivas que ellos ciertamente tienen. Que se pueda desarrollar de manera integral junto a los otros temas de la asignatura; que sea el punto de partida a la hora de enseñar algo, una especie de contenido “omnipresente” o transversal durante todo el período de aprendizaje.

A la hora de pensar en actividades que vinculen el tema a explicar con el abordaje de la audioperceptiva, creemos que se podrían poner algunos ejemplos para dar mayor claridad a nuestra propuesta, pero no sin antes hacer una breve referencia “teórica” como apoyo o introducción a los “ejemplos” que vienen a continuación.

María del Carmen Aguilar nos habla sobre la importancia de la selección del material a la hora de poner ejemplos musicales concretos a los alumnos:¹³

“...Es importante que el material que se propone para el análisis esté graduado según el nivel de dificultad que ofrece a la percepción. Se enuncian a continuación algunos factores que el profesor debería tener en cuenta para ordenar el material según su nivel de complejidad.

El primer factor es la duración de la pieza. La cultura del disco comercial ha acostumbrado a los oyentes a sostener su atención por períodos breves, que normalmente no pasan de los tres minutos. En las primeras etapas será

¹³ AGUILAR, M. 2009.

recomendable entonces trabajar con piezas que no excedan esa duración. El segundo factor es el grado de convergencia de los distintos parámetros del lenguaje musical. Un cierre tonal, la finalización de una porción significativa del texto, un punto de apoyo rítmico, un cambio notorio de instrumentación o de textura, un cambio en la intensidad o velocidad, etc. pueden converger en un punto del discurso colaborando para que el oyente perciba el cierre de una unidad sintáctica. Si esos parámetros divergen, el oyente percibe informaciones contradictorias que le generan dudas. Entonces, será conveniente analizar estos factores y elegir para las primeras audiciones piezas en las cuales los parámetros mencionados converjan...” (p. 35)

Por otra parte, en su libro la autora nos propone métodos y ejemplos propios de ella para llevar a cabo tal o cual tema. A continuación expondremos algunas actividades propuestas por nosotros y que, varias de ellas, se ven sustentadas por la propuesta de trabajo de Aguilar.

- En el caso de querer exponer el tema de las texturas básicas (monodia, polifonía vertical y melodía con acompañamiento), nos remitiremos a las actividades que expusimos en el Proyecto de Prácticas, donde la actividad que se propone es escuchar, ya sea por una grabación o en vivo por el profesor, una o dos canciones cualesquiera, preferentemente cercanas al ambiente de los alumnos, y tratar de que ellos identifiquen los instrumentos que se emplean, quién hace la melodía, quién acompaña, etc.; a partir de allí los alumnos podrían ir desglosando cada rol y nombrando cada textura que se quiera enseñar. A propósito de esto es oportuno recordar que la misma Profesora Aguilar propone una guía de audición con ciertas preguntas para abordar más “de lleno” este tema:

“¿Escucho una única línea melódica?

*¿Escucho una línea principal acompañada
por otros elementos?*

¿Escucho varias líneas simultáneas?

¿Estas líneas tienen el mismo ritmo?

¿O desarrollan ritmos independientes?” (p. 119)

- Cuando se aborde el tema de familias de instrumentos, en primer lugar creemos que sería conveniente hablar de los diferentes instrumentos que existen, del timbre particular de cada uno de ellos, del modo de acción y ejecución que tienen, etc., todo esto con escuchas permanentes de cada ejemplo. En una segunda instancia propondría escuchar una orquesta en acción, y así poder ir identificando qué instrumentos escuchan, a qué les hace acordar, con qué instrumento escuchado anteriormente pueden relacionarlo y cómo creen que funciona dicho instrumento (aire, cuerda frotada, percutido, etc.). Recién a partir de dichas actividades, convendría entrar en el ámbito más teórico y explicar con mayor detalle el tema de la familia de instrumentos. Estamos convencidos de que es oportuno que siempre haya una experiencia sensorial y un conocimiento fáctico del tema antes de presentar la parte teórica.
- Si quisiéramos abordar el tema de ritmos, nos permitimos citar nuevamente a María del Carmen Aguilar quien tiene una propuesta a la cual adherimos plenamente:

“...Es conveniente que los primeros ejemplos muestren ritmos uniformes, libres y pulsados claramente diferenciados. Se puede sugerir a los alumnos que se muevan libremente con ellos y que asocien cada tipo de ritmo con el estilo y género musical respectivo.

Luego se aborda el trabajo específico sobre ritmos pulsados, que son los que predominan en el entorno musical de los estudiantes. Los sencillos ejercicios que se enumeran a continuación pueden ayudar a resolver los problemas que aparecen en el reconocimiento de ritmos pulsados.

