

# La armonía como contenido dentro de la planificación, ¿un contenido “armónico” o desesperante?

Propuesta de seminario optativo de arreglos y  
composiciones corales.

María Cecilia Ventura

Cátedra: Metodología y Práctica de la Enseñanza.

Equipo docente: Mgr. Andrea Sarmiento, Prof. Ma. Belén Silenzi y Prof. Luisa  
Ventura

Diciembre 2018



## ÍNDICE

Índice	3
INTRODUCCIÓN Y AGRADECIMIENTOS	4
1. PRIMERA PARTE	6
1. 1. Collegium CEIM. Diagnóstico Institucional	6
1. 1. 2. Nivel Macro	6
1. 1. 3. Nivel Áulico	8
1. 2. Proyecto de Prácticas	13
2. SEGUNDA PARTE	26
2. 1. Reconstrucción crítica del proceso de implementación e informe post-prácticas.	26
2. 2. Planteo de las problemáticas	29
3. TERCERA PARTE	32
3.1. Propuesta de seminario optativo de arreglos y composiciones corales	32
3.2. Propuesta de clase a manera de ejemplo	38
4. CONCLUSIONES	40
5. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES	42
6. ANEXO	44

## INTRODUCCIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Andrea Sarmiento, Belén Silenzi y Luisa Ventura, porque nos sentimos muy acompañados no solo durante todo el proceso de residencia sino en el cursado de la materia; materia que además, nos ha permitido centrarnos en el verdadero qué, cómo, cuándo y por qué enseñar teniendo presente los múltiples factores que atraviesan el proceso. Estas preguntas no son solamente de carácter técnico-didáctico, sino también del orden de lo “filosófico”: es decir, van al sentido mismo de la educación artística, al fundamento de su enseñanza. Este es el enfoque de la “Filosofía en educación musical” (2016, Vicari). Dicho enfoque tiene que ver con la acción reflexiva, la acción de pensar. En acuerdo con Vicari, el docente debe ser capaz de articular un conjunto de territorios de acciones: el territorio de enseñar, el de crear y el de pensar donde entra en juego lo filosófico. Esta reflexión, dice Edelstein, permite que el educador pueda reconstruir su propia práctica y estar siempre en proceso de aprendizaje sobre su manera de enseñar, al mismo tiempo que le permite también, construir mejor sus fundamentaciones y sus supuestos. (Edelstein, conferencia 25-10-18). Pensamos que puede suceder que, producto de que somos sujetos escolarizados, las “formas de alienación” (Edwards, s/d) de nuestro pasado escolar nos lleven a repetir prácticas docentes de esta índole “alienante” si no somos lo suficientemente reflexivos y autocríticos. Edelstein advierte en este sentido: “no se puede no estudiar sus propias enseñanzas, volver permanentemente, hacer un trabajo constructivo, reconstructivo”, dar razón de por qué enseña lo que enseña, para qué lo hace.

El proceso de implementación nos permitió enfrentarnos a este pasado escolarizado y encontrarnos cara a cara con las múltiples y complejas situaciones características de las prácticas docentes; prácticas complejas porque también están en juego otros sujetos y, por tanto, vínculos, procesos interactivos, además de las multidimensiones que las atraviesan. En nuestra opinión, lo que hace esta profesión más impredecible y que deba resolverse casuísticamente es precisamente el vínculo con otros, y la intervención: “venir entre los alumnos y el conocimiento” (Edelstein, Conferencia 25/10/18). Es por eso que uno de los objetivos de este trabajo es compartir saberes que inviten a pensar en propuestas de intervención que contribuyan a la reflexividad por parte del alumnado, no tomar el conocimiento como algo acabado ni como verdad indiscutible. La intención es

invitar a pensar en formas de reconstruir las prácticas docentes “alienantes” fomentando la reflexión en el aula y contribuyendo a la formación de futuros docentes con dichas características. “Este modo de pensar la enseñanza implica una experiencia de aprender que acepta la idea de riesgo, da lugar a pensar la relación entre el sujeto y el mundo (...)” (Ministerio de Educación, Oficio de estudiante. Fascículo 3. *Escuela, Familias y comunidad: el oficio de estudiante no se construye en soledad*, 2017, p. 7.) y da lugar a que emerja la pregunta por parte del estudiante.

Con el mismo fin, la cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza primero nos introduce en algunas categorías teóricas, para luego empezar el proceso de residencia, que incluye la observación, la práctica y la observación post práctica; de lo cual, finalmente, surge el presente trabajo, a manera de reconstrucción crítica de nuestro proceso de residencia; en este caso realizado en la cátedra de Composición I de segundo año de los alumnos del Profesorado de Música de Collegium.

El proceso de residencia experimentado contó con los tiempos oportunos y apropiados. Se observaron cuatro clases previas a las prácticas, lo cual permitió reconocer algunos de los atravesamientos que se expresan en la tarea de enseñar como así también ir elaborando nuestra evaluación de la situación para determinar cuál podría ser el mejor “modo personal de intervención” y diseñar nuestra propuesta pedagógica (Edelstein y Coria). El aporte etnográfico fue sustancial para ir armando una propuesta que articule la lógica disciplinar (Composición I y, específicamente, nuestra temática a abordar: armonía vocal) y las posibilidades de apropiación de los alumnos.

Por último, el presente trabajo, da cuenta de algunas de las dimensiones y problemáticas que atraviesan las prácticas docentes, específicamente las experimentadas en Composición I de Collegium y principalmente en relación a la propuesta de intervención. Por tanto se sugiere una propuesta pedagógica de seminario optativo como solución parcial de algunas de las problemáticas presentadas.

No obstante, más allá de las dificultades, en acuerdo con Edelstein, coincidimos en que “Lo más profundo de la humanidad está en el vínculo con otros humanos y esta profesión lo ofrece (...), hay algo del orden de lo mágico que se produce en una clase, que no es explicado por la razón”.

## **1. PRIMERA PARTE**

### **1. 1. Diagnóstico Institucional - Collegium**

El proceso de residencia se realizó en Collegium CEIM (Centro de Educación e Investigaciones Musicales), ubicada en la calle Caseros 963, B° Alberdi de la ciudad de Córdoba.

#### **1. 1. 2. Nivel Macro**

##### **Breve historia de la Institución.**

Collegium surge de la necesidad de un grupo de docentes que no se sienten conformes con las características que asumía la enseñanza de la música en Córdoba. Este grupo, encabezado por Atilio Argüello, decide crear Collegium con el objetivo de proponer otra forma de enseñar y aprender. Su lema en un principio era “enseñar música haciendo música”, actualmente es “aprender música haciendo música”. El director del Nivel Superior, nos dice que ese cambio es debido a que el enfoque está puesto en el estudiante. Otro dato interesante que nos cuenta el director es que los planes de estudio de Nivel Superior a nivel provincial, fueron derivados de los que tenían en esta institución. Los dos ejes que plantea la institución son, por un lado, la práctica, el hacer y el aprender haciendo; por otro lado, la investigación y la generación de nuevos conocimientos. Cuando se retiran los encargados del área de investigación, esa área (CEIM) prácticamente desaparece. Actualmente está en proceso de resurgimiento.

El director señala que uno de los grandes cambios fue el de romper con la idea de que se debía partir siempre desde la teoría para ir luego a la práctica, brindando una propuesta que inicia con la experiencia, haciendo música para luego teorizar y profundizar. Este hecho se evidencia inclusive en el criterio de selección de docentes, fuertemente determinado por la experiencia en el trabajo no sólo como docente sino como músico profesional.

## **Organización**

Collegium es una cooperativa de trabajo. Se organizan mediante una asamblea y un consejo de administración. Los directivos y consejeros se eligen mediante voto de los socios. Consta de 4 niveles educativos (inicial, primario, secundario y superior) más un área de talleres, un área de formación continua, un laboratorio de investigación y producción sobre educación musical de muy reciente creación, que busca además ser independiente, es decir autofinanciable.

## **Aspecto edilicio**

Se trata de una infraestructura grande con muchas aulas distribuidas en dos edificios: uno en la calle Caseros donde está la entrada principal y, otro, en Mariano Moreno donde hay un portón. Todo el edificio es un espacio limpio, bien iluminado, cómodo para trabajar. Cuenta con una sala de recepción, secretaría, biblioteca, sala de recursos (donde hay diversos instrumentos de percusión, guitarras, varios teclados, borradores, fibrones, zapatillas para enchufar, proyectores, etc.), bar, sala de conciertos, laboratorio, sala de profesores, salas de directivos y administrativos, baños. Al ingresar por Caseros atravesamos recepción, a continuación, un largo pasillo y al fondo hay un patio. Cruzando ese patio encontramos el otro edificio donde hay más aulas. En una de ellas se suelen realizar audiciones donde se presentan alumnos de todos los años del profesorado e interpretan lo que han visto en diferentes materias del plan de estudios. Es una instancia muy alegre y significativa para todos<sup>1</sup>. Esta aula suele estar decorada acorde a la fecha, si fue cercana a algún acto patrio, festividad, etc. Probablemente sea el espacio donde la escuela realiza los actos. Además, en este edificio se puede encontrar una sala de preceptoría y una sala de computación, la cual cuenta con computadoras personales a disposición de los profesores para alguna clase en particular. Las computadoras son de escritorio y cuentan con conexión de internet Wi-Fi. En ambos edificios los espacios están denominados con carteles que indican, por ejemplo: baños de profesores, baños de varones, baños de primaria, etc. determinando el uso correcto de cada sitio, ya que la institución cuenta con 4 niveles educativos diferentes.

---

<sup>1</sup> Se tuvo la oportunidad de observar una de estas audiciones (ver anexo 1, el programa)

## **Aspectos didácticos y proyectos educativos**

En la carrera de profesorado, el plan de estudio tiene una duración de cuatro años y es el mismo que la provincia aprobó en 2013. Tiene materias de diversos campos de conocimiento: campo de formación general, campo de formación específico y campo de la práctica docente. Como espacio de definición institucional se eligió Composición, debido a la escasa carga horaria que presentan las materias de esta índole dentro del resto del plan de estudios. El espacio está orientado a brindar herramientas para diseñar materiales didácticos propios y para que los estudiantes puedan desenvolverse principalmente en su trabajo como docentes de Música.

La Institución reúne una visión que permite incorporar diversas tradiciones musicales en la formación de sus estudiantes: música electroacústica (está contemplada en el área de Laboratorio y producción musical), música de cámara, ensambles latinoamericanos, ensambles argentinos, ensambles de jazz y música coral.

Actualmente, a nivel educativo, pedagógico, el principal proyecto que están llevando a cabo es el Laboratorio y producción musical. Quien está a cargo del mismo es un egresado de la Facultad de Artes especialista en el área.

Además, realizan actividades de extensión: encuentros de coros, visitas a barrios, geriátricos, etc.

### **1.1.3. Nivel áulico**

#### **Los alumnos**

El profesor de Conjunto Instrumental II, señala que el nivel general de los egresados de la carrera es muy desigual. La diferencia entre los que ingresan con experiencia previa y/o participan en otras actividades musicales, respecto a aquellos que se quedan sólo con el trayecto musical de la carrera, es, en sus palabras, abismal.

Este docente también señala que, debido al enfoque de la institución, hay un énfasis importante y a veces exagerado en la evaluación grupal: “muchas veces ponemos el foco en brindar experiencias, actividades compartidas, muchas evaluaciones grupales que al momento de evaluar no siempre requieren que el estudiante (o mejor dicho, que



todos los estudiantes) produzcan un avance significativo... De esto me fui dando cuenta con los años y de a poco trato de incluir más instancias evaluativas individuales o de a 2, pienso que muchos espacios han (hemos) abusado de la evaluación grupal, priorizando determinadas experiencias, y eso en algún punto disminuye el nivel”.

Suele haber entre 5 y 8 estudiantes por aula en general, salvo en las materias compartidas por varias carreras, donde se registran cursos más numerosos. Para este docente y el de Composición I, esto es un arma de doble filo. Por un lado, como profesores encuentran muy fácil realizar el seguimiento, adaptar los contenidos para los intereses y necesidades que ellos van demostrando explícita o implícitamente. Aunque por otro, aclaran que al ser pocos, puede jugar en contra, ya que cada inasistencia se siente mucho en el desarrollo de la clase, retrasa mucho la planificación, e incluso algunas actividades pensadas para grupo no se pueden hacer si van solo dos personas, lo cual es común.

El profesor de Conjunto Instrumental II cuenta que, como fortaleza de los estudiantes, ve que están muy unidos, al ser pocos, se conocen bien, cursan muchas materias juntos. Como debilidad, cree que se han acostumbrado a que los profesores les tengan mucha consideración, les tomen recuperatorios las veces que haga falta, intentando que no queden libres. Esto lleva a que a veces presenten exámenes realmente muy pobres esperando la próxima instancia, o directamente no se presenten, sabiendo que tienen otras oportunidades.

### **Alumnos de segundo año, sus relaciones con el plano metodológico y evaluativo.**

El proceso de residencia se realizó en la Unidad Curricular de Composición I. Dicha asignatura es un espacio de definición institucional, como mencionamos más arriba, y se dicta en el aula P16 ubicada en el edificio que atraviesa el patio luego del largo pasillo al ingresar por Caseros. El aula tiene dos ventanas con cortinas naranjas y piso de granito. Hay aproximadamente doce bancos con dos sillas cada uno además de un banco y una silla para el profesor. Siempre se encuentra todo muy limpio y ordenado. En la pared del fondo hay un piano cubierto con una tela que no se usa<sup>2</sup>. En la pared del

---

<sup>2</sup> El director del Nivel Superior relató en la entrevista que estos pianos están arruinados y por eso no se utilizan.

frente está el pizarrón. En las del fondo y de la izquierda hay muchos afiches de primaria pegados (con notaciones de “Normas de convivencia”, “Cómo dividir”, etc). También hay caritas dibujadas sobre afiches y cartulinas pegadas. En dicha aula se escucha la música que ponen en aulas cercanas y obstaculiza un poco las actividades de los alumnos (sobre todo de percepción).

En cuanto a los alumnos, estamos hablando de segundo año, y los que cursan este espacio curricular son 7.

El aporte de la etnografía fue sustancial para develar, desde el trabajo de campo, escenarios y situaciones cotidianas en las clases de Composición I, como así también todo aquello relativo al currículum oculto (Terigi, 1999), poder ir dilucidando algunas características de los alumnos, etc. De tal manera, se hizo la siguiente lista:

- 1) Berenice, quien canta (mezzo-soprano) y toca el piano. Asiste con mayor regularidad que sus compañeros a las clases. Suele responder con seguridad a las preguntas del profesor.
- 2) Michel, quien participa constantemente, se siente a gusto en las clases, presenta inquietudes interesantes, que indagan más allá de las exigencias del profesor. Se destaca también por su buena disposición.
- 3) Agustina: canta (mezzo-soprano) y toca la guitarra. Parece analizar minuciosamente las consignas del profesor, no quiere perder detalles. Se preocupa por entender con exactitud las resoluciones de las actividades.
- 4) Braian, más callado y menos participativo. Toca la guitarra.
- 5) Marcelo: canta (tenor), toca la guitarra, manifiesta dudas e inquietudes interesantes y pertinentes. Tiene una trayectoria en el cursado de algunas materias de música en la Facultad de Artes y eso se nota en su vocabulario técnico.
- 6) Lourdes: canta (mezzo-soprano) y toca la guitarra. No participa mucho. Tiene dificultades para apropiarse de los contenidos. Necesita, quizás, más seguimiento que sus compañeros.
- 7) Ramiro: no participa mucho en clase, toca folklore en la guitarra muy bien. Cuando el profesor pide que canten él no lo hace.

Por su parte, el profesor titular describe a los alumnos diciendo: “Se turnan para faltar” y analiza que en general manifiestan como cierto rechazo hacia la cuestión más teórica-analítica de la música. Prefieren componer desde el lado intuitivo y creativo, que son,

por cierto, aspectos muy desarrollados en ellos. De hecho, en una clase, en mitad de una actividad, espontáneamente, tocaron un bolero y lo hacían con gran capacidad de improvisación y sentido musical. Esto observamos e incluso lo señaló el mismo docente titular. No obstante, para él, esta fue una forma de expresar su cansancio (de los alumnos) hacia la teoría musical que evidentemente en ese momento no les interesaba o, al menos, no encontraban la manera de vincularla con el hacer música<sup>3</sup>. “Los alumnos están flojos en los contenidos de Composición I”, dice el titular de la cátedra, les cuesta la armonización de melodías, analizar construcciones melódicas desde las herramientas de elaboración y desde lo fraseológico. En general son poco estudiosos; de hecho, en un parcial uno de los estudiantes llegó a confesar: “(...) debe estar todo mal porque no estudié”. No obstante, como se dijo anteriormente, todos tienen gran creatividad e intuición musical por lo que se pudo escuchar en la audición de la primera clase observada, y por cómo pueden fácilmente improvisar en sus instrumentos en clases.

Creemos importante considerar la necesidad que tiene el docente en reconocer el lugar que ocupa cada estudiante dentro de la espiral de desarrollo musical, es decir, el modo evolutivo en que podría encontrarse; para, acorde a eso, armar su propuesta de intervención, ya que eso determina su grado de compromiso musical y por tanto de crítica musical. “Lejos de estereotipar nuestras expectativas sobre los logros musicales de los alumnos de toda edad, la comprensión de lo que la música es realmente podría incrementar la riqueza de nuestras respuestas. El profesor de música es esencialmente un crítico musical en el mejor sentido del término (...)”. (Swanwick, 1991, p. 92). Además, “(...) si conocemos cuál va a ser probablemente el próximo modo de desarrollo, si sabemos por ejemplo (...) que el compromiso con aspectos vernáculos puede inducir al modo especulativo, con un mayor predominio de la imaginación, entonces estaremos capacitados para formular correctamente la cuestión, para sugerir una posibilidad relevante (...) provechosa para la persona”. (Swanwick, 1991, p. 94). En la misma línea, Gloria Edelstein también manifiesta su convicción de lo importante que es la mirada sobre el alumno como sujeto y, por tanto, que el docente tenga resoluciones casuísticas, es decir, para cada contexto, para cada situación, y específicamente en este caso, para cada sujeto. Ella sostiene que el docente debe ser

---

<sup>3</sup> Resulta muy interesante observar aquí las respuestas de los estudiantes a las encuestas realizadas sobre su visión de Collegium, lo que más les ha aportado a su formación, su forma de proceder para componer, etc (ver anexo 2).

capaz de abrir los registros, abrir la observación para ver qué dicen los rostros de sus alumnos cuando, por ejemplo, se está dando una exposición dialogada; y, a partir de eso, diseñar su propuesta de intervención construida casuísticamente para ese determinado grupo (Edelstein, conferencia 25-10-18). Continuando con el enfoque que propone Swanwick (1991), estos estudiantes, que se encontrarían en el cuarto nivel de desarrollo, es decir metacognición se hallan en una parte inicial del mismo que comprende el modo evolutivo simbólico; esto es, tomar conciencia del valor y el afecto por determinadas músicas de mayor identificación personal con cada uno de ellos y poder reflexionar sobre eso dando respuestas que articulan su experiencia musical con dicha valoración. A nuestro parecer, aún no han alcanzado el modo evolutivo sistemático dado que aún presentan dificultades para los análisis como el mismo profesor titular señaló. De los análisis y las reflexiones deviene el modo sistemático, el cual puede desencadenar nuevos sistemas compositivos, nuevos pensamientos teóricos, críticos, investigaciones musicales, etc. No obstante, si bien coincidimos en que no han alcanzado este modo evolutivo, no estamos del todo seguros de que todos estén en el modo simbólico de la metacognición. Cabe la posibilidad de que alguno de ellos oscile entre el modo simbólico (primero del desarrollo metacognitivo) y el modo idiomático (último del desarrollo de Juego Imaginativo), puesto que observamos que algunos han conseguido apropiarse de estructuras de un género concreto pero sin hacer la reflexión intelectual propia del cuarto momento de desarrollo, aquella reflexión que les explica el porqué de sus gustos personales, de su experiencia musical, etc. Creemos que es por eso que hay algunos estudiantes que presentan dificultades para participar, responder. De hecho, no realizan las tareas domiciliarias. En relación con esto, debemos comprender que “cada alumno tiene diferentes necesidades en ciertos momentos; estos momentos se pueden identificar con claridad haciendo referencia a los elementos de la espiral evolutiva y podemos mantenerlos no perdiendo de vista lo que es el núcleo esencial de la música.” (Swanwick, 1991, p. 95), de allí la importancia, como sostiene Edelstein, de abrir nuestros registros como docentes sobre nuestros alumnos. Respecto de las actividades extra-áulicas como tareas o preparación de ejercicios, prácticos, etc.; los alumnos manifiestan no tener tiempo para la realización de trabajos en grupo debido a la extensa carga horaria<sup>4</sup>. Tal es así, que los profesores han optado por negociar las actividades propuestas a fin de que los trabajos prácticos sean mayoritariamente

---

<sup>4</sup> El cursado es del lunes a viernes de 16 a 22hs aproximadamente.

resueltos en horas de clase. En parte es por eso que las clases son principalmente en formato aula-taller con actividades que promueven la participación de los estudiantes, el trabajo en equipo, el intercambio, etc.

La propuesta de enseñanza del profesor de Composición I parte de esta dinámica de trabajo. Él planifica actividades que son siempre realizadas en clase. Los únicos deberes domiciliarios que tienen los alumnos responden a instancias de examen.

La propuesta de evaluación parte de un examen con dos instancias: una que se resuelve de manera domiciliaria, como recién mencionábamos (una composición), y otra que se resuelve en la clase (actividades perceptivas de análisis y otras de resolución teórica). (Ver Anexo 3)

El profesor plantea pocas actividades en clase, pero las extiende en el tiempo. Por ejemplo, la armonización de dos melodías previamente realizando un análisis de ellas teniendo en cuenta cuestiones ya vistas en la materia. Esto es: el aspecto formal, el ámbito, los puntos cardinales, la elaboración rítmica, la elaboración de los intervalos, la variación melódica, tensión y reposo, dinámicas, articulaciones, etc. Él mismo manifiesta que, acorde a su experiencia, le ha funcionado mejor, trabajar con menos actividades “sacándoles jugo a cada una” que con muchas. Su planificación anual tiene 5 unidades: n° 1 la melodía tonal diatónica, n° 2 musicalización de un texto, n° 3 armonización de una melodía tonal diatónica y acompañamiento, n° 4 el arreglo coral<sup>5</sup> y n° 5 La forma, unidad que se plantea como transversal a todo el programa. (ver anexo 4 Programa del profesor).

## **1. 2. PROYECTO DE PRÁCTICAS**

### **Planificación**

**Unidad Curricular: Composición I**

**Curso: 2° Año**

**Formato: Asignatura**

**Régimen de cursado: Anual**

**Carga horaria: 3hs cátedra**

---

<sup>5</sup> Parte de la unidad que nos tocó dar en el proceso de residencia.

## Fundamentación

Composición I es un espacio de definición institucional que se encuentra en el 2do año del plan de estudios. La siguiente planificación está inscripta en el transcurso del ciclo lectivo ya iniciado. En el espacio, contamos con siete estudiantes que para esta instancia ya han visto los contenidos de melodía diatónica (incluyendo procesos de elaboración, sintaxis melódica), musicalización de un texto y armonización de una melodía (acordes por 3ras, acordes tríadas, funciones armónicas básicas, cadencias). El presente proyecto incluye parte de los contenidos de la unidad 4 de la cátedra tomando como puntapié los conocimientos previos de los alumnos. Partiremos de los procedimientos de composición y análisis ya conocidos por los estudiantes. Trabajaremos utilizando el “mapa” que plantea la cátedra (la melodía con el cifrado armónico escrito arriba). En este sentido, partimos de una visión que compartimos con Isabel Solé (1999), cuando menciona que una comprensión e interacción con el contenido, relacionándolo e integrándolo con conocimientos previos<sup>6</sup>, posibilita una disposición del alumno hacia el aprendizaje de enfoque profundo y, según Edwards, una relación de interioridad con el conocimiento. La intención no se reduce solo a transmitir un conocimiento sino a que este tome un lugar en la vida de los estudiantes y que ellos descubran el sentido y necesidad de aprender aquello que se les pretende enseñar. Es por esta razón que nuestro instrumento de evaluación será la utilización de diarios de campo (observación directa y registros diarios) sin acreditación; ya que consideramos, en acuerdo con Eisner (1995), que los instrumentos de evaluación con puntuación (especialmente el examen estandarizado) muchas veces desvían el sentido de aprender del estudiante y generan una motivación extrínseca más ligada a objetivos exteriores, ajenos al verdadero deseo de aprender.

Es importante transmitir el mensaje de que el manejo de la armonía (contenido general que nos toca enseñar) es uno de los pilares para cualquier procedimiento compositivo dentro de la música tono-modal. La solvencia en la escritura de la armonía, la composición de segundas voces es de gran valor para el desempeño como futuros docentes ya que la realización de arreglos vocales es algo que un profesor de música

---

<sup>6</sup> Inclusive por conocimientos marginales, así llamados por Edwards, y que son aquellos construidos al margen de lo que la Institución les transmite.

debe ser siempre capaz de realizar en función de adaptar determinado repertorio a determinado grupo de estudiantes. En definitiva, la apropiación de estos conocimientos se traducirá en una herramienta para enriquecer su propio material en una instancia educativa. De tal manera, se busca incentivar la creación de recursos para la enseñanza y se trabaja con el “Coral Autodefinido” de Molas Pozzi, obra que constituye un claro ejemplo de este tipo de materiales didácticos con los que puede contar un profesor de música.

Siguiendo en la línea de formar a futuros docentes, concebimos las actividades desde una modalidad donde los estudiantes participen activamente (taller) a fin de permitir el desarrollo de mecanismos más cercanos a la situación de enseñanza. Es por ello que insistimos sobre la producción en clase ya que si nos limitamos a lo tópico no se permite un verdadero proceso de aprendizaje. Incluyendo la experiencia estamos hablando de una forma de enseñar que se definiría como forma de conocimiento situacional para Verónica Edwards puesto que se estructura en torno al hacer una situación, en el sentido de hacerla inteligible. Estamos diciendo que “el aprender es inherente al experimentar” (Maldonado, 2002).

Respecto de los principios metodológicos, este proyecto retoma diversas cuestiones ya trabajadas en clases anteriores dictadas por el docente titular, se propone un trabajo sobre el ritmo desde la prosodia de la palabra, tal como los enfoques de Aguilar (1991) y Orff. Esto lo encontramos en la unidad de Ritmo del *Método para leer y escribir música* y en los ejercicios que plantea Orff para construir frases rítmicas desde frases textuales. Las actividades propuestas están pensadas desde una visión que pretende integrar y articular los ejes de la percepción, interpretación y composición tratándolos de manera transversal: el alumno compone, interpreta y percibe al mismo tiempo lo que va componiendo.

### **Objetivos específicos:**

- Que el alumno desarrolle herramientas para crear arreglos y/o composiciones propias a 2 o 4 voces bien conducidas.
- Que el alumno logre una apropiación de las notas melódicas para utilizarlas en determinados ámbitos armónicos, tanto en composiciones propias como en arreglos vocales.
- Que el alumno pueda, a corto o a largo plazo, utilizar el conocimiento de la armonía vocal como herramienta para construir su propio material didáctico.

- Que el alumno se introduzca en el manejo del programa Sibelius como herramienta para sus arreglos y composiciones.

### **Contenidos:**

Armonía a dos voces. Movimientos de las voces: paralelo, directo, contrario y oblicuo. Las voces del coral a 4. Registro-Tesitura. Armonía vocal a 4 de enlaces consonantes. Duplicaciones. Inversiones y posiciones de los acordes. 5tas y 8vas paralelas. Ornamentación o figuración melódica de un coral. Notas melódicas (nota de paso, bordadura, apoyatura, retardo).

### **Actividades:**

#### **Clase 1:**

1. Exposición dialogada sobre la armonía vocal a 2 voces: algunos procedimientos para hacer una segunda voz. Movimientos de las voces.
2. Actividad: Escribir la primera estrofa de una poesía de Lugones (ver anexo A) en el pizarrón y a partir de ella, invitar a los alumnos a pensar un ritmo pertinente, sólo para los dos primeros versos. Proyectando con el cañón, escribir en Sibelius el ritmo establecido y debajo la letra. Invitar a los alumnos a ponerle alturas (en una tonalidad mayor) mientras lo entona, lo toca, etc. Luego, escribir en el Sibelius las alturas resultantes. Invitar a crear una segunda voz para esa melodía e ir escribiéndola en la computadora (mientras se va escuchando permanentemente los resultados sonoros en Sibelius además de lo que los estudiantes tocan). Reflexionar luego sobre el tipo de movimientos empleados, los procedimientos usados para crear la segunda voz, etc.
3. De manera transversal a la construcción de la segunda voz, pensar una **armonía** para los dos versos compuestos y realizar el “mapa” en Sibelius.
4. Escuchar la composición resultante por Sibelius (primera y segunda voz imaginando la letra y acompañamiento con la armonía establecida en guitarra tocada por ellos al mismo tiempo).
5. Deber para la casa: componer, siguiendo los mismos pasos y continuando la lógica de lo anterior, los dos siguientes versos de la estrofa de la poesía. Deben aprender a tocarlo y saber cantar las dos melodías (o traer alguna maqueta de audio). De ser posible, traer la partitura digitalizada para poder observar en clase en el proyector.

#### **Clase 2:**

1. Ver y escuchar los trabajos de cada alumno pedidos en la clase anterior y dar devoluciones entre todos. Al mismo tiempo reflexionar analíticamente sobre los



- mismos: desde el aspecto sintáctico formal, armónico y melódico (procesos de elaboración).
2. Exposición dialogada. Conducción a 4 voces en combinaciones consonantes. Tesituras. Duplicaciones. Inversiones y posiciones de acordes. 5tas y 8vas paralelas.
  3. Simplificar la armonía de los dos primeros versos de la primera estrofa de la canción compuesta en la clase 1 reduciéndola a los acordes principales (I – IV – V). Completar la conducción a 4 voces (agregando dos voces más). Participar activamente junto con los alumnos.
  4. Escuchar en Sibelius el resultado final.
  5. Deber para la casa: realizar lo mismo para los dos siguientes versos que compuso cada uno.