. Reconocer el pulso

- Escuchar música pulsada acompañándola con movimientos corporales leves (balanceo del cuerpo, pasos, etc.). Trasladar estos movimientos a suaves golpes dados con el pie y luego con la mano. Comprobar su uniformidad. En esto consiste el reconocimiento corporal del pulso.

- Cantar canciones mientras se marca el pulso con el pie, la mano o movimientos

de otro tipo... ” (p. 57).

- Al tratar “escritura musical” (pentagrama, figuras, clave de sol, notas, etc.) creemos que sería apropiado comenzar por escuchar una canción conocida por los alumnos, y en lo posible traer la partitura de ella, y otra canción que preferentemente les sea ajena, para que así vean la utilidad de la escritura. El objetivo de esto es que a través de la escucha activa y la observación, aunque sea muy superficial, de las partituras puedan comprender para qué sirve anotar la música, cuales son las ventajas de ello y también sus desventajas. A partir de aquella reflexión, podrán ir adentrándose un poco más en cada aspecto y así ir reconociendo las figuras musicales o a las notas respetivamente; pero siempre convendría que esto se realice dentro del marco de una experiencia “real” con la música y no “en el aire” o de una manera descontextualizada. De lo que se trata es, en síntesis, que la música vaya aprendiéndose “en” la música.
- Un último ejemplo, dentro de los muchos que podrían citarse: al explicar las cualidades del sonido – un tema que a nuestro modo de ver es muy propicio para abordarlo desde la audioperceptiva- Aguilar nos dice:

“...Dado que el sonido es la materia primordial que atraerá la atención de los alumnos, es interesante que en las primeras clases se ofrezca una explicación sencilla acerca de la producción del sonido y los fenómenos físicos asociados a sus cualidades perceptivas: altura, intensidad y timbre. Estos conceptos básicos reaparecen en distintas etapas del trabajo...” (p. 129)

Proponemos, por tanto, que la duración se aprenda escuchando un grupo de percusión o una canción en donde se pueda ver claramente diferentes duraciones de los instrumentos (la flauta serviría para esta cualidad, como así también cualquier instrumento melódico preferentemente); que la intensidad se pueda observar tanto en una partitura como también en una canción conocida, que ellos mismos puedan experimentarlo haciendo juegos o ejercicios con instrumentos caseros o de los que se disponga en esa institución; que a la altura se la aborde desde la voz humana o escuchando una canción en donde sean

bien diferenciables momentos agudos y momentos en donde el registro es grave; por último el timbre. Aquí la autora citada anteriormente expone:

“- Los alumnos usan intuitivamente la identificación de timbres como auxiliar para determinar la sintaxis de las obras.

- El reconocimiento de alturas se retoma al trabajar sobre los sistemas tonales (Capítulo 6).

- En el trabajo sobre texturas (Capítulo 7), la percepción de timbres ayuda a discriminar una melodía respecto de su acompañamiento, o las voces de una textura polifónica; la diferencia entre sonido y ruido permite observar si una melodía está acompañada por sonidos (capaces de definir una armonía) o por ruidos (sonidos de altura indeterminada).

una vez que se ha trabajado sobre ritmo, temas, relaciones de altura y texturas, se pueden realizar actividades específicas que apunten a reconocer tanto las cualidades tímbricas de los sonidos como las fuentes que los producen.

. Voces

- identificar auditivamente registros y timbres de voces femeninas, masculinas e infantiles;

- atender a la sonoridad de conjuntos vocales y coros;

- identificar el registro vocal de cantantes conocidos;

- observar los timbres vocales que se emplean en diferentes estilos clásicos o populares.

. Instrumentos

- reconocer los que más se utilizan en la música del contexto cultural inmediato (solistas y grupos de música popular) y describir sus características tímbricas (componentes armónicos e inarmónicos y envolvente dinámica: ataque, permanencia y extinción del sonido);

reconocer la sonoridad de la orquesta sinfónica...” (p. 129)

También se podría abordar desde juegos con los mismos alumnos, en donde, por ejemplo, todos cierran los ojos y algún alumno (elegido por el profesor) hable o cante y que luego el resto tenga que decir quién fue. Otro ejercicio podría hacerlo el profesor tocando varios

instrumentos distintos frente a los alumnos, y luego que ellos con los ojos cerrados puedan ver qué instrumento se tocó, etc.