### **Clase 3:**

1. Ver y escuchar los trabajos de cada alumno pedidos en la clase anterior y dar devoluciones entre todos.
2. Exposición dialogada sobre notas extrañas de la armonía: notas de paso, bordaduras, apoyaturas y retardos. Mostrar ejemplos en el pizarrón y hacer escuchar en el teclado.
3. Repartir a los alumnos fotocopias de la partitura “Coral Autodefinido” de Agustín Molas Pozzi y que analicen tonalidad y acordes por lo menos hasta el c. 8. Detectar qué notas no forman parte de la armonía y marcarlas. Identificar qué tipo de notas extrañas son.  
Puesta en común.
4. Deber para la casa: aprender alguna de las líneas del coral<sup>7</sup> (asignar a cada estudiante una línea para completar las cuatro voces).

### **Clase 4:**

1. **Entonar el coral.**
2. Reflexionar sobre el recurso de la canción como instrumento didáctico para el proceso de enseñanza; de allí la importancia de que los futuros docentes de música puedan hacer arreglos vocales.
3. Completar el análisis del fragmento de coral compuesto sobre el poema de Lugones indicando las notas extrañas a la armonía. Ver la posibilidad también, de agregar algunas como para dar más ornamentación a las líneas melódicas.
4. Devolución final mutua a modo de evaluación. El practicante la entrega en papel detallando el trabajo realizado por cada estudiante, y los estudiantes responden una encuesta anónima en el momento, evaluando al practicante.

### **Metodología:**

---

<sup>7</sup> En caso de no poder entonar puede ser tocándola con el instrumento.

Todas las clases desarrollarán un momento de exposición dialogada y un momento de aula-taller donde podrá darse la confrontación y articulación de lo teórico con lo práctico. La modalidad taller permitirá un espacio donde los alumnos tendrán una participación más activa a partir de la percepción (el análisis), la creación y/o interpretación. Como es propio de esta modalidad, durante las clases se fomentará el trabajo colaborativo y en equipo para llevar a cabo estas actividades que tienen que ver con el hacer: prácticas principalmente de composición, aunque también se articulan procesos de reflexión y debates teóricos. En estas instancias, se promoverá la construcción de conocimiento a partir del intercambio dinámico entre alumnos y docente (guiado por éste). La posibilidad que tendrán los alumnos de elegir realizar sus deberes de composición en grupos de a dos, también les puede brindar un gran aporte consecuente de la situación de intercambio que surgirá a partir de la toma de decisiones en equipo.

En cuanto a las actividades de composición, está previsto la utilización de Sibelius u otros editores de partituras digitales que puedan traer los alumnos. Esto se llevará a cabo tanto en las actividades realizadas en clase como en las que realizarán los alumnos en sus casas. Para las instancias creativas y de devolución de los trabajos de los alumnos, se utilizará la notebook, el cañón y el proyector a fin de que todos los alumnos puedan ver cómodamente las partituras de las composiciones de sus compañeros y la partitura de lo que se cree colectivamente en clase. En caso de que el estudiante no sepa manejar alguno de estos editores, se contemplará la utilización del pizarrón.

### **Propuesta de evaluación:**

Se prevé una evaluación que contempla la totalidad del tiempo de residencia. A partir de una “recopilación discreta de datos” (Eisner, 1995) acerca de los alumnos en clase, de su capacidad inventiva, capacidad de reflexión, su posición frente a los límites, sus intervenciones, participación, constancia, etc.; se construirá una bitácora de seguimiento cronológico del proceso de cada estudiante. Esto es lo que Eisner (1995) llama concretamente “diarios de campo”. Al final de las prácticas (en la clase 4) se les entregará una devolución por escrito a cada uno con las observaciones realizadas. En esa última clase se prevé solicitar a los alumnos una devolución también sobre el desempeño del practicante que será de utilidad para éste.

Respecto de los trabajos que deberán presentar los estudiantes, están previsto dos: una para la segunda clase y otra para la tercera. Los mismos, corresponden a producciones individuales (o grupales si el/los alumnos lo desean). Estas presentaciones sumarán a la “recopilación discreta de datos” y, por supuesto, serán tenidas en cuenta para la evaluación.

Los criterios aplicados serán acordes a una evaluación que contemple el proceso por sobre los resultados. Consecuentemente, no se evaluará tanto la excelencia como sí la intervención creativa, haciendo un balance cualitativo de los logros de los alumnos. Siguiendo la línea teórica de Eisner (1995), se hará especial hincapié en la producción musical en espacios áulicos y domiciliarios. El registro y ordenamiento cronológico de las obras del alumno, está orientado a descubrir en qué medida las competencias del alumno han crecido con respecto a un momento anterior.<sup>8</sup>

#### **Anexo A:**

##### *El nido ausente.* (Leopoldo Lugones)

Sólo ha quedado en la rama  
Un poco de paja mustia,  
Y en la arboleda la angustia  
De un pájaro fiel que llama.

Cielo arriba y senda abajo,  
No halla tregua a su dolor.  
Y se para en cada gajo  
Preguntando por su amor.

Ya remonta con su queja,  
Ya pía por el camino

---

<sup>8</sup> Ver aclaraciones realizadas respecto a cómo se dio finalmente esta devolución en el proceso de implementación en “Reflexión final sobre el proceso de implementación y algunas modificaciones realizadas” en la página 23-25, Clase 4, actividad 4 específicamente.

Donde deja en el espino  
su blanda lana de oveja.

Pobre pájaro afligido  
Que solo sabe cantar  
Y cantando llora el nido  
Que ya nunca ha de encontrar

Anexo B:

Coral Autodefinido

Molas Pozzi Agustín

**Moderato**

*p*

SOPRANO  
Can-to por-que me pla-ce y me gus-ta ar-mo-ni-zar, pe-ro pa-ra que es-to sue-ne hay re-

ALTO  
Can-to por-que me pla-ce ar-mo-ni-zar, pe-ro pa-ra que es-to sue-ne hay re-

TENOR  
Can-to por-que me pla-ce ar-mo-ni-zar, pe-ro pa-ra que es-to sue-ne hay re-

BASS  
Can-to por-que me pla-ce ar-mo-ni-zar, pe-ro pa-ra que es-to sue-ne hay re-

7

glas que res-pe-tar. En las vo-ces de-be ha-ber u-na bue-na con-duc-ción, y hay que dar-le buen u-so a la

glas que res-pe-tar. De-be ha-ber u-na bue-na con-duc-ción, y hay que dar-le buen u-so a la

glas que res-pe-tar. De-be ha-ber u-na bue-na con-duc-ción, y hay que dar-le un buen u-so a la

glas que res-pe-tar. De-be ha-ber u-na bue-na con-duc-ción, y hay que dar-le buen u-so a la

15

*accel.* *pp* *mf*

se-gun-da in-ver-sión. Pues no ol-vi-den que u-na ma-la con-duc-ción, al o-í-do le dis-gus-ta

se-gun-da in-ver-sión. Pues no ol-vi-den que u-na ma-la con-duc-ción, al o-í-do le dis-gus-ta

se-gun-da in-ver-sión. Pues no ol-vi-den que u-na ma-la con-duc-ción, al o-í-do le dis-gus-ta

se-gun-da in-ver-sión. Pues no ol-vi-den que u-na ma-la con-duc-ción, al o-í-do le dis-gus-ta

22 *rall.* *p*

co-mo el u-so pa-ra - le - lo de quin-tas y oc-ta-vas jus-tas. A - ho - ra Can - to lo mis-mo, pe - ro

co-mo el u-so pa-ra - le - lo de quin-tas y oc-ta-vas jus-tas. A - ho - ra can - to lo mis-mo, pe - ro

co-mo el u-so pa-ra - le - lo de quin-tas y oc-ta-vas jus-tas. A - ho - ra can - to lo mis-mo, pe - ro

co-mo el u-so pa-ra - le - lo de quin-tas y oc-ta-vas jus-tas. Voy aho-ra a can-tar lo mis-mo, pe - ro

29 **Lento** *pp*

lo ha-go en mo-do ma - yor, al - te-ran-do mo-dal-men-te a - pe-nas la pro-gre-sión. Pa - ra ador-nar el

lo ha-go en mo-do ma - yor, al - te-ran-do mo-dal-men-te a - pe-nas la pro-gre-sión. Pa - ra ador-nar el

lo ha-go en mo-do ma - yor, al - te-ran-do mo-dal-men-te a - pe-nas la pro-gre-sión. Uh...

lo ha-go en mo-do ma - yor, al - te-ran-do mo-dal-men-te a - pe-nas la pro-gre-sión. Uh...

36 **Moderato** *p*

can-to no - tas ex - tra-ñas he-mos de u - sar sin que su u - so nos que-de mal. Bor-da - du - ras,

no - tas ex - tra-ñas he-mos de u - sar sin que su u - so nos que-de mal. Uh...

no - tas ex - tra-ñas he-mos de u - sar sin que su u - so nos que-de mal. Uh...

no - tas ex - tra-ñas he-mos de u - sar sin que su u - so nos que-de mal. Uh...

3

46

uh... des-cen-de - tes, uh... bor-da-du - ras, des-cen - den - tes, bor-da du - ras.

Bor-da - du - ras, uh... as-cen - dc - tes, bor-da-du - ras, as - cen - dc - tes, bor-da du - ras.

uh... uh... uh...

**Poco piú lento**

52

Pon-ga-mos a prue-ba al ba - jo,¿cuan - to a-guan-ta - rá, si lo de - ja-mos ha - cien-do pe - dal?

Pon-ga-mos a prue-ba al ba - jo,¿cuan - to a-guan-ta - rá, si lo de - ja-mos ha - cien-do pe - dal.

Pon-ga-mos a prue-ba al ba - jo,¿cuan - to a-guan-ta - rá, si lo de - ja-mos ha - cien-do pe - dal.

Pe dal.

**Moderato** *rall.*

60

Can-to por-que me pla-ce, lo que se - a, me da i-gual, y ya pa-ra ir ce-r-ran-do,can-to ca-den-cia fi - nal.

Can-to por-que me pla-ce, lo que se - a, me da i-gual, y ya pa-ra ir ce-r-ran-do,can-to ca-den-cia fi - nal.

Can-to por-que me pla-ce, lo que se - a, me da i-gual, y ya pa-ra ir ce-r-ran-do,can-to ca-den-cia fi -

Can-to por-que me pla-ce, lo que se - a, me da i-gual, y ya pa-ra ir ce-r-ran-do,can-to ca-den-cia fi - nal.

## Reflexión final sobre el proceso de implementación y algunas modificaciones realizadas

Clase 2:

Actividad 1: la actividad propuesta de devolución de trabajos de cada alumno no pudo llevarse a cabo porque no realizaron dichos trabajos (con excepción de una sola alumna que lo completó en parte). Se resolvió realizar entre todos en clase.

Actividad 3: tuvo que intervenir más la practicante que los alumnos, por falta de tiempo.

Actividad 4: entonar no era posible porque los alumnos no parecían estar cómodos con ese modo de interpretación, además de que demandaba más tiempo ya que debían solfear las partes. Por eso resultó más simple y oportuno aplicar la reproducción automática de Sibelius para conocer el resultado sonoro final.

Actividad 5: al no cumplir los alumnos con el primer deber domiciliario, se empezaron a dar los procesos de negociación. Desde la práctica docente sentimos que lo más adecuado era darles un recorte a dichos deberes y ser más permisivos.

Clase 3:

Actividad 1 y 2: dado que no cumplieron con el trabajo domiciliario, se reemplazó la actividad 1 por realizar el mismo en el momento en grupos de 2 o 3 estudiantes. La actividad 2 de la exposición dialogada fue dada prácticamente al mismo tiempo que trabajaban en la armonización grupal puesto que el ejercicio oportunamente demandaba alguna de estas explicaciones teóricas. Esto implicó, también, una mejor utilización del tiempo.

Clase 4:

Actividad 1: se entonó el coral pero, dado que solo asistieron dos alumnos, los compañeros que observaban las prácticas se sumaron para poder completar las voces del mismo y solventar el problema.

Actividad 3: esta actividad se llevó a cabo con parte de una armonización propuesta la practicante de antemano dado que los estudiantes no habían terminado el trabajo.

Actividad 4: La devolución de la practicante fue de manera oral y bastante generalizada dada la falta de presentaciones de trabajos del alumnado que podría haber permitido una devolución que abarcara su desenvolvimiento con el contenido. Por lo tanto, la devolución fue encarada más bien hacia su conducta, predisposición, asistencia, atención, etc.



Por último, respecto de la metodología, en el proceso de implementación no se logró tanto intercambio dinámico entre estudiantes y estudiantes y/o estudiantes y docente como está previsto en un formato aula taller. No había tampoco una participación activa. Esto, probablemente, tiene que ver con las particularidades del grupo de estudiantes en que se realizó la residencia.

## 2. SEGUNDA PARTE

### 2.1. Reconstrucción crítica del proceso de implementación e informe post-prácticas.<sup>9</sup>

El proceso de residencia contó con tiempos muy oportunos. Las observaciones previas a las prácticas permitieron prever numerosas situaciones. Entre ellas, que los alumnos faltaban bastante a clases. No obstante, en nuestra última clase, la presencia de tan solo dos alumnos nos tomó por sorpresa. Hubo que tomar numerosas microdecisiones. El coral que iban a interpretar fue cantado junto con dos compañeros de la cátedra de Metodología que observaban de manera que ayudaron a completar el resto de las voces para que los estudiantes se sintieran en confianza para cantar. Nos pareció interesante este ejercicio porque les permitió vivenciar como intérpretes lo que ellos mismos escribirían al hacer un arreglo coral. La actividad de análisis del coral compuesto en clase debió tener un recorte dado que no lo terminaron de completar.

Al implementar la propuesta consideramos que podemos hablar de construcción metodológica en términos de Edelstein dado que existía la articulación método – contenido, forma - contenido junto a los procesos de negociación con los estudiantes a partir de la evaluación continua de la situación que se iba realizando clase a clase. La intención fue considerar las dos variables relacionadas a dicha categoría de construcción metodológica (la articulación forma-contenido: lo epistemológico objetivo; y la problemática del sujeto que aprende que se relaciona con su estructura cognitiva, sus conocimientos marginales, su historia<sup>10</sup>, etc: lo epistemológico subjetivo<sup>11</sup>). Así, se elaboraron actividades que podían ser pensadas de una forma no lineal y que permitían cierta apertura, flexibilidad para no atarse a la modelización establecida en la propia propuesta pedagógica. De esta manera, se pudo solventar de la mejor manera posible los imprevistos que sucedían: como el de las ausencias mencionado más arriba, tener que recortar tareas y actividades por falta de tiempo o cancelar directamente algunas, tener que explicar contenidos no previstos: escala pentatónica para una alumna que tenía

---

<sup>9</sup> Ver anexo 5: Informe post-prácticas completo.

<sup>10</sup> Las observaciones me permitieron sumar datos respecto de cada estudiante.

<sup>11</sup> Lo cual también comprende el registro del momento dentro de la espiral evolutiva de Swanwich (1991) en que se encuentra cada estudiante.

dificultades para seguir la clase, resolver en clases actividades que debían ser resueltas por los alumnos de manera domiciliaria, responder a las actividades de composición en reiteradas ocasiones por falta de participación de ellos o ceder demasiado tiempo en el intento de promover una participación más activa. No obstante, al comparar nuestras prácticas con lo que observamos post-prácticas, notamos que, en lo referente a articulación forma-contenido, el profesor titular logró una mejor articulación al trabajar contenido nuevo, al mismo tiempo que análisis de un coral. Del mismo análisis se desprendían nuevos conceptos armónicos: como el de dominantes secundarias, o sexta aumentada. Aprendían al tiempo que analizaban lo cual brindaba mayor fluidez a la clase.<sup>12</sup> Nuestra propuesta pedagógica, aunque haya mantenido una coherencia en general, a la hora de las actividades propuestas, éstas se parcializaban un poco más si las comparamos con las que observamos luego del profesor titular. También notamos que en sus clases él no les daba tanto tiempo a los alumnos para pensar en las actividades de composición, no los esperaba tanto y enseguida proponía él más cosas; con lo cual la clase era más fluida y menos densa.

Tal como menciona Edelstein, es verdad que el practicante, al menos en nuestro caso así fue, tiene expectativas de innovar y, muchas veces, sucede lo contrario: sus prácticas se asimilan más a lo instituido. Esto nos decepcionó un poco respecto de nuestro resultado. No obstante, al momento de las prácticas, parte de la ruptura a lo instituido se dio, como dice la autora también, al vernos obligados a “crear” ante la diversidad, multiplicidad de situaciones de las prácticas. Otra expectativa no conseguida fue no haber logrado centrar al alumno como protagonista del proceso de construcción de conocimiento dado que muchas exposiciones dialogadas demandaron de la participación exclusiva del practicante y el contenido necesitaba largo tiempo de explicación. Además, en cuanto a los ejercicios prácticos de armonización, al no cumplir con los trabajos domiciliarios, se retrasaba lo planificado en la clase y se debía intervenir permanentemente para resolverlo, imposibilitando el protagonismo de ellos.

En acuerdo con Edelstein, consideramos importante tener diseños alternativos, actividades en caso de que algunas no funcionen. Sin embargo, en nuestro caso, pensamos demasiadas actividades para poco tiempo. Quizás para otra vez sería mejor

---

<sup>12</sup> Cabe mencionar que también en esta clase el docente aprovechó para cerrar del todo algunas nociones introducidas desde nuestras prácticas docentes. Agregó la terminología precisa para cuestiones que explicamos solo desde la práctica sin atribuirles un término.

explotar más las actividades y aprovecharlas todo el tiempo que sea necesario a cada una. Además, las vías de entrada al conocimiento que se propuso eran más o menos las mismas clase a clase. Respecto de la extensión de las actividades, este problema lo previmos y nos propusimos recortarlas<sup>13</sup>. Por otro lado no se tuvo tan presente que cada sujeto necesita diferentes actividades porque no todos acceden al conocimiento de la misma manera ya que ponen en práctica procesos cognitivos de distinto tipo. Para la tercera clase se decidió modificar lo planificando incorporando otro tipo de actividades que incluyan tocar ejemplos en el piano, componer en grupos, analizar. La respuesta de los alumnos fue mejor: la variedad de actividades ayudó también a mantener el interés y atención por parte de ellos. Se pensaron posibilidades alternativas en caso de que los alumnos no resolvieran los trabajos domiciliarios, como solía suceder, y eso se solucionó resolviendo las actividades en clase (aunque tuvieron que tener un recorte).

Por último, la última clase solicitamos a los estudiantes que resolvieran unas encuestas de evaluación de nuestras prácticas de manera anónima. Los resultados obtenidos fueron bastante positivos. Respecto de nuestra evaluación hacia ellos los notamos interesados y cómodos con la propuesta. Todos demostraron que pueden resolver fácilmente un análisis musical con cifrado de la armonía y notas extrañas (actividad realizada en la tercera clase). En cambio, las actividades de armonización les generaban dificultades y tenían poca participación e ideas, salvo algunos alumnos más participativos (Michel, Denise y Marcelo entre otros). No obstante, pensamos que conseguimos alcanzar los objetivos. Logramos transmitir el mensaje de que el manejo de la armonía es uno de los pilares para la composición en la música tono-modal, las herramientas y notas melódicas fundamentales fueron apropiadas por los estudiantes. Nos pareció interesante que en algunas de las encuestas contestaron que con el contenido aprendido habían logrado encontrar relación con algunas otras materias, lo cual es indirectamente una prueba de que, normalmente, presentan dificultades para realizar este tipo de relaciones. Esto se podía notar a la hora de las exposiciones dialogadas, tenían dificultades para articular algunos contenidos con conocimientos previos de otras asignaturas.

Algo que observamos luego, en las post-prácticas, fue precisamente, que el docente titular planificó esta articulación entre asignaturas. La primera clase consistió en el análisis de una obra que los estudiantes están cantando en Práctica Coral II, otra asignatura de segundo año. En la misma, interroga a los alumnos para dilucidar el

---

<sup>13</sup> Algunas actividades que se recortaron fueron ya previstas y otras no tanto.

análisis sobre los estados de los acordes, las notas extrañas, etc. sustrayendo así todos sus conocimientos previos sobre el tema iniciados desde nuestras prácticas. Ellos pueden responder correctamente. Nos parece muy oportuna la actividad propuesta no solo porque se trata de un coral que todos los alumnos conocen, han interpretado y que, además permite una vinculación entre asignaturas; sino también porque en él se observa cómo algunas de las reglas más ortodoxas de la armonía coral no se siguen a rajatabla, permitiéndoles a los alumnos entender que esto es realmente plausible dependiendo en qué músicas, contextos musicales determinados, estemos hablando (géneros, momentos históricos, etc). Aquí nos referimos al problema de la selección de los conocimientos a la hora de la enseñanza, problema mencionado por Gloria Edelstein, en cuanto al entrecruzamiento de cuestiones de diverso orden: orden psicológico, de legitimación social, selección valorativa, etc. La siguiente actividad consistió en re-armonizar un fragmento de 4 compases del coral y esta vez el docente utilizó Sibelius aprovechando que previamente lo introducimos en nuestras prácticas. Como dice Edelstein, el docente siempre es un estudioso de su propia práctica, y es más que seguro que durante nuestras clases el profesor haya analizado sus propias metodologías y recursos docentes y haya optado por implementar, abandonar, etc. algunos de ellos. Sin dudas, fue un aporte interesante el uso de este programa en nuestras prácticas y esto se comprobó con la implementación posterior. Se aprovecha mucho el tiempo y resulta muy práctico poder reproducir en el momento lo que se compone en una clase. A los alumnos les pareció una herramienta útil y necesaria para llevar a cabo en sus actividades, arreglos y/o composiciones además de que les permitirá realizar trabajos en el futuro. La última actividad consistió en adjudicar a esa re-armonización un tratamiento textural diferente que el de un coral homofónico. Para ello, el docente les propuso jugar con el ritmo y las capas. También adjudicar articulaciones y dinámicas precisas a cada nota o línea melódica. Finalmente reflexionaron sobre todos los pasos seguidos. Definieron esa manera como la forma de proceder para realizar un arreglo vocal.

## **2.2. Planteo de las problemáticas**

Luego de la reconstrucción crítica recientemente planteada, podemos trazar a modo de ítems cuáles han sido las principales problemáticas que se han presentado y que nos

preocuparemos por resolver, aunque sea parcialmente, con esta propuesta de seminario optativo.

1. El contenido que enseñamos: armonía, es un tema amplio y, asimismo, de mucho interés para el alumnado con lo cual se lamenta que sea visto en poca profundidad y en poco tiempo.
2. Los alumnos contestan encuestas finales diciendo que sienten que Collegium los forma más como educadores musicales que como músicos profesionales. Sería conveniente que los forme por igual en ambos campos de formación.
3. Observamos en la participación de los estudiantes una dificultad para lograr una integración con otras materias. Los alumnos no logran (o lo logran con dificultad) relacionar contenidos, por ejemplo, de Práctica y Teoría del Lenguaje Musical, con los de Composición.
4. Dificultad para entonar los propios repertorios compuestos, lo cual dificulta la viabilidad de que sus composiciones puedan ser entonadas por intérpretes, especialmente si son pensadas para niños de una escuela en vistas de su futuro cargo de profesores de Música.
5. Poca participación del grupo en las actividades en general. No resolución de los trabajos domiciliarios.
6. Respecto del proceso de implementación de nuestras prácticas, la principal problemática que nos preocupó, a modo de autocrítica, fue la parcialidad y fragmentación con que se sucedieron algunas clases dadas las actividades planteadas.

Los problemas 3, 4 y 5 retrasan lo planificado y atentan contra el tiempo de la clase y por supuesto, terminan generando que un tema amplio como la Armonía, inevitablemente se aborde con poca profundidad (problema 1). Esto a su vez, sumado, seguramente a otras cuestiones relativas a otras asignaturas que no han entrado en nuestro trabajo de campo, ocasiona que los alumnos tengan esta sensación de no formarse tanto como músicos profesionales, puesto que de este modo algunos contenidos terminan siendo vistos superficialmente (problema 2). Si tratamos de vislumbrar cuál es el problema raíz de todos los planteados, llegamos a la conclusión de que es el problema 5. Esta dificultad en la participación del estudiante, dificultad para ser el protagonista de la clase (como se pretende en un formato aula-taller), para hacer preguntas, responder, tener ideas, ser creativo, etc. podría ser una herencia de su escolarización que ha producido una relación del alumno con el conocimiento donde éste queda sometido a una situación de alienación respecto del mismo: lo toma como verdad incuestionable y no discutible, se apropia de un orden externo a él y lo reproduce, para lo cual debe olvidar sus propias elaboraciones hechas sobre el objeto de indagación.<sup>14</sup> (Edwards, s/d). Ya que se están formando como profesores, habría que explicarles a los estudiantes de esta huella de la

---

<sup>14</sup> Esto es lo que determina que el estudiante presente también dificultades para relacionar con otras asignaturas, con conocimientos previos o “conocimientos marginales” (Edwards s/d), lo cual planteamos como problema 3.

escolarización para que puedan salir de allí y realizar su propia resignificación del saber. La profundidad con la que se pueda desarrollar un contenido como armonía dependerá muchísimo del grado de apropiación significativa por parte de los estudiantes, de cuánto ellos logren desandar esta huella y ser capaces de hacer preguntas. Edelstein dice que la clase debe ser un lugar que invite a la reflexividad, a formar sujetos críticos y reflexivos. Por consiguiente, enseñar a preguntar y más tratándose de futuros docentes que deben preguntar y repreguntarse permanentemente evaluando y evaluándose sus propias prácticas, debe ser uno de nuestros principales objetivos.

### **3. TERCERA PARTE**

#### **3.1. Propuesta de seminario optativo de arreglos y composiciones corales.**

**Curso: 2° Año**

**Formato: Seminario Optativo**

**Régimen de cursado: cuatrimestral (después de las vacaciones de julio)**

**Carga horaria: 3hs cátedra**

#### **Fundamentación**

Si bien la cátedra de Composición I plantea este contenido (arreglos y composiciones corales) como una unidad dentro de la planificación anual, siendo éste un tema tan amplio y muchas veces complejo para quienes recién se inician en él, la posibilidad de complementar con un seminario sería de gran ayuda para que los estudiantes puedan introducirse en éste y tener un alcance de mayor profundidad. Cabe señalar que ellos, además, han manifestado la necesidad y el interés por la apropiación de estos conocimientos. Asimismo, al brindar este espacio ampliamos el campo de la Formación Específica con lo cual contribuimos a que los estudiantes se formen más equilibradamente como educadores y músicos profesionales y no tan exclusivamente como educadores, como algunos de ellos manifestaron en las encuestas recopiladas en el proceso de residencia. Este seminario se propone ofrecer herramientas para que sean ellos quienes construyan (compongan o arreglen para coro o conjuntos vocales) su propio material didáctico.

Por otra parte, se vinculan dos cátedras, Composición I y Práctica Coral II lo cual consideramos de gran utilidad a fin de comprender la armonía desde el lugar de compositores e intérpretes. Este hecho mejorará también sus posibilidades a la hora de entonar su música y, así, les será más fácil, pensar en melodías viables para las voces al momento de componer, más considerando que puede tratarse (en un futuro) de melodías



para ser cantadas por niños en las escuelas y, por tanto, con cierta sencillez.<sup>15</sup> Por eso las obras arregladas o compuestas serán entonadas en Práctica Coral II y, al mismo tiempo, las obras analizadas en el seminario serán obras que el profesor de dicha asignatura les enseñe.

Dada nuestra trayectoria en el género tango y considerando la riqueza armónica, melódica, rítmica-textural sumado, por supuesto, al reconocimiento que el mismo tiene mundialmente y nos identifica como país; creemos interesante incorporarlo como unidad temática en algunas clases, promoviendo arreglos y composiciones propias. Además, esto servirá para que estos futuros docentes lo utilicen en sus clases de manera que su transmisión cultural de la música argentina sea más completa y no quede al margen del folklore, que parece ser el componente exclusivo de la música argentina en las escuelas. Para enseñar esta unidad, será necesario ofrecer previamente un marco teórico de las características consideradas esenciales del género. Consideramos que tomando un género más de cerca, al incorporar con claridad estructuras y modus operandi propios del mismo, el estudiante asegura su desarrollo del modo idiomático (Swanwick, 1991) y, de tal forma, le será más fácil acceder, si aún no lo ha conseguido, a esa toma de conciencia o autoconciencia del proceso evolutivo que caracteriza la metacognición, proceso sustancial para que un futuro docente pueda asentar sus fundamentos, reflexionar sobre ellos, sobre sus gustos, sus prácticas docentes, musicales, etc.

Es por ello que el formato será de aula-taller propiciando una dinámica de debate, reflexión, intercambio entre docentes y alumnos, para fomentar el desarrollo de la metacognición y procurar que el alumno le asigne un sentido al aprendizaje y un enfoque sea profundo (Solé, 1999) ya que favorece la integración y articulación con otros contenidos u otras asignaturas.

---

<sup>15</sup> Con esto no estamos diciendo que las obras que los estudiantes compongan o arreglen pretendan ser su repertorio para sus futuras prácticas docentes en las escuelas primarias o secundarias; o al menos no necesariamente. Lo que se propone con este seminario, es generar un espacio de aprendizaje donde ellos incorporen herramientas y conocimientos del arreglo vocal y del tango en general para, de alguna manera, utilizarlos luego como posibilidades dentro de sus recursos y materiales didácticos docentes.

El seminario será optativo para que, precisamente, no haya motivaciones extrínsecas (Edwards, s/d). De la misma manera no habrá un examen formal<sup>16</sup> puesto que la idea es que el estudiante se sienta atraído meramente por aprender. Como docentes debemos intervenir en los diseños para profesionalizar la docencia y formar futuros docentes reflexivos y críticos capaces de evaluar y autoevaluarse (Edelstein, 2018).

La unidad 3 es transversal a todo el programa, ya que el tratamiento textural y todo lo relativo a la expresividad del arreglo y las líneas melódicas (articulaciones y dinámicas) son concebidos para cualquier caso y en toda armonización que pueda realizarse a lo largo del seminario.

### **Objetivos específicos:**

- Que el alumno incorpore nuevos conocimientos sobre la armonía a dos, a tres y a cuatro voces, profundizando en los contenidos de arreglos corales vistos en Composición I.
- Que el alumno componga y/o arregle obras corales para entonar en la asignatura de Práctica Coral II.
- Que el alumno incorpore conocimientos sobre las características, yeites, modos compositivos e interpretativos del género tango, en particular sobre los diferentes tratamientos rítmicos - texturales.
- Que el alumno pueda, a corto o a largo plazo, utilizar el conocimiento de la armonía vocal como herramienta para construir su propio material didáctico.
- Que el alumno pueda utilizar los nuevos conocimientos de tango para, en un futuro, transferirlos a sus estudiantes como docente de Música.
- Que el alumno se introduzca en el manejo del programa Sibelius como herramienta para sus arreglos y composiciones.