Cabe aclarar que la mayoría de estos ejemplos y actividades las hemos pensado a partir de canciones que incluyen texto ya que creemos que al oyente recién iniciado en este camino de la música y de la escucha analítica el hecho de que haya una letra muchas veces les facilita escuchar con una mayor claridad lo que se quiera analizar. Aguilar habla también sobre esto y explica:

“...La música con texto desarrolla simultáneamente dos planos de significación, el de las palabras y el específicamente musical (relaciones de altura y ritmo); sin embargo el plano del lenguaje tiende a prevalecer perceptivamente debido al alto grado de pregnancia que la palabra tiene para el oyente por su poder referencial y su capacidad de convocar estados emocionales. Por eso, al analizar este tipo de música habrá que comenzar por el texto y luego determinar si la organización temporal de la música refuerza o contraría la estructura sintáctica y/o poética del texto...” (p. 28)

Ahora sí, estamos en condiciones de ensayar algunas respuestas a las preguntas que estimularon este trabajo¹⁴. Nos parece que ha quedado suficientemente en claro que la audioperceptiva puede jugar un papel decisivo en el curriculum en la medida que es un campo que potencia las capacidades que los alumnos traen consigo. Por ejemplo, la capacidad de “sacar algo de oído”, la cual no es privativa sólo de personas inmersas en el campo de la música o que estén altamente dotadas para ella. Por otra parte, ahora es claro que el nivel de disfrute al escuchar música se ve afectado por el manejo de las herramientas auditivas de las que el oyente disponga. Además, el ejemplo que aducimos a continuación comprueba que el proceso y el tiempo de aprendizaje son distintos cuando el contenido del tema a aprender es más o menos conocido por el alumno.

*

¹⁴ Ver p. 6.

A modo de experiencia personal hemos podido constatar cómo, la memoria auditiva y el conocimiento de alguna obra o canción, afecta directamente nuestra posibilidad de interpretar dicha obra o “sacarla de oído” o leyendo la partitura. En cambio, cuando la obra o canción no “se la tiene en el oído”, no es conocida para el intérprete o quien quiera ya sea cantarla o tocarla, etc., el trabajo es doblemente arduo y más lento a la hora de llevarla a cabo en una interpretación.

Nos permitimos aquí, realizar dos citas del libro de Aguilar, quien nos habla sobre la memoria auditiva y cómo es el proceso para retener una obra o parte de ella:¹⁵

“...Para desarrollar sus habilidades analíticas el oyente debe observarse a sí mismo en las diferentes etapas de la memorización de la música y descubrir el proceso por el cual construye en su mente la representación de lo que ha oído: ese complejo trabajo de asociación y jerarquización de sonidos que le permite organizar significativamente el fluir de la música.

También necesita tomar conciencia del punto de vista desde el que está enfocando el objeto de estudio y ser capaz de cambiarlo voluntariamente para considerar la mayor cantidad de enfoques posibles. Este entrenamiento enriquece sus recursos perceptivos y lo hace más consciente de sus habilidades...” (p. 14)

Por otra parte, la autora hace referencia a la aplicación que hace Meyer, de la Teoría de la Gestalt, a la música. Ella expone:

“...Siguiendo a Meyer, se describe a continuación el proceso que experimenta el oyente mientras escucha música: ...”

“...- 5e presenta un estímulo musical, es decir, una sucesión de algunos sonidos organizados musicalmente. Este estímulo perturba el estado de reposo del oyente y le genera una tensión que busca resolverse mediante la comprensión de lo percibido.

- Las características del estímulo musical orientan al oyente hacia un universo posible de sentidos, es decir, reconoce un estilo determinado.

- El oyente construye en su mente una configuración comprensible con

¹⁵ AGUILAR, María del Carmen, 2009.

dichos sonidos dentro de las reglas del estilo y alcanza un estado de reposo provisorio.

- En ese momento, el oyente crea una expectativa sobre la posible continuación del fenómeno; esa expectativa produce una nueva tensión que espera una resolución en un nuevo punto de reposo.

-El suministro de información musical sigue: la nueva información presenta una redundancia o reiteración con respecto a lo anterior, o cambia, o presenta algunos aspectos que redundan y otros que cambian.

- Esta nueva información confirma -o no- la expectativa generada y abre, a su vez, nuevas expectativas.

- Aparece un nuevo nivel de interpretación de la información -que excede lo gestáltico y es explicado por la Teoría de la información- que reconoce el aspecto posicional de cada configuración respecto de las anteriores, es decir, observa qué episodio del discurso está constituyendo cada uno de estos momentos gestálticos que suceden al primero.

- Este reconocimiento genera puntos de cierre mayores a la unidad gestáltica mínima y menores a la totalidad de la obra.