### **Contenidos:**

---

<sup>16</sup> Se propone una “recopilación discreta de datos” (Eisner, 1995). (Ver “Propuesta de Evaluación”).

## Unidad 1:

El arreglo vocal de enlaces consonantes.

Armonía a dos voces. Movimientos de las voces: paralelo, directo, contrario y oblicuo. Las voces del coral a 4. Registro-Tesitura. Armonía vocal a 4 de enlaces consonantes. Duplicaciones. Inversiones y posiciones de los acordes. 5tas y 8vas paralelas. Ornamentación o figuración melódica de un coral. Notas melódicas (nota de paso, bordadura, apoyatura, retardo).

## Unidad 2:

El arreglo vocal con todo tipo de enlaces.

Armonía en todo tipo de enlaces y combinaciones disonantes.

## Unidad 3:

Tratamientos texturales.

Tratamientos texturales del coral.

Dinámicas y articulaciones de las líneas melódicas.

## Unidad 4:

Tango.

Tipos de tratamiento textural en el tango en particular: acompañamientos rítmicos.

Formas de diseñar y articular los fragmentos melódicos (melodías ligadas y melodías rítmicas).

Forma de frasear las melodías (significado de fraseo dentro del género).

## **Metodología:**

Todas las clases se desarrollarán en formato de aula-taller. Se propondrán actividades que puedan extenderse a lo largo de las 3hs cátedra de manera que la clase sea lo más fluida posible sin paralizarse intentando que de una misma actividad se desglose el análisis, la armonización y composición, el nuevo contenido teórico junto a la reflexión y el debate propios del formato aula-taller. De esta manera podrá darse la confrontación y articulación de lo teórico con lo práctico. La modalidad taller permitirá un espacio donde los alumnos tendrán una participación más activa a partir de la percepción (el análisis), la creación y/o interpretación. Como es propio de esta modalidad, durante las clases se fomentará el trabajo colaborativo y en equipo para llevar a cabo estas actividades que tienen que ver con el hacer: prácticas principalmente de composición, aunque también se articulan procesos de reflexión y debates teóricos. En estas instancias, se promoverá la construcción de conocimiento a partir del intercambio dinámico entre alumnos y docente (guiado por éste). La posibilidad que tendrán los alumnos de elegir realizar sus trabajos de composición en grupos de a dos, también les puede brindar un gran aporte consecuente de la situación de intercambio que surgirá a partir de la toma de decisiones en equipo. Se incentivará que surja la pregunta en el aula, y se enseñará a preguntar.

En cuanto a las actividades de composición, está previsto la utilización de Sibelius u otros editores de partituras digitales que puedan traer los alumnos. Esto se llevará a cabo tanto en las actividades realizadas en clase como en las que realizarán los alumnos en sus casas. Para las instancias creativas y de devolución de los trabajos de los alumnos, se utilizará la notebook, el cañón y el proyector a fin de que todos los alumnos puedan ver cómodamente las partituras de las composiciones de sus compañeros y la partitura de lo que se cree colectivamente en clase. En caso de que el estudiante no sepa manejar alguno de estos editores, se contemplará la utilización del pizarrón. Está prevista también la utilización de teclados, guitarras, para armonizar, dar ejemplos de tratamientos texturales, etc.

Cronológicamente, se prevee que cada unidad lleve 1 mes aproximadamente, siendo la unidad 3 transversal a todo el programa.

### **Propuesta de evaluación:**

Se prevé una evaluación a partir de una “recopilación discreta de datos” (Eisner, 1995) acerca de los alumnos en clase, de su capacidad inventiva, capacidad de reflexión, su posición frente a los límites, sus intervenciones, participación, constancia, etc.; se construirá una bitácora de seguimiento cronológico del proceso de cada estudiante. Esto es lo que Eisner (1995) llama concretamente “diarios de campo”. Al final del seminario se les entregará una devolución por escrito a cada uno con las observaciones realizadas. En esa última clase se solicitará a los alumnos una devolución también sobre el desempeño del docente que será de utilidad para éste. En esta instancia final, está previsto evaluar, además, los materiales didácticos, la utilidad de estos, etc. en las encuestas realizadas a los alumnos.

Respecto de los trabajos prácticos que deberán presentar los estudiantes, están previstos:

- Unidad 1:

**TP 1:** arreglo vocal o composición a 2 voces.

- Unidad 1 y 3:

**TP 2:** arreglo vocal o composición a 4 voces de enlaces consonantes con un tratamiento textural.

- Unidad 2 y 3:

**TP 3:** arreglo vocal o composición a 4 voces con todo tipo de enlaces con un tratamiento textural.

- Unidad 2 y 4:

**TP 4:** arreglo vocal o composición en el género tango a 4 voces con todo tipo de enlaces.

- Final:

**TP 5:** arreglo vocal o composición, género libre, cantidad de voces libre (mínimo dos, máximo cuatro).

Los criterios explicitados serán acordes a una evaluación que contemple el proceso por sobre los resultados. Consecuentemente, no se evaluará tanto la excelencia como sí la intervención creativa, haciendo un balance cualitativo de los logros de los alumnos. Siguiendo la línea teórica de Eisner (1995), se hará especial hincapié en la producción musical en espacios áulicos y domiciliarios. El registro y ordenamiento cronológico de las obras del alumno, está orientado a descubrir en qué medida las competencias del alumno han crecido con respecto a un momento anterior.

### **3.2. Propuesta de clase a modo de ejemplo:**

Dentro de la unidad temática n° 4, es decir, luego de haber abordado los contenidos de la 1, 2 y 3, y que los estudiantes ya hayan leído previamente el material del anexo 7 (texto que se ofrece como apunte para ellos); se plantea la siguiente clase a modo de ejemplo. Previamente, en una clase anterior, se ha de solicitar a los alumnos que traigan las partituras de un arreglo coral de un tango que ya han cantado en Práctica Coral II titulado: “Amor con todos los elementos” (ver anexo 6).

Actividades:

1. Escuchar la obra observando la partitura y delimitando tonalidad, secciones aproximadas, cambios texturales y qué voz va haciendo la melodía principal. Los estudiantes deben marcarlo en la partitura.
2. Hacer una segunda audición o más de ser necesario.
3. Invitar a la reflexión con preguntas del tipo: ¿qué es lo que determina que esta obra suene a tango? ¿qué habrá tenido que mantener el arreglador vocal para que se siga escuchando el género? ¿qué parámetros de la música podríamos modificar y aún así que siga sonando a tango? ¿cuáles deberíamos respetar más acorde a sus características dentro del género? Iniciar así un debate entre los alumnos también.
4. Concluir el debate determinando las características esenciales del género (Taller Intensivo Escritura Contemporánea para Tango, Guerrero, 2015) y explicar con ejemplos (en la partitura) algunas de ellas:

- I. Acompañamientos rítmicos/ Tratamiento del ritmo y de la textura. Por ej. En este caso prevalece el “3 3 2”, aunque hay momentos de “Marcato”, entre otros.
  
  - II. Formas de diseñar o articular la melodía. En este punto, preguntar a los estudiantes cómo articularían esta melodía (ya que no tiene las indicaciones en la partitura), o cómo la han trabajado en Práctica Coral II. Probablemente la realizan ligada por el carácter melódico y lírico que posee desde lo constructivo compositivo. Explicar que esto es lo que caracteriza a una especie de tango conocida como Tango Romanza por oposición al Tango Rítmico. En dicha especie prevalecen los pasajes legato aunque siempre coexiste la alternancia con breves pasajes rítmicos-staccato.
  
  - III. Formas de frasear la melodía. Explicar que el fraseo en los arreglos corales siempre se consensua y/o se escribe. En este caso está escrito y por eso hay bastantes figuraciones irregulares (tresillos).
5. Analizar armonía de la introducción (c. 1 al 5).
  
  6. Tomar la melodía de la soprano de la introducción y re-armonizarla. Ir escribiendo las propuestas de los estudiantes en Sibelius proyectando en cañón.
  
  7. Probar con nuevos tratamientos texturales o acompañamientos rítmicos y elegir el más adecuado acorde el carácter de la melodía y del tango en general.<sup>17</sup> Se pueden utilizar algunos de los acompañamientos rítmicos presentados en el anexo 7.
  
  8. Escribir las articulaciones y las dinámicas para ese fragmento.
  
  9. Proponer el fraseo: rubatos, calderones, etc. y entonarlo.

---

<sup>17</sup> Pueden probar interpretando en guitarras o teclado, o bien, escuchando en Sibelius.

#### 4. CONCLUSIONES

El presente trabajo se propuso analizar y reflexionar sobre la experiencia del proceso de residencia realizada para luego diseñar e intentar desarrollar una propuesta metodológica que solucione, parcialmente, las problemáticas que se presentaron, es decir: que la armonía sea vista en poca profundidad, que los alumnos sientan que Collegium los forma más como educadores musicales que como músicos profesionales, las dificultades que presentan los alumnos para lograr integraciones con otras asignaturas y relacionar contenidos, para entonar los propios corales compuestos, participar en las actividades en general y, por último, el problema de que no resuelvan los trabajos domiciliarios. Asimismo, se procuró subsanar la autocrítica realizada respecto de la parcialidad y fragmentación con que se sucedieron algunas clases en el proceso de residencia. La clase del seminario presentada a modo de ejemplo, no se parcializa producto del análisis, re-armonización y debate que se realizan a partir de una sola obra como unificadora de todas las actividades la misma.

Junto a la propuesta metodológica (un seminario optativo de arreglos y composiciones corales) se intentó dar una respuesta, una explicación teórica devenida del trabajo de campo realizado en el proceso de residencia, a dichos problemas. No obstante, las respuestas son, desde luego, inacabadas y la concreta implementación de esta propuesta quedaría sujeta y dependería absolutamente de los estudiantes puesto que se trata de un Seminario Optativo.

La ventaja de que este seminario sea optativo es que en la elección o no de los estudiantes por cursarlo se pondrá en juego precisamente el tipo de motivación que tengan respecto del aprendizaje. Elegirán cursarlo aquellos que tengan una motivación intrínseca lo cual promoverá una relación de interioridad con el conocimiento, un enfoque profundo y por consiguiente, una facilidad para establecer vinculaciones, relaciones con conocimientos previos y marginales, articulaciones e integraciones con otras asignaturas, etc.

La desventaja es que aquellos alumnos aún con las huellas de la escolarización firmemente marcadas, en esa posición de “casi atontamiento” que mencionaba Edelstein (2018), producto de las formas de alienación en las que fueron sumergidos en su pasado escolar; raramente escojan cursar el seminario ya que la motivación de ellos para con el aprendizaje suele ser extrínseca. No obstante, creemos que al compartir curso de Composición I y Práctica Coral II con el resto de sus compañeros que asistan a este seminario, podrían llegar a contagiarse del entusiasmo de sus pares, entender que pueden ser protagonistas, preguntar y responder, empezar a reflexionar, y, por qué no, incorporarse al seminario más tarde.



De todas maneras, sería muy ambicioso (e incluso imposible) pretender que esta propuesta brinde la solución acabada a todos los problemas presentados. Más bien es un llamado a pensar en diferentes alternativas que consideren el registro que debemos realizar desde nuestro rol de docentes sobre el modo evolutivo en que creemos que podrían encontrarse nuestros alumnos, para así diseñar una propuesta de intervención pertinente y evitar situaciones de reducida respuesta musical.

Para terminar, creemos que como conclusión general sería importante recuperar la necesidad de que el docente, y con más razón el docente que forma futuros docentes, reflexione sobre sus prácticas e invite a reflexionar en el aula. Esto significa salir de las “formas de alienación”, tanto de sus prácticas docentes como de la posición en la que se encuentran sus estudiantes. Esto se conseguirá haciendo emerger la pregunta en el aula, procurando que el alumno desarrolle su metacognición, su autoconciencia: en un principio como modo valorativo y luego, por qué no, en un modo evolutivo sistemático permitiéndole ser una persona reflexiva, autocrítica, convencida de sus supuestos, sus fundamentos musicales tanto como músico profesional y como educador musical.

Visualizando esto, que por supuesto sabemos que no se soluciona de la noche a la mañana, sino que es fruto de arduo trabajo, reflexión, planificación, etc.; estamos poniendo el foco en la raíz del problema: una herencia de la escolarización. Nos han enseñado a no cuestionar y poco, o rara vez, a preguntar. Lo que veíamos en la escuela debíamos tomarlo como verdad indiscutible (Edwards, s/d). Una vez que logremos desandar esa huella, tanto los docentes como los estudiantes, podremos hacer/hacernos preguntas y reflexionar desde el verdadero interés y desde el conocimiento. Desde esa posición se aprende en profundidad y es ese el contexto apropiado para enseñar-aprender un tema amplio y complejo como la Armonía ya que depende, en buena medida, de que el estudiante pueda realizar esta apropiación significativa encaminada por su motivación intrínseca hacia el conocimiento.

## 5. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES:

- Abrate, Mariano, (2018). Entrevista realizada al docente de Práctica Instrumental II. Córdoba, Argentina.
- Aguilar, Ma. del Carmen, (1991), *Método para leer y escribir música desde la percepción*, Buenos Aires, Argentina: Ediciones Culturales Argentinas.
- Aguilar, Ma. del Carmen, (2002), *Aprender a escuchar música*, Madrid, España: A. Machado Libros, S. A.
- Chopecty, Oreste V, (2009), *Arreglos Vocales Técnicas y Procedimientos*, La Plata, Argentina: Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de la Plata.
- Collegium, “Centro de Estudios e Investigaciones Musicales”. Documentos institucionales. Córdoba, Argentina.
- Collegium, “Centro de Estudios e Investigaciones Musicales”. Recuperado de <https://www.collegiumcordoba.org>
- Dirección General de Educación Superior, (2013). Diseño curricular de la Provincia de Córdoba. Profesorados de Educación Artística. Planes de estudios de instituciones de Educación Musical Especializada de Nivel Superior. Córdoba, Argentina.
- Edelstein, Gloria, (2018) *Conferencia “Diálogos con Gloria Edelstein”*, Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. Inédito.
- Edelstein, Gloria, *Imágenes e Imaginación Iniciación a la Docencia*. Kapelusz.
- Edelstein, Gloria (s/d), *Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Edwards, Verónica (s/d), *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación*. Mimeo.
- Eisner, Elliot, (1995), *Educación la visión artística*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Guerrero, Agustín (2015). *Taller Intensivo de Escritura Contemporánea de Tango* en el marco de la Bienal 3 de Composición. CePIA, FA, UNC.
- Maldonado, Horacio. (2002), *Escritos sobre psicología y educación*, México: Espartaco Córdoba.
- Ministerio de Educación, (2017), *Escuela, familias y comunidad: el oficio del estudiante no se construye en soledad. Fascículo 3*. Córdoba, Argentina: SPIyCE.
- Perez, Leonardo, Pucci, Juan Carlos, (2018). Entrevistas realizadas al director del Nivel Superior y docente de Composición 2. Córdoba, Argentina.
- Rimsky-Korsakov, N (s/d), *Tratado Práctico de Armonía*, Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana S.A.E.C.
- Rockwell, Elsie, (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Centro de Investigación y estudios avanzados del IPN, México.
- Salgán, Horacio (2001). *Curso de tango*. 2da Edición. Argentina: Pablo Polidoro Diseño Editorial.
- Salit, Celia, (2014). Ficha de cátedra. Cátedra de Didáctica General. U.N.C., Córdoba, Argentina.
- Sarmiento, A., Giachero, G., Romanenghi, C., Silenzi B., (2011), *Aproximación a los métodos musicales (Apunte de cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza)*, Córdoba, Argentina. Departamento de Música, Escuela de Artes, U.N.C.
- Solé, I., (1999), *Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. El constructivismo en el aula*. 11ª Edición. España: Graó.

- Swanwick, Keith, (1991). *Música, pensamiento y educación*. Ediciones Morata, Madrid, España.
- Terigi, Flavia, (1999). *Para entender el curriculum escolar*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Santillana.
- Ventura, Cecilia, (2018). Entrevistas realizadas al docente de Composición I y a los estudiantes. Córdoba, Argentina.
- Ventura, Cecilia, (2018). Entrevista realizada al docente de Práctica Coral II.
- Ventura, Cecilia, (2016). *Espejismos*. Trabajo final de la Licenciatura en Composición Musical. Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Departamento de Música. Inédito.
- Ventura, Cecilia, (2018). Recopilación de datos etnográficos durante el período de residencia. Córdoba, Argentina.
- Vicari, P., (2016), Los territorios de la educación musical - Variaciones filosóficas sobre la formación docente en artes. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*. Vol. I (Núm. I) pp. 115 – 132.

## 6. ANEXO

### Anexo 1: Programa de Audición.

#### 1era Audición Interna 2018

Nivel Superior Collegium martes 5 de junio de 2018 19:00hs

##### Conjunto Instrumental II

prof. Diego Joyas

- "Rock trap" de William J. Schinstine

##### Práctica y Teoría del Folclore, módulo de Danza

Prof. Chiqui La Rosa

- Zamba en parejas y grupal (Zamba por vos)

##### Práctica Vocal

Prof. Fernanda Juárez

- Agitando Pafuelos

##### Práctica Coral I

Prof. Ariel Fernández - Director invitado: Juan Pablo Boetto

- Siyahamba - Tradicional Zulú

##### Instrumento Principal Violín

prof. Gabriela Scieppaquercia

Maitlén Torielli, violín - Manuel Gil, piano

- Sonata para violín y continuo BWV 1021 en Sol M
  - o 1 mov Adagio
  - o 2 mov Vivace

##### Instrumento Principal Piano

prof. Antú Honik  
Manuel García

- Sonata OP. 36 Nro 1 en Do Mayor, Allegro - Andante - Vivace (Muzio Clementi)

Clariana Prat

- Diecisiete (Clariana Prat)

Belén Rosales

- Children's Song No 6 (Chick Corea)

##### Instrumento Principal Bajo Eléctrico

Prof. Jorge Centeno

- La Humilde- Hermanos Díaz, (Chacarera) Arreglo Bucky Arcella. Dúo de bajos Fernando García y Jorge Centeno

- A Don Agustín Bardi, Horacio Salgan (Tango) y Jorge Centeno.

- Arreglo Bucky Arcella. Dúo de bajos. Gastón Sosa y Jorge Centeno.

- Más que nada. Jorge Ben (Samba Funck) Arreglo Erick Fotgman. Dúo de bajos Erick Fotgman y Jorge Centeno.

- América y The Chicken -Jaco Pastorius. Alumno

Alan Zelerkraut.



Nivel Superior

- The Days Of Wine And Roses (Henri Mancini)

Mateo Conte

- Darn That Dream (Jimmy Van Heusen – arr. Barry Gibralth)

##### Producción Artística

Sindy Cerra / Brenda Bertoldi/ Juan Pablo Boetto / German X / Maximiliano Barboza

- Boys don't cry - The Cure
- Promesas sobre el bidet - Charly García
- Entre caníbales - soda stereo

##### Conjunto I

Villacorta Lourdes, Becerra Ramiro, Illedo Agustina, López Ismael, Ledesma Berenice, Roostee Michel, Fieva Marcelo, Martín Brian

- More than Word - X TREME
- Pupilas Lejanas - BLANCO, Marcelo Carlos

##### Práctica Profesional I

Prof. Cristian Andrada

- Canción sobre canción (Fito Páez)
- Canto versos (Jorge Fandermole)
- Summertime (George Gershwin)
- Superfition (Stevie Wonder)

##### Ensamble Jazz

Dir. Cristian Andrada

- Work Song (Nat Adderly)
- Lady Bird (Iadd Dameron)
- Ah Leu Cha ( Charlie Parker)

## Anexo 2: Encuestas de resolución para los estudiantes.

### Collegium Encuesta:

1. A la hora de componer algo por interés personal, generalmente procedo:
  - a) Pensando en fundamentos teóricos-compositivos. \_
  - b) Dirigido por mi intuición musical. \_
  - c) Dirigido por mi intuición musical pero también pensando en fundamentos teóricos-compositivos para controlar la lógica y coherencia de mi obra. \_
2. ¿Siento que la opción marcada en la pregunta anterior es el mejor camino para componer? Justifique su respuesta. *no, la C debería ser.*
3. Respecto de la enseñanza en general de esta Institución, aprendí:
  - a) Interpretación y producción musical  
Poco   y   Mucho
  - b) Análisis musical, reflexiones socio-históricas, etc  
Poco   x   Mucho
  - c) Audioperceptiva y lecto-escritura musical  
Poco   x   Mucho
  - d) Formación en la didáctica de la música.  
Poco   x   Mucho
4. ¿cuál o cuáles son las materias a las que más tiempo debí dedicarles durante mi carrera hasta aquí? *Piano/audio/compo*
5. ¿cuál o cuáles son las materias que considero deberían ser las pilares de la carrera? ¿Coincide mi percepción con la forma en que éstas son dictadas y el tiempo que se les dedica (tanto en carga horaria de cursado como en forma domiciliaria)?  
*No, me gustaría las 3 anteriores dedicarle más*
6. ¿Cuál o cuáles son las materias que más me han aportado a lo largo de mi trayectoria en esta Institución? ¿Por qué?  
*Coro, es muy completa en todos los aspectos este año.*
7. Por lo que has aprendido en la Institución, más experiencias ajenas que te han compartido, sentís que este espacio:
  - a) Te forma más como músico profesional que como educador musical \_
  - b) Te forma más como educador musical que como músico profesional \_
  - c) Te forma equilibradamente como músico profesional y educador musical \_
8. Pude aplicar conocimientos teóricos del lenguaje musical, análisis, armonía, etc como recursos y herramientas a mis composiciones o producciones musicales logrando mejores resultados:  
Poco   x   Mucho
9. Si tuvieras un amigo que quisiera estudiar música y no sabe dónde, ¿le recomendarías Collegium?  Sí - No - Por qué.  
*Si, aunque la carga horaria es mucha, el programa que se sigue es muy bueno y completo.*

## Collegium Encuesta:

1. A la hora de componer algo por interés personal, generalmente procedo:
  - a) Pensando en fundamentos teóricos-compositivos. \_
  - b) Dirigido por mi intuición musical. \_
  - c) Dirigido por mi intuición musical pero también pensando en fundamentos teóricos-compositivos para controlar la lógica y coherencia de mi obra. **\_X**
2. ¿Siento que la opción marcada en la pregunta anterior es el mejor camino para componer? Justifique su respuesta.

*No me atrevería a decir que es la mejor, pero si la que a mí más me funciona, por ahí tiene que ver con los recursos que uno va teniendo para componer me parece que el avance es más rápido comenzando por lo que sale por “intuición” o “inspiración” y después ordenarlo que componer desde la teoría*

3. Respecto de la enseñanza en general de esta Institución, aprendí:

a) Interpretación y producción musical

Poco \_ \_ **x** \_ Mucho

b) Análisis musical, reflexiones socio-históricas, etc

Poco \_ \_ \_ **X** Mucho

c) Audioperceptiva y lecto-escritura musical

Poco \_ \_ **X** \_ Mucho

d) Formación en la didáctica de la música.

Poco \_ \_ **X** \_ Mucho

4. ¿cuál o cuáles son las materias a las que más tiempo debí dedicarles durante mi
5. carrera hasta aquí?

*Principalmente a las de la formación gral, mi recorrido previo musical me sirvió como para ir “llevando el ritmo” de las musicales.*

6. ¿cuál o cuáles son las materias que considero deberían ser las pilares de la carrera? ¿Coincide mi percepción con la forma en que éstas son dictadas y el tiempo que se les dedica (tanto en carga horaria de cursado como en forma domiciliaria)?

*Lenguaje musical precisamente por es lo que uno va a enseñar, y práctica docente que te lleva por el recorrido desde la observación hasta la intervención ayudando a generar experiencia para el posterior ejercicio de la docencia. después al resto sería difícil darles un orden de importancia ya que todas te dan herramientas y recursos didácticos para la enseñanza musical,*

*como por ej percusión, que a mí parecer deberíamos tenerla no solo en primer año, instrumento, práctica coral, etc.*

7. ¿Cuál o cuáles son las materias que más me han aportado a lo largo de mi trayectoria en esta Institución? ¿Por qué?

*Percusión latinoamericana, instrumento armónico (guitarra) porque me introdujeron en géneros folklóricos nacionales y latinoamericanos en los que no estaba interiorizado y a su vez llegué llevaron a reforzar mi lectura musical.*

8. Por lo que has aprendido en la Institución, más experiencias ajenas que te han compartido, sentís que este espacio:
- a) Te forma más como músico profesional que como educador musical \_
  - b) Te forma más como educador musical que como músico profesional **X**
  - c) Te forma equilibradamente como músico profesional y educador musical \_
9. Pude aplicar conocimientos teóricos del lenguaje musical, análisis, armonía, etc como recursos y herramientas a mis composiciones o producciones musicales logrando mejores resultados:  
Poco \_ \_ **X** \_ Mucho
10. Si tuvieras un amigo que quisiera estudiar música y no sabe dónde, ¿le recomendarías Collegium? Sí – No – Por qué.

*Eso sería relativo al “porque” y al recorrido musical previo, si está pensando en un profesorado si, recomendaría collegium ahora sí lo que busca es teoría y técnica la UNC aunque se necesita un conocimiento previo para el ingreso.*

### Anexo 3: Parcial 1 de Composición I (aporte de las observaciones etnográficas)

#### Parcial de Composición 1 (tema 2)

Fecha:

Nombre y Apellido:

1) Dada la siguiente melodía realice las siguientes consignas:

- Analice sintácticamente, periodo, frase y semifrase.
- Indique que procedimientos de elaboración melódica se han aplicado.
- Indique en que tonalidad se encuentra.
- Coloque el cifrado armónico que considera más conveniente, analice los grados. (arriba)
- Indique donde se han producido cadencias, y señale a que tipo corresponde.
- Rearmonice teniendo en cuenta las sustituciones de acordes, justifique. (debajo)
- A partir de una semifrase del ejemplo componga un periodo utilizando las herramientas de elaboración melódica. Justifique.

**Allegretto**

*p*

7 **Fine** *mf* *p* *mp*

14 *pp* *p* *pp*

22 **D.C. al Fine**



#### **Anexo 4:**

### Programa de Composición I

**Instituto:** Collegium Centro de educación e investigaciones musicales

**Carrera:** Profesorado de Música.

**Curso:** 2º año

**Año Lectivo:** 2018.

#### Fundamentación:

Composición I es el espacio de definición institucional que permite recuperar las experiencias artístico-educativas como parte de la trayectoria formativa de la institución. Inserto en el segundo año del plan de estudios, pretende ser un espacio de confluencia en donde los contenidos de las distintas cátedras de la formación específica desarrolladas hasta el momento, encuentren la posibilidad de ser abordados desde la óptica del acto creativo de la composición musical. Es por ello que la propuesta curricular está fuertemente basada y articulada con las cátedras de Teoría y Práctica del Lenguaje Musical I Y II en particular y con las demás cátedras de la formación específica en general, pero con el principal propósito de que el alumno desarrolle su propia creatividad, motivándolo a la contribución activa de producción de conocimiento y de material específico de acuerdo a sus necesidades. Para ello se proponen una serie de contenidos agrupados en 5 unidades que abordan la música tonal diatónica desde la perspectiva del repertorio popular, ya que se considera que es la materia con la que los alumnos están más identificados y en cierta forma, con la que más se trabaja en las aulas del sistema educativo.

Se ha acotado el campo de la composición específicamente al repertorio tonal-diatónico debido a que se considera un punto de partida que permite comprender ciertos fenómenos de la música occidental desde su origen en una determinada escala, y como han influido a lo largo del tiempo en nuestra percepción, para generar un sistema en el que los parámetros ritmo, melodía y armonía generan una sensación única que le da sentido a este lenguaje particular. Se plantea entonces un recorrido que se inicia en la composición de la línea melódica, para luego entrar en el campo de la armonización tanto instrumental como vocal.

Así mismo, se considera necesario que los alumnos puedan aplicar los contenidos al formato canción, por entender que es una herramienta con la que el futuro docente va a trabajar constantemente.

La unidad 5 es transversal a todo el programa, ya que los principios formales basados en las leyes de la percepción, son un eje desde donde se pueden explicar todos los contenidos expuestos hasta el momento.

Objetivo General:

- Que los alumnos adquieran conocimientos sobre técnicas compositivas básicas que le permitan abordar con mayor cantidad de herramientas la problemática de la creatividad musical y sus consecuencias en el lenguaje, estética y repertorio.

Objetivos Específicos:

- Que los alumnos puedan plasmar su propio pensamiento musical a través de la composición.
- Que los alumnos puedan reflexionar sobre los procesos de creación y percepción de obras propias y ajenas.
- Que los alumnos dominen las técnicas o principios compositivos vistos.
- Que el alumno sea capaz de asentar su composición a través de un sistema de grafía convencional.
- Que el alumno pueda acceder a bibliografía más compleja, en lo que se refiere a la formación específica.
- Que los alumnos sean capaces de componer sus propios ejemplos de uso didáctico.

Unidad N° 1:

La melodía tonal diatónica.

La composición de una melodía tonal diatónica. Los grados de la escala mayor y menor melódica. El sistema de intervalos de los modos mayor y menor. La sintaxis en la melodía tonal: el período, la frase y la semifrase. El ámbito. Los puntos cardinales. Los acentos: métrico, tónico y agógico. El motivo. La elaboración rítmica: la repetición, la aumentación, la disminución, la reducción, la ampliación, el desplazamiento. La elaboración de los intervalos: la inversión, la retrogradación, cambio de extensión, cambio de dirección. El cambio de modo. La variación melódica. La transposición. La densidad. La tensión y el reposo. Las dinámicas. Las articulaciones. Las trayectorias.

#### Unidad N° 2:

Musicalización de un texto.

La relación texto música. La correspondencia entre el ritmo y las sílabas. Las estructuras gramaticales poéticas. La anisorrítmia y la isorrítmia. El contenido del texto y el carácter de la melodía. La correspondencia silábica y melismática.

#### Unidad N° 3:

Armonización de una melodía tonal diatónica y acompañamiento.

Sistema de construcción de acordes por terceras. Acordes tríadas. Acordes con 7ma. El campo armónico en el modo mayor. El campo armónico en el modo menor (antiguo, armónico y melódico) El análisis melódico-armónico: clasificación de las notas (reales-melódicas). Notas de paso, bordaduras, apoyaturas y escapadas. Las cadencias. Cadencias conclusivas y semicadencias. Cadencias simples y compuestas. Cadencia auténtica de 1er y 2do aspecto. Cadencias plagales. El ritmo armónico. La frase armónica. La armonización de una melodía. El mapa. El acompañamiento: Sus implicancias en la música popular. El Groove. Esquemas de acompañamiento en los distintos géneros de la música popular. El papel de la polirritmia. El obligado. La

improvisación. El rol de los instrumentistas. Los instrumentos de percusión. El “back line”.