- El proceso continúa hasta registrar la obra completa. (pp. 20-21)

Narraremos, aquí, una experiencia personal que de algún modo se apoya en las citas anteriores y que para nosotros fue muy significativa: Cuando estábamos preparando el examen para rendir la asignatura Guitarra IV en la Facultad de Artes, tuvimos que buscar distintas obras de diferentes autores y estilos, y no sabíamos por dónde empezar. Entonces lo primero que hicimos fue ir a nuestra “zona de confort”, a lo que ya conocíamos por haberlo escuchado de nuestros padres y hermanos que habían tocado algunas obras en guitarra, siendo más chicos, para el conservatorio u otras que siempre tocaban en las juntadas familiares. Inconscientemente teníamos en el oído muchas de estas obras y cuando quisimos empezar a sacarlas, leyéndolas en la partitura, notamos claramente que nos resultaba mucho más ameno el ejercicio, ya que “las teníamos en el oído”, y que nos era más fácil avanzar en el proceso de preparación de la obra. En cambio cuando tuvimos que leer obras que nunca habíamos escuchado, el proceso para leerlas y aprenderlas era

mucho más lento y complejo. Es decir que, tanto la memoria auditiva (parte esencial de la audioperceptiva), como también el grado de pertenencia a nuestro ambiente o círculo más próximo, se convierten en herramientas claves para trabajar ya sea en un aula o con alumnos particulares, a la hora de la elección de obras o temáticas a abordar desde canciones o ritmos, etc.

Nunca nos olvidamos de una frase que dijo una profesora de historia hace unos años en la Facultad de Artes; ella expresó: “...uno no puede encontrar lo que no conoce...”¹⁶. Para nosotros, estas palabras fueron muy significativas, y en este momento estamos convencidos de que, para lograr que los alumnos puedan encontrar nuevas herramientas, capacidades, gustos, placeres, etc., que no conocen hasta ese momento en el ámbito musical –ya sea académico o no-es conveniente plantear una actividad en la que ellos puedan comenzar desde algo que Sí conozcan, que les sea de interés; a partir de ahí será más fácil construir el trabajo docente, no importa cuál sea el tema a abordar o el conocimiento que se quiera enseñar.¹⁷

Andrés Samper Arbeláez en su libro se refiere al ítem que acabo de mencionar. Vale la pena citar sus palabras que nos sirvieron de soporte teórico:

Ahora bien, es importante subrayar que la incorporación de territorios musicales juveniles a las prácticas escolares plantea, al mismo tiempo, la necesidad de desarrollar herramientas críticas que hagan de la apreciación del arte en general, y de la música en particular, un espacio autónomo de valoración. Así, no basta con “dejar entrar” los mundos simbólicos cotidianos del joven al aula. Es importante, también, sembrar en él una “musicalidad crítica” que le permita apreciar y reflexionar sobre “las músicas” a partir de los campos contextuales que les dan origen, teniendo en cuenta las fuerzas y reglas que determinan las dinámicas particulares de dichos campos.(p.36)

¹⁶ Esta frase, aparentemente tan simple, implica todo un complejo problema filosófico, vinculado al del conocimiento a través del llamado “método heurístico”; se trata de procedimientos para encontrar algo que en cierto sentido no se conoce (“heurístico” proviene del griego “heurisko”, hallar, encontrar; está vinculado a la expresión “eureka” – “lo he encontrado”). Una explicación más detallada excedería totalmente los límites de este trabajo.

¹⁷SAMPER ARBELÁEZ, Andrés. 2010.

Otro elemento que nos gustaría destacar es la importancia que tiene el grupo en el aprendizaje, con ocasión de la enseñanza de la música.

En nuestra experiencia de prácticas en la secundaria pudimos corroborar esto, dado que durante las cuatro clases que se dictaron, los alumnos tuvieron siempre instancias de trabajo en grupo. Ellos mismos eligieron los grupos, con las personas más afines, o con sus más amigos. Este detalle no nos parece menor ya que la disposición de los alumnos cambia mucho a la hora de trabajar con amigos o con gente con la cual tienen afinidad y gente con la que no.

Aquí nos permitimos hacer tres interesantes citas de la entrevista a Lucy Green, en donde la entrevistada nos dice:

“...el aprendizaje informal tiene lugar no sólo en soledad sino también, y esto es sumamente importante, entre amigos que comparten destrezas y conocimiento juntos. Antes que ser “enseñados” por un “experto” o adulto con mayor destreza, los jóvenes que están aprendiendo se ayudan unos a otros. Aprenden, de esta manera, de un modo mucho más inconsciente, simplemente escuchando y mirándose unos a otros y hablando de música. Esto ocurre casi por completo en ausencia de la supervisión o guía de un adulto...” (p. 142)

“...El docente no necesita intervenir tanto mientras pueda observar que los estudiantes están comprometidos y aprendiendo...” (p.144)

“...tenemos el tema de dejar que elijan sus propios amigos. Nuevamente esto sigue de cerca al patrón del aprendizaje informal fuera de la escuela y también es un elemento altamente motivador. Si se les va a dar a los estudiantes la chance de elegir qué música tocar, entonces es esencial que se les permita trabajar con amigos. Como es bien sabido, a menudo para la gente joven, particularmente para los adolescentes, los grupos de amigos están basados en gustos musicales y su gusto musical es parte de su identidad. Poner a trabajar juntos a dos adolescentes, de los cuales uno es fan de un estilo de música popular y el otro es fan de una música completamente diferente, puede acarrear todo tipo de problemas. La

amistad y la elección musical van de la mano. Y más allá de esto, al igual que con la elección de la música, lo que encontramos fue que con el tiempo la elección del grupo de compañeros significó que empezaran a querer trabajar con otros estudiantes que no eran necesariamente sus amigos, pero que sí tenían una habilidad musical que ellos valoraban y requerían... ”(p.146)¹⁸