Unidad N° 4:

El arreglo Coral

Las voces del coral a 4. Registro-Tesitura. Movimientos de las voces: paralelo, directo, contrario y oblicuo. Duplicaciones: unísonos, 3ras y 6tas. Armonía vocal a 4. Realización del bajo. Inversiones y posiciones de los acordes. Las voces intermedias. 5tas y 8vas paralelas: su implicancia estética. Ornamentación o figuración melódica de un coral.

Unidad N° 5:

La Forma: “La organización formal del discurso”

Los principios de permanencia-cambio-retorno. Los principios de unidad formal. El análisis Formal. La introducción. La coda. La transición. El puente. Las formas de variación. Las formas libres.

Enfoque metodológico:

La propuesta estará orientada desde lo metodológico, a desarrollar actividades de producción y percepción ligadas a la composición de obras musicales principalmente, y su posterior interpretación en audiciones de cátedra.

Evaluación:

Están previstas 4 instancias de evaluación consideradas como parciales, una de ellas a desarrollar en clase, en donde los alumnos deberán resolver situaciones problemáticas

en torno a los contenidos desarrollados. Las otras tres, son instancias en la que los alumnos deberán presentar de manera individual, distintos trabajos de composición musical ligados a los contenidos que se presentan en las unidades del programa. Si bien la entrega de los trabajos se pautará para una fecha determinada, habrá distintas instancias anteriores a dicha presentación que serán ineludibles para la aprobación, en la que los alumnos deberán ir presentando los avances y las correcciones que se le vayan señalando.

Así mismo se tendrán en cuenta los siguientes criterios para la evaluación:

- La capacidad de producción musical a partir de los contenidos desarrollados.
- La capacidad de traducir el pensamiento musical a la notación convencional.
- La capacidad de analizar las obras musicales según los contenidos desarrollados.

Bibliografía:

- María del Carmen Aguilar. **Aprender a escuchar música**. Madrid, Antonio Machado Libros, S. A., 2002.
- Walter Piston. **Orquestación**. Madrid, Real Musical S. A., 1984.
- Enric Herrera. **Técnicas de arreglos para la orquesta moderna**. Barcelona, Antoni Bosch, 1986.
- Félix Salzer y Carl Schachter. **El Contrapunto en la Composición**. Barcelona, IDEA BOOKS, S. A., 1999.
- Johannes Forner, Jürgen Wilbrandt. **Contrapunto Creativo**. Barcelona, LABOR S. A., 1993.
- Rodolfo Alchourrón. **Composición y Arreglos de Música Popular**. Buenos Aires, Rcordi 1991.
- Carlos Camacho. **Armonía e Instrumentación**. Madrid, Real Musical 1993.
- Edgar Ferrer. **Técnicas de Creatividad Musical. Introducción al conocimiento de la armonía y el contrapunto**. Rosario, Octubre, 1999.
- Ricardo Javier Navarro. **Apuntes de Armonía Funcional Aplicada a la Música Popular**. Carlos Paz, Triunfar, 1999.
- Jack Reilly. **The Harmony Of Bill Evans**, Nueva York, Unichrom LTD, 1993.
- Tirro Frank (2001). **Historia del Jazz Clásico**. Robinbook. Barcelona.

- Claudio Gabis. **Armonía Funcional**. Buenos Aires, Melos 2009.
- Miguel Manzano. **Relación entre texto y melodía en la música popular de tradición oral**. Barcelona, revista Anthropos 1955.
- Oreste V Chopecky. **Arreglos Vocales Tecnicas y Procedimientos**. La plata, Universidad Nacional de La Plata, 2009.
- Ernst Toch. **La melodía**. Buenos Aires, Labort 1931.
- Arnold Schoenberg. **Fundamentos de la Composición Musical**. Madrid, Real Musical 1989.
- Humberto Sagredo Araya. **El Núcleo Melódico**. Caracas, Fundación Vicente Emilio Sojo Consejo Nacional de Cultura 1997.

## **Anexo 5:**

### **Informe post-práctica – Collegium – Composición I**

Clase 1: 4/09/18

En la primera clase observada el docente continúa desarrollando el tema que dimos: Armonía vocal y arreglos corales. La primera actividad consiste en analizar una obra que los estudiantes están cantando en Práctica Coral II, otra asignatura de segundo año de la carrera. A través de dicho análisis va haciendo repaso de lo que les hemos enseñado a los alumnos y asimismo aprovecha para introducir varias cuestiones nuevas<sup>18</sup> y cerrar del todo algunas nociones introducidas desde nuestras prácticas docentes. Agrega la terminología precisa para cuestiones que explicamos solo desde la práctica sin atribuirles un término. Interroga a los alumnos para dilucidar el análisis sobre los estados de los acordes, las notas extrañas, etc. sustrayendo así todos sus conocimientos previos sobre el tema iniciados desde nuestras prácticas. Ellos pueden responder correctamente. Nos parece muy oportuna la actividad propuesta no solo porque se trata de un coral que todos los alumnos conocen, han interpretado y que, además permite una vinculación entre asignaturas; sino también porque en él se observa cómo algunas de las reglas más ortodoxas de la armonía coral no se siguen a rajatabla, permitiéndoles a los alumnos entender que esto es realmente plausible dependiendo en qué músicas, contextos musicales determinados, estemos hablando (géneros, momentos

---

<sup>18</sup> Por ejemplo: es pertinente explicar una dominante secundaria que estaba presente en el coral analizado aunque sin mencionar esa terminología. También el acorde de sexta aumentada.

históricos, etc). Aquí nuevamente nos referimos al problema de la selección de los conocimientos a la hora de la enseñanza, problema mencionado por Gloria Edelstein, en cuanto al entrecruzamiento de cuestiones de diverso orden: orden psicológico, de legitimación social, selección valorativa, etc.

La siguiente actividad consistió en re-armonizar un fragmento de 4 compases del coral y esta vez el docente utilizó Sibelius aprovechando que previamente lo introducimos en nuestras prácticas. Les dijo que van a trabajar con ese programa. Como dice Edelstein, el docente siempre es un estudioso de su propia práctica, y es más que seguro que durante nuestras clases Centeno haya analizado sus propias metodologías y recursos de prácticas docentes y haya optado por implementar, abandonar, etc. algunos de ellos. Respecto de los estudiantes, observamos que ellos seguían siendo poco participativos para las actividades de armonización, no obstante el docente no los esperaba tanto y enseguida proponía él más cosas. Nos pareció una buena decisión porque esto ayudaba a que la clase fuera más fluída y menos densa.

La última actividad consistió en adjudicar a esa re-armonización un tratamiento textural diferente que el de un coral homofónico. Para ello, el docente les propuso jugar con el ritmo y las capas. También adjudicar articulaciones y dinámicas precisas a cada nota o línea melódica.

Finalmente reflexionaron sobre todos los pasos seguidos. Definieron esa manera como la forma de proceder para realizar un arreglo vocal.

El docente les deja material bibliográfico para que consulten lo cual nos parece una buena vía de entrada al conocimiento diferente de las que nosotros les aportamos y que enriquece a los estudiantes.

Clase 2: 18/09/18

En la segunda clase el docente les explica lo que deben realizar para una presentación de más adelante: un arreglo coral con la melodía que compusieron para el parcial 1 (que debían traer compuesta). La primera actividad consiste en comenzar con dicha composición. Tienen la opción de hacerlo grupal y pueden utilizar el teclado. Nuevamente algunos alumnos utilizan la computadora y Sibelius. El docente va siguiendo cómo compone cada grupo y va atendiendo y respondiendo a sus consultas.

Finalmente indica que el 31 se entrega este trabajo que es parcial y que pueden utilizar algún instrumento armónico, además, y un instrumento rítmico.





Anexo 6:

# AMOR CON TODOS LOS ELEMENTOS

TANGO

Música de Roberto Goldar  
Letra de Francisco Eduardo Delfabro

The musical score is arranged in four systems, each with four staves for Soprano (S), Contralto (C), Tenores (T), and Bajos (B). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is common time (C). The lyrics are as follows:

**System 1:**  
S: La la-ra - la la-ra - la-ra-la la la la-ra-la-ra-la la  
C: Pa pa pa pa-ra  
T: Pa pa pa pa  
B: Bom bom bom bom bom bom bom bom

**System 2:**  
S: la la-ra - la-ra-la la la la-ra-la-ra-la bam bam pa-ra-ba-ra-  
C: pa pa pa pa Cuan-do yo te a-me  
T: pa pa pa pa bam bam pa-ra-ba-ra-  
B: bom bom bom bom bom bom pa bam bam pa-ra-ba-ra-

**System 3:**  
S: bam bam pa-ra-ba-ra - bam bam pa-ra-ba-ra bam bam pa-ra-ba-ra-  
C: el vien-to se-rá tu men-sa-je - ro, te trae-raél mur - mu-llo de mis sen - ti -  
T: bam bam pa-ra-ba-ra - bam bam pa-ra-ba-ra bam bam pa-ra-ba-ra-  
B: bam bam pa-ra-ba-ra - bam bam pa-ra-ba-ra - bam bam pa-ra-ba-ra-

AMOR CON TODOS LOS ELEMENTOS - 2

S *bam bam pa-ra-ba-ra bam bam pa-ra-ba-ra* Fue - go *Bam*

C mien-tos, a - mor con el ai - re y el a - gua, la tie - rra y el fue - go.

T *bam bam pa-ra-ba-ra bam bam pa-ra-ba-ra* Fue - go. *Bam*

B *bam bam pa-ra-ba-ra - bam bam pa-ra-ba-ra* Fue - go. *Bam*

S Cuan-do yo te a - me ha - brá pa - ra - do la llu - via ol - vi - dan - do al - gu - nas

C *Bam bam bam bam bam bam bam bam bam*

T *bam bam bam bam bam bam bam bam bam*

B *bam bam bam bam bam bam bam bam bam*

S go - tas en la so - le - dad de un ven - ta - nal, a - mor con el

C *bam bam bam bam bam bam*

T *bam bam bam bam bam bam*

B *bam bam bam bam bam bam*

AMOR CON TODOS LOS ELEMENTOS - 3

S  
ai-re y el a-gua, con la tie-rra y el fue-go, a - mor tan sim-pley na - tu-

C  
bam bam bam bam bam bam ba

T  
bam bam bam bam bam bam ba

B  
bam bam bam bam bam bam ba

S  
ral con to-dos los e-le-men-tos. La la - ra - la la - ra - la - ra - la la

C  
pa Tan na - tu - ral. pa pa

T  
pa Tan na - tu - ral. pa pa

B  
pa Tan na - tu - ral. Pa pa bom bom bom bom

S  
la la - ra - la - ra - la la la la - ra - la - ra - la la la la - ra - la - ra - la

C  
pa pa - ra pa pa pa pa

T  
pa pa pa pa pa pa

B  
bom bom bom bom bom bom bom bom bom bom pa

AMOR CON TODOS LOS ELEMENTOS - 4

S  
C  
T  
B

pa da pa-ra-da - pa da pa - ra - pa da pa - ra - da -  
 pa da pa-ra-da - pa da pa - ra - pa da pa - ra - da -  
 pa da pa-ra-da - pa da pa - ra - pa da pa - ra - da -  
 pa da pa-ra-da - pa da pa - ra - pa da pa - ra - da -

Cuan-do yo te a-me la ciu-dad e-ter-na se - ra un pue-blo, bo - ci-nas de

S  
C  
T  
B

pa da pa - ra - pa da pa pa da pa  
 pa da pa - ra - pa da pa pa da pa  
 pa da pa - ra - pa da pa pa da pa  
 pa da pa-ra - pa da pa pa da pa

gri-llos, bo - li - ches sin tiem-po, a-mor con el ai-re y el a-gua, la tie-rra y el

S  
C  
T  
B

pa da pam Cuan-do yo te a - me ha - brá bus - ca - do la  
 pa da pam pam pam pam pam pam pam  
 pa da pam pam pam pam pam pam pam  
 pa da pam pam pam pam pam pam pam

fue - go. Pam pam pam pam pam pam

AMOR CON TODOS LOS ELEMENTOS - 5

S no - che del con - fin laúl - ti - maes - tre - lla de nom - bre fu - gaz, a - mor con el

C pam pam pam pam pam pam pam pam pam

T pam pam pam pam pam pam pam pam pam

B pam pam pam pam pam pam pam pam pam

S ai - re y el a - gua, con la tie - rra y el fue - go, a - mor tan sim - pley na - tu -

C pam pam pam pam pam pam pam pa

T pam pam pam pam pam pam pam pa

B pam pam pam pam pam pam pam pa

S ral, tan na - tu - ral co - moun be - so.

C pa Tan na - tu - ral. Pa

T pa Tan na - tu - ral. Pa

B pa Tan na - tu - ral. Pa pa

AMOR CON TODOS LOS ELEMENTOS - 6

S  
C  
T  
B

Tal vez mi razón no lo sa - bí - a, pe-ro tees-ta-baa-guar dan-doen un re - co - do del ca -

pa pa pa pa pa pa

pa pa pa pa pa pa - ra - ba

dum dum dum dum dum dum dum dum dum dum dum dum

S  
C  
T  
B

mi - no, i - gual queun ma-lean-teen-mas-ca ra - do en loos-cu-ro y al a -

pa pa pa pa pa pa pa pa

pa pa pa pa pa pa pa pa

dum dum dum dum dum dum dum dum dum dum dum dum

S  
C  
T  
B

ce - cho de tua-mor, de tus sen - ti - dos. Y ca - ien el fon-do más os -

pa pa pa-ba pa pa

pa pa pa-ba pa pa

dum dum dum du du du

AMOR CON TODOS LOS ELEMENTOS - 7

S *3* cu - ro de tus o - jos co - lor miel, *3* de pa - na - les es - con - di - dos.