Por otra parte, en cada clase ellos tenían una instancia de “muestra” hacia sus compañeros y profesores, en la que cada grupo tocaba e iba mostrando y explicando hasta dónde había llegado esa clase, cuáles eran sus principales dificultades, etc. Nos pareció interesante observar cómo esa instancia de exposición los predisponía mejor hacia el trabajo, los volvía más proactivos, y tenían un mini-objetivo diario, por clase, que de alguna manera los desafiaba y de este modo se generaba una sana competencia.

Vale aclarar que a los alumnos se los notaba entusiasmados y contentos con esta dinámica; no se percibió ningún esbozo de stress, o malestar, por parte de los chicos a la hora de verse expuestos y mostrar hasta dónde había llegado o avanzado cada uno.

En este punto nos permitimos nuevamente citar a Andrés Samper Arbeláez en su libro ya mencionado:

“...Un alto nivel de motivación conlleva a un nivel más profundo de aplicación y, por tanto, a un mejor aprendizaje. La motivación en el aprendizaje es favorecida, además, por el alto grado de autonomía que tienen los estudiantes en el proyecto: escogencia de los grupos, del repertorio y de los instrumentos. Esto permite que la fuerza del interés por los componentes de delineación de la música se una con el interés por los componentes inter-sónicos de las piezas abordadas, resultando en lo que Green llama una experiencia celebratoria de la música.”¹⁹(p.35)

También nos parece importante decir que, el docente nunca apuró o presionó a los alumnos para que logaran tal o cual fin; el objetivo fue y es el mismo proceso que ellos

¹⁸ CARABETTA, S. 2016.

¹⁹ SAMPER ARBELÁEZ, A. 2010.

fueron haciendo durante las prácticas, y que ellos mismos se sintieran motivados y constataran los resultados de acuerdo con el proceso que ellos hacían y comprobaran si se cumplían los “logros” y objetivos que ellos mismos se habían impuesto.

Se puede decir entonces que: a la hora de trabajar cualquier tema con la audioperceptiva, es conveniente utilizar materiales cercanos a los alumnos; para ello es importante conocer sus gustos y sus ambientes. También es apropiado darles su propia autonomía de trabajo, por supuesto siempre guiados por el docente, de modo que siempre haya una instancia de trabajo autónoma por parte de los alumnos. Por último, quisiéramos destacar la importancia del trabajo grupal, especialmente teniendo en cuenta el armado de grupos de acuerdo con sus amistades o sus criterios; si el profesor tuviera que intervenir ocasionalmente, esto debería ser solo para que no haya grupos muy dispares en cuanto a la cantidad de personas, pero nada más. Es bueno que el resto corra por cuenta de los mismos alumnos.²⁰ Nos gustaría, en este punto, volver a citar un párrafo muy significativo a nuestro parecer, que tiene lugar en la entrevista hecha a Lucy Green en donde ella explica:

“...El docente sólo necesita intervenir cuando ve que el estudiante está desconectado. Entonces sí el docente tiene que usar sus habilidades para involucrar al estudiante. Con el estudiante que está comprometido pero trabado, el docente nuevamente debe usar su juicio experto, y hallar la mejor manera de ayudar al estudiante a avanzar. Lauri Väkevä lo expresó muy bien: en el modelo tradicional de enseñanza autoritaria, el docente se va retirando a medida que el educando se vuelve más avanzado; en el modelo informal, el docente se involucra gradualmente en tanto el educando avanza y demanda más ayuda...” (p. 147)

A modo de cierre queremos aclarar que el trabajo de los alumnos durante las prácticas, consistió, en definitiva, en una propia versión e interpretación de las canciones que ellos mismos eligieron (dentro de las opciones que se les dio). Este punto, el de la interpretación, nos parece de un gran significado en varios aspectos ya que los alumnos están creando sobre una base ya hecha, claro está, pero dándole su propia impronta.

²⁰ CARABETTA, S. 2016.

Creemos que este factor, junto con el de poder mostrar (cada grupo) a sus compañeros su propio trabajo e interpretación al final de cada clase, fue uno de los grandes atractivos que tuvieron las prácticas, además del hecho de sacar de oído lo cual les daba una autonomía muy grande a la hora de trabajar.

Aguilar, en el libro ya mencionado, habla sobre la interpretación en el aula y nos dice lo siguiente:²¹

“...Uno de los valores de la obra de arte reside en el hecho de presentarse como polifacética pantalla de proyección ante la subjetividad del receptor. Cada oyente deposita sobre esta pantalla su propio mundo subjetivo y emocional y extrae de allí la interpretación que necesita; incluso encontrará sentidos diferentes en una misma obra en distintos momentos de su vida. No hay una única explicación para la música, así como no la hay para, ningún fenómeno artístico. La música es compleja y su decodificación requiere que la percepción se oriente hacia alguno de sus aspectos y lo traiga al primer plano. Este mecanismo genera inevitablemente una interpretación parcial, que puede ser muy diferente de otras que enfoquen aspectos distintos del fenómeno. Sin embargo, estas interpretaciones se complementan y la combinación de todas ellas ofrecerá una comprensión más acabada del objeto estudiado. Esta posibilidad de que un mismo objeto se preste a múltiples interpretaciones tiene importantes implicaciones pedagógicas. Todos necesitamos identificarnos con nuestras propias percepciones depositando en ellas una parte importante de la conciencia del propio yo. Una vez que hemos logrado alguna interpretación de un objeto tendemos a defenderla como si la propia identidad estuviera amenazada. Pero, si se nos plantea sistemáticamente la posibilidad de compartir y comparar las propias interpretaciones con las de otros, quizá lleguemos a admitir que toda interpretación es relativa, que puede ser cuestionada sin poner en peligro la propia identidad y que los puntos de vista de los demás aportan datos que a lo mejor no hemos tenido en cuenta y que enriquecen nuestra comprensión del objeto...” (P.14/15).

²¹ AGUILAR, M.2009, 1a ed.

CONSIDERACIONES FINALES.

Nos gustaría en este lugar presentar, a modo de síntesis, lo que consideramos más importante de este trabajo; esto, además de funcionar como breve conclusión de la monografía, también nos da pie para intentar una última consideración sobre la propuesta docente y el sentido que para nosotros tiene.

Se expone, durante el trabajo, un conjunto de herramientas, que pueden ser utilizadas en una clase de música para abordar cualquier tema, esté o no dentro del curriculum de la asignatura. Queremos destacar, de paso, que este “combo” de herramientas no tiene solo un soporte teórico – tal como hemos visto con motivo de varias citas bibliográficas - sino que su aplicación está sustentada en la práctica concreta, ya que desde las experiencias docentes particulares, aún incipientes, hemos podido comprobar el buen resultado que siempre, o casi siempre, ellas han dado.

Estas herramientas son:

- La utilización de elementos cercanos a los alumnos, es decir, que les sean conocidos y/o tengan para ellos un interés significativo.
- La importancia del trabajo en grupos, que sean elegidos por ellos mismos, en donde el profesor solo tenga que intervenir en casos particulares (por ejemplo en lo que se refiere a la cantidad de personas que se proponen para integrar el grupo o al nivel de conocimientos previos que algunos alumnos pueden tener, etc.).
- El recurso de una instancia de muestra al final o durante la clase, de modo que los alumnos se vean estimulados en su tarea por tener un pequeño objetivo a lograr en un corto plazo todos los encuentros.
- La clase con Modalidad Taller (según se describe en la bibliografía citada en las notas 10, 11 y 12), que abre un espacio distinto frente a las otras propuestas pedagógicas.
- En estrecha relación con la modalidad Taller, la posibilidad de que ellos mismos realicen una versión propia de la canción propuesta.

En fin, todo esto está pensado en orden a lograr algo que, nos parece, es decisivo para tener en cuenta en toda actividad docente: brindarles autonomía a los alumnos, que puedan

experimentar procesos realizados por ellos mismos, sin una ayuda constante del maestro, sabiendo que este es el mejor modo de que se logre un auténtico aprendizaje, fructífero y aplicable a la propia realidad.

Y agregamos aquí una última consideración de índole personal: queremos expresar que la propuesta que planteamos en esta monografía - la audioperceptiva como un medio fundamental para abordar cualquier tema en música, especialmente desde la técnica de sacar de oído - está fundada sobre la convicción de que la música nos puede hacer más libres, nos enseña y nos ayuda a expresarnos de una forma que muchas veces, de otra manera, no podríamos hacerlo. Por otra parte, consideramos a la música como un espacio en donde la discriminación no tiene lugar sino que, por el contrario, ella es fruto de integración y diversidad pacífica.

La música nos hace crecer, no sólo en el nivel cognitivo y cultural, sino que también y especialmente, como personas; aumenta nuestras sensibilidades más profundas, nos da un modo de disfrute distinto a cualquier otro, nos hace compañeros y permite el encuentro entre personas y el conocimiento mutuo. La música puede ser un poderoso factor de unión. Siendo ella algo tan grande y hermoso estamos convencidos de que las relaciones y los lazos que de ella devienen, también lo serán.

BIBLIOGRAFIA:

- AGUILAR, María del Carmen, *Aprender a escuchar: análisis auditivo de la música*. Buenos Aires, El autor 2009, 1ª ed.
- AGUILAR, María del Carmen, *Método para leer y escribir música a partir de la percepción*. Buenos Aires, ed. de Autor 2014, 15ª ed.
- CABRERA, Valeria Soledad – CARREÑO, Rosario, *Reavivando sentidos: hacia nuevos paradigmas en educación musical*. Córdoba, 2016.
- CARABETTA, S. *Entrevista con Lucy Green. Foro de educación musical, artes y pedagogía*. Foro de educación musical, artes y pedagogía. Vol. 1 (Núm. 1), 2016.
- EDELSTEIN, Gloria. *Coria, Adela. Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires, Ed. Kapelusz 1995.
- EISNER, Elliot, *Educación la visión artística*. Stanford, Ed. Paidós Ibérica, Capítulo 8, 1995.
- FERNÁNDEZ, Lidia, *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1998.
- GOBIERNO DE CÓRDOBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas. Ciclo Básico Unificado: C.B.U. *Propuesta Curricular*. Córdoba, Argentina: Autor. 1997
- KANTOR, Débora, *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2008 1ª ed.

- LESPADA, Juan Carlos. *Aprender Haciendo. Los talleres en la escuela*. Buenos Aires, Editorial Humanitas, 1989.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Artística para el Segundo Ciclo de la Escuela Primaria y el Séptimo Año / Primer Año de la Escuela Secundaria*. Música (documento acordado). Buenos Aires: Autor. 2008.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA- *Diseño curricular. Ciclo básico de la enseñanza secundaria – Tomo 2 Orientaciones para la Enseñanza*. 2011 - 2015
- SAMPER ARBELÁEZ, Andrés, *La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidades y sentidos*. Colombia, Pontificia Universidad Javeriana, 2010.
- SWANWICK, K, *Música, pensamiento y educación*. Ed. Morata, Londres, 1991 1ª ed.
- URRESTI, Marcelo. *Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad*. Buenos Aires, Febrero de 2002.

Anexo I:

Nos pareció oportuno incluir algunas imágenes que muestran, desde otro ámbito y de una manera quizá más concreta, algo de lo que se vivió durante las prácticas realizadas. Nos interesaba mostrar el ámbito de trabajo, la cantidad de alumnos, las disposiciones de los mismos durante las clases, algo del mobiliario, etc. A partir de este interés, dejamos aquí tres fotos tomadas durante las distintas clases:

*





Anexo II:

Agregamos, también, una autoevaluación que se realizó apenas finalizadas las prácticas docentes. Creemos que lo expuesto aquí está en total concordancia con lo escrito a lo largo del trabajo monográfico, o por lo menos con parte de ello.

Nos parece importante, también, que esta autoevaluación forme parte de esta monografía ya que, al haber sido redactada cuando se acababan de terminar las prácticas, expresa nítidamente - dado que teníamos mucho más “fresco” el proceso como practicante - todas las sensaciones y pensamientos posteriores a la experiencia docente.

*

Edelstein, Gloria: “Imágenes e imaginación Iniciación a la docencia”.²²

“... lo novedoso es la explicitación de la existencia de diversidad de enfoques y la inclusión de los procedimientos o modos de construcción de conocimientos propios del campo como contenidos de la formación. Esto es considerado sustancial para poder luego avanzar en construcciones didácticas pertinentes...”

El proceso de residencia que viví fue de una utilidad enorme, en donde la experiencia vivida me ha dado tanto herramientas para un futuro laboral como así también ejemplos, tanto de lo que no hay que hacer o no quiero hacer como así también de lo que sí quiero y de lo que querría profundizar más.

Creo que poniendo en la balanza los “pro” y los “contra” del proceso de residencia, el resultado general es más que positivo ya que los objetivos que me propuse en un inicio, los cuales fueron en primer lugar poder hacerme entender, que logre dejarles algo del contenido y también algo más allá del contenido, que los chicos pudieran ir siguiendo el ritmo e ir avanzando clase a clase, fueron cumplidos en su mayoría. Los alumnos me recibieron con una gran predisposición de su parte y creo yo que el haber seguido en la misma línea que Diego, fue un acierto ya que continuaron con la envi6n y en gran parte

²²EDELSTEIN, Gloria. CORIA, Adela. 1995.

también con la metodología, que venían llevando. Por otra parte, tanto el proceso durante las clases como el resultado, denotaron que hubieron cosas que realmente se internalizaron como también hubo muestras de otros elementos que quedaron en el camino.

Lo que mejor salió, a mi entender, fue el hecho de instarlos a sacar de oído (trabajo que ya venían haciendo con diego pero en menor medida), ya que a los chicos les gustó la propuesta y la encararon motivados. También creo que el hecho de sacar de oído es muy útil para cualquier persona, ya sea músico o no. Los chicos lo tomaron como un desafío, el cual lo resolvieron con creces. Por otro lado, creo que lo más flojo que quedó, fue la noción y los tipos de texturas ya que a ese tema lo di en media clase y al finalizar las prácticas pude cerciorarme que ese tema no estaba comprendido. Supongo que habiéndolo dado con más tiempo y de una forma un poco más práctica y no tan teórica, los alumnos podrían haberlo internalizado a ese tema con mayor facilidad.

Mirando el proyecto inicial de las prácticas, me doy cuenta que el foco estuvo puesto en la forma y las texturas, cuando en realidad, el foco estuvo puesto en el hecho de sacar de oído las canciones y en la forma de las mismas. Por esta razón, al proyecto le daría un vuelco más práctico y más orientado a lo auditivo, en donde las texturas sean escuchadas en muchos ejemplos de canciones que después a alguna de ellas las puedan sacar, tocar y cantar. Por otra parte, creo que en el proyecto inicial, no tuve en cuenta los tiempos reales de las clases, lo cual lo fui aprendiendo a medida que iban transcurriendo las mismas y adaptándome a esos tiempos.

El período de observación fue más que suficiente en mi caso, dado que pude hacerme una idea bastante formada sobre la manera en que trabajaban los chicos, y las estrategias del profesor. Por otra parte me sirvió para charlar con Diego e ir sacándome dudas y que él me fuera aconsejando.

La realización de un diagnóstico institucional me pareció importante a la hora de observar donde uno trabaja, de poder leer lo que no está escrito pero que se dice desde la estructura, la arquitectura, los carteles, las paredes, etc., pero no me pareció de mayor relevancia a la hora de tener que practicar y dar la clase concretamente.

El hecho de observar a un compañero, me dio una nueva perspectiva porque por ahí yo pensaba que estábamos todos en la misma o todos con las mismas problemáticas, etc., pero

me sirvió mucho para darme cuenta de varias cosas y salir de mi “burbuja”. Por ejemplo pude corroborar que trabajar con 20 o con 40 claramente no es lo mismo, como así también el hecho de que elijan música, cambia muchísimo la modalidad de la clase o que 1° y 3° año no son lo mismo, son dos años en donde se producen muchos cambios y el enfoque de la clase es otro. También me di cuenta que las estrategias utilizadas por cada uno, siendo muchas veces muy diferentes una de otra, si guardan relación con la personalidad del profesor, y a su vez este está convencido de lo que da y como lo da, tienen buen efecto siempre o casi siempre.

Por otra parte, a la hora de ponerles una nota a los chicos, no me fue tan difícil ya que los venía siguiendo y centrándome en su proceso tanto individual como grupal, pero creo que me faltó un mayor hincapié en el aprendizaje de los nombres de los alumnos, como así también un seguimiento individual más de cerca en cuanto a ciertos contenidos, como fue el caso de forma.

Los aportes tanto del profesor titular como de la profesora de la cátedra, fueron de gran valor para mí y de gran significado, ya que muchas veces me tomaba de sus consejos u opiniones para encarar la clase siguiente. Quiero aprovechar para rescatar también el acompañamiento de Andrea en cada una de las prácticas que di como así también la predisposición de Diego a la hora de llevar su computadora, guitarra o lo que fuera para facilitarme el proceso.

Creo que el colegio fue muy amable en abrir sus puertas y recibirme como me recibieron, desde los té y cafés en la sala de profesores hasta la charla con el director y con otros profes. Es una institución muy seria, a mi modo de ver, y con la cual me gustaría trabajar en un futuro. Muy recomendable para practicantes y futuros docentes que se estén iniciando en esta hermosa vocación.

Estoy seguro que hoy en día tengo muchas más herramientas a la hora de abordar un curso en el Nivel Secundario que cuando empecé, pero creo que cuando uno realmente toma su posición como profesor y su lugar dentro del ámbito de la docencia es cuando uno ha tenido mucho tiempo en ese lugar, mucho tiempo de ejercicio, de observar, de hacer, de probar, etc.

Por último quiero decir que este proceso de residencia me sirvió para confirmar con mayor profundidad que me encanta la docencia y que quiero ejercerla mucho tiempo, no solo en el Nivel Secundario, sino que en todos los Niveles. Ha sido un tiempo de mucho crecimiento.

“...se constituye un punto neurálgico en los procesos de negociación en relación con las prácticas docentes: lograr la comprensión de que contenido y método son indisociables en la elaboración de la propuesta metodológica...”²³

²³ EDELSTEIN, G. 1995.