C *pa pa pa pa pa - ba*

T *pa pa pa pa pa - ba*

B du du du du du

S *3* Ya mi co - ra - zón tien - de sus *3* a - las, ha - ce tram - pas al des - ti - no *3* es - pe - ran - do - a - quel mo -

C *pa - va pa - va pa - va pa - va pa - va pa - va*

T *pa - va pa - va pa - va pa - va pa - va pa - va - ra*

B *pa - va pa - va pa - va pa - va pa - va pa - va*

S men - to *3* con u - naan - sie - dad in - con - tro - la - ble de vi - vir un gran a -

C *pa pa pa pa pa - ra - pa pa - ra - ba - pa pa - ra - pa pa - ra - ba - pa*

T *pa pa pa pa pa - ra - pa pa - ra - ba - pa pa - ra - pa pa - ra - ba - pa*

B *pum pum pum pum pum pum pum pum pum pum pum*

AMOR CON TODOS LOS ELEMENTOS - 8

3

S mor con to-dos los e-le-men-tos. A-mor en el ai-re y en el

C pa-ra-pa pa-ra-ba-pa pa-ba pa pa

T pa-ra-pa pa-ra-ba-pa pa-ba pa pa

B pum pum po po po

3

S a-gua, en la tie-rra y en el fue-go. La la-ra-la la-ra-la-la la

C pa pa Fue-go. Pa pa

T pa pa Fue-go. Pa pa

B po po Fue-go. Po bom bom bom bom

S la la-ra-la-ra-la la la la-ra-la-ra-la la la la-ra-la-ra-la

C pa pa-ra pa pa pa pa

T pa pa pa pa pa pa

B bom bom bom bom bom bom bom bom bom bom pa



AMOR CON TODOS LOS ELEMENTOS - 9

S  
C  
T  
B

Cuan-do yo te a-me las an-sias se-rán mi ci-ga-rri-llo, be-be-réen tus

S  
C  
T  
B

la-bios li-cor pro-me-ti-do, tus la-bios tan ro-jos, deun ro-jo de se-má-fo-ro prohi-

S  
C  
T  
B

bi-do. Cuan-do yo te a-me blan-ca ro-sa tu

AMOR CON TODOS LOS ELEMENTOS - 1

S  
 cuer-po, en - tre pé-ta - los es - pi - nas que las-ti-ma-rán mis de-dos, a-mor con el

C  
 pam pam pa-ram-ba pam pam pa-ram-ba pam pam pa-ram-ba-

T  
 pam pam pa-ram-ba pam pam pa-ram-ba pam pam pa-ram-ba-

B  
 pam pam pa-ram-ba - pam pam pa-ram-ba - pam pam pa-ram-ba-

S  
 ai-re y el a-gua, con la tie-rra y el fue-go, a - mor tan sim-plex na - tu-

C  
 pa pa pam pam pam pa

T  
 pa pa pam pam pam pa

B  
 pa pa pam pam pam pa

S  
 ral, tan na - tu - ral co-moun be - so. Pa

C  
 pa Tan na - tu ral. Pa pa

T  
 pa Tan na - tu ral. Pa pa

B  
 pa Tan na - tu - ral. Pa

## **Anexo 7: Apunte de tango para los estudiantes**

### **Sobre el género tango: marco teórico y recursos técnicos**

En primer lugar y en acuerdo con Salgán, hay una característica del género que es inherente y determinante de éste. En su *Curso de Tango* (2001), al señalar algunas pautas acerca de cómo realizar un arreglo efectivo de un tango, Salgán manifiesta que el género constituye esencialmente una combinación y permanente alternancia de secciones rítmicas-staccato y secciones melódicas-legato: “La alternancia entre pasajes ligados y staccato, tanto en el tema, en sus posibles variantes, o en los elementos complementarios que lo acompañan, determinan al género por ser giros característicos del mismo. El staccato es un factor determinante en el Tango y, por consiguiente, debe ser incluido, en lo posible, en algunos pasajes del Arreglo.” (2001: 135). Inclusive, Salgán realiza una distinción entre tango melódico y tango rítmico y explica que aún en el melódico existen estas alternancias de frases ligadas con otras en staccato, sólo que es un staccato distinto, por supuesto, al del tango rítmico: “(...) Tratándose de un Tango Melódico, es obvio que una ejecución ligada de la Melodía y del Acompañamiento han de ser utilizados de manera preponderante: pero es característico del género el alternar la ejecución de frases ligadas con otras staccato. (...) Claro está que este staccato podrá ser distinto por su velocidad y otros sutiles detalles al staccato del Tango Rítmico.” (2001: 33-34). Esta característica propia del tango se manifiesta en todas las orquestas típicas del género aunque en algunas más fuertemente que en otras. Por ejemplo, en la Orquesta Típica de Carlos Di Sarli (1903-1960) no existió término medio entre lo extremadamente legato y lo staccatísimo. La estética de esta orquesta era destacando precisamente este contraste donde el énfasis estaba en los ligados de las cuerdas y la astucia improvisatoria del pianista. (Pujol 2013).

En segundo lugar, además de esta concepción fundamental que Salgán tiene, hay otras características que son esenciales para la determinación del género. En acuerdo con Agustín Guerrero (conversación personal día 06/02/14 en Buenos Aires, Argentina), me refiero a: “1. Los acompañamientos rítmicos. 2. La forma de diseñar y articular los fragmentos melódicos y 3. La forma de frasear las melodías. El primer punto está vinculado al tratamiento del ritmo y de las texturas y el segundo y el tercero al tratamiento de lo lineal y expresivo.” La diferencia entre las dos últimas características, es que la segunda refiere al tratamiento de lo lineal y expresivo desde lo

constructivo-compositivo y, en cambio la tercera refiere a eso mismo pero desde lo interpretativo. Si vamos a ejemplos de estos puntos encontramos, dentro del primero, los acompañamientos rítmicos más básicos: el *Marcato*, o también llamado *Marcado* o *El Cuatro* (ejemplo 1), la *Síncopa* (ejemplo 6) y el 3 3 2 (ejemplo 10) más sus innumerables variantes (ejemplos 2-5: algunas de las variantes del *Marcato* y, ejemplos 7-9: algunas de la *Síncopa*)<sup>19</sup>.

Ejemplo 1: *Marcato*.



Como puede observarse, este tipo de acompañamiento acentúa los cuatro tiempos del compás. Normalmente, cuando el *Marcato* se ejecuta en el piano, la mano derecha se encarga de los acordes y la izquierda solo del bajo. El bajo puede tener diferentes construcciones: puede ser melódico, puede ser el arpeggio del acorde o puede ser la misma nota cambiando de octavas.

Este acompañamiento puede variarse utilizando una articulación tenida. Este es el *Pesante* (ejemplo 2). El *Pesante*, puede realizarse en dos (solo se ejecutan los pulsos 1 y 3) o en cuatro (se ejecutan los 4 pulsos).

Ejemplo 2: *Pesante*.



Otra posibilidad de variación es el *Umpa-umpa* (ejemplo 3), el cual fue primeramente utilizado por Salgán ya que, posiblemente, fue inventado por el guitarrista que tocaba con él: Ubaldo De Lío (1929-2012). Esta variante consiste en contratiempos sobre una base de *Marcato*.

Ejemplo 3: *Umpa-umpa*.




---

<sup>19</sup> Todos estos ejemplos de acompañamientos fueron extraídos del apunte de Agustín Guerrero, de su Taller Intensivo de Escritura Contemporánea de Tango.

También se puede utilizar el *Marcato en dos*, como forma de dar variedad (ejemplo 4).

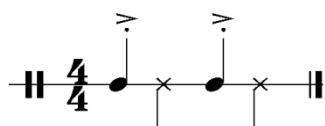
Ejemplo 4: *Marcato en dos*.



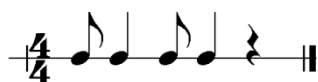
Éste se puede ejecutar como en el ejemplo 4 o bien con dos blancas o las cuatro negras pero acentuando el pulso 1 y 3 únicamente.

Un tipo de *Marcato en dos* es la *Yumba*, que la inventó Osvaldo Pugliese (1905-1995), en donde se ejecutan las cuatro negras pero exagerando la acentuación más fuerte de las negras del primer y tercer tiempo y, en cambio, el segundo y cuarto tiempo se ejecutan muy suavemente y suelen ser un cluster en el piano y/o un golpe de arco en las cuerdas de altura indeterminada para darle un carácter más rítmico (ejemplo 5).

Ejemplo 5: *Yumba*.



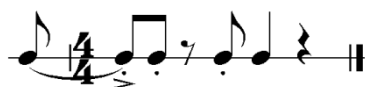
Ejemplo 6: La *Síncopa*.



La *Síncopa* suele utilizarse alternadamente con el *Marcato* como forma de dar variedad. Es oportuno citar aquí a Peralta (2008: 56): “El marcato (...) es el modelo esencial del tango. (...) Es tal la importancia de este patrón, que un tango que utilice exclusivamente marcato será posible, aunque desde ya, monótono.”

La *Síncopa* puede ser *arrastrada* (ejemplo 7) o *enlazada* (ejemplo 9).

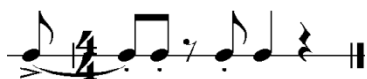
Ejemplo 7: *Síncopa arrastrada*.



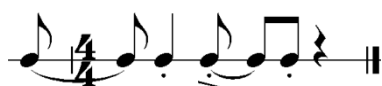
Como se observa en el ejemplo, se acentúa el tiempo a tierra (el primer tiempo) y por eso hay quienes llaman a este tipo de síncopa: *Síncopa a tierra*. En ella, la corchea ligada a la del primer tiempo puede estar como no, es decir que no necesariamente la *Síncopa a tierra* debe ser arrastrada. En cambio, la *Síncopa anticipada* (ejemplo 8),

siempre es arrastrada y en ella el acento está a contratiempo (Pablo Jaurena<sup>20</sup>, conversación personal, febrero de 2014 en Córdoba, Argentina).

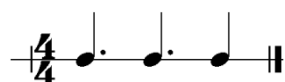
Ejemplo 8: *Síncopa arrastrada anticipada*.



Ejemplo 9: *Síncopa enlazada*. Consiste en enlazar dos o más modelos de *Síncopa*.



Ejemplo 10: 3 3 2.



Como dice Peralta: “este modelo surge del ritmo empleado por los bajos de la milonga campera” (2008: 86). Este acompañamiento se aplica a menudo en pasajes enérgicos de carácter rítmico-percusivo.

Además de estos tres tipos de acompañamientos básicos, existen el *Bordoneo* (ejemplo 11) y el ritmo de Habanera (ejemplo 12) que Peralta llama *Milongueo* (2008: 85).

Ejemplo 11: *Bordoneo* (escritura en el piano).



Ejemplo de mi autoría.

El *Bordoneo*, como dice Peralta, “fue heredado del folclore pampeano” por lo que se escribía para la guitarra (2008: 78). Posee un carácter especial para acompañar pasajes tranquilos. Como se observa en el ejemplo, se compone de dos partes: el bajo y el relleno. En el bajo, es característico el movimiento descendente del VI al V de la escala. Sin embargo, puede tener otra construcción melódica sin perder la esencia de

<sup>20</sup> Bandoneonista del destacado Trío MJC.

este tipo de acompañamiento. Por su parte, el relleno se encarga, precisamente, de rellenar la armonía a través de arpeggios.

Ejemplo 12: ritmo de Habanera o *Milongueo*.



Ejemplo de mi autoría.

Este acompañamiento proviene de la influencia de la Habanera. Salgán (2001: 19) cita a la *Antología Del Tango Rioplatense*, trabajo realizado por el *Instituto Nacional de Musicología “Carlos Vega”*. En dicho trabajo se devela que la Habanera surge de la Country-Dance inglesa, acogida en Francia hacia fines del siglo XVII, la cual pasa a América en el siglo XIX trasformada ya en contradanza cubana. De ella se producen dos sub-especies, una de ellas en 2 por 4 que da origen a la Habanera. Luego, ésta última es llevada a Europa y de allí, la versión estilizada convertida en baile de salón, llega al Río de la Plata. Así, el tango, toma de ella su acompañamiento. Lo más importante para definir este patrón es la rítmica del acompañamiento. Por consiguiente, la construcción melódica del bajo puede variar: puede ser como la del ejemplo 12, puede mantener la misma altura (Peralta 2008), etc. Por encima del bajo se pueden hacer acordes que normalmente se ejecutan staccato y en los pulsos 1 y 3.

Dentro de la segunda característica determinante del género (forma de diseñar y articular los fragmentos melódicos) encontramos dos posibles construcciones melódicas desde la articulación: las melodías ligadas y las melodías rítmicas<sup>21</sup>.

Las primeras se caracterizan, por supuesto, por su articulación legato, y, también, un mayor lirismo. Rítmicamente suelen tener destacadas las notas que corresponden a los acentos métricos del compás. Esto, muchas veces, es reforzado por los arregladores y/o compositores procediendo a acercar las figuras de tiempos débiles hacia las del tiempo fuerte lo cual genera aún más subordinación de las notas débiles a las acentuadas (Peralta 2008: 31) (ejemplo 13). Por otro lado, esta tendencia es una fuerte evidencia de la intención siempre presente de hacer notar los contrastes dentro del tango y aquí se pone de manifiesto en micro-operaciones de los elementos compositivos. Y no es casualidad que esta tendencia dentro de la construcción de las melodías ligadas sea la principal responsable de su carga expresiva.

---

<sup>21</sup> Esto es lo que da lugar a la permanente alternancia de secciones melódicas-legato y rítmicas-staccato, lo que traje al comienzo, en acuerdo con Horacio Salgán, como la característica más importante para determinar el género.

Ejemplo 13: subordinación de las notas débiles a las acentuadas en una melodía ligada.



Ejemplo de mi autoría.

En la segunda línea rítmica vemos cómo, gracias a disminuir la duración de las figuras de los tiempos débiles, se las subordina más aún a las figuras que tienen acento.

Por otro lado, en cuanto a la melodía rítmica, Peralta la define como aquella que “se ve despojada de todo rasgo cantado. Esto se logra dándole preponderancia a la articulación staccato.” (2008: 34). Dentro de las melodías rítmicas existe la posibilidad de una articulación staccato para todas las notas o bien, sólo articular staccato las notas que no están acentuadas ligando de a dos las notas acentuadas con las staccato siguientes (ejemplo 14).

Ejemplo 14: melodía rítmica tomada de *Cabulero* de Leopoldo Federico.



Es muy característico de las melodías rítmicas el introducir los llamados *arrastrés*, es decir “una anticipación del ataque de una nota” (Peralta 2008: 35). El *arrastré* anticipa las notas acentuadas de la melodía y suele ser una escala cromática ascendente (aunque también puede ser descendente) en una figuración relativamente rápida.<sup>22</sup>

En lo referente a los modelos rítmicos de las melodías rítmicas; en general, éstas responden a construcciones que no acentúan de manera frecuente los acentos métricos del compás sino que, por el contrario, buscan “quitarle poder al tiempo fuerte” (Peralta 2008: 36) (ejemplo 15).

Ejemplo 15: tendencia a “quitarle poder al tiempo fuerte” en una melodía rítmica.

---

<sup>22</sup> También hay *arrastrés* que consisten en la repetición de la misma nota a la que anticipan con una ligadura, lo cual genera una síncope.





Ejemplo extraído de Peralta (2008: 36).

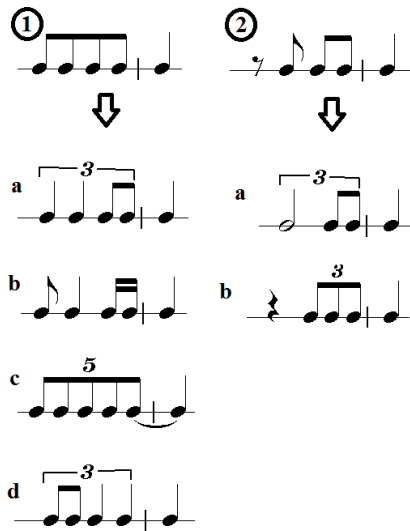
Por último, en lo referente a la tercera característica (la forma de frasear las melodías), considero necesario aclarar a qué se denomina fraseo dentro del género tango. Salgán dice (2001: 41): “Cuando (...) hablamos de Fraseo, no nos estamos refiriendo a la construcción de la frase o la delimitación de la misma, etc., según se estudia bajo el punto de vista académico o escolástico.” Salgán manifiesta que la palabra fraseo se usa para denominar dos cosas distintas. Una de ellas es la que refiere a exponer la melodía haciendo uso de “tempo rubato”, anticipaciones y/o cualquier otro recurso que contribuya a un tratamiento más expresivo de la misma. La otra denominación de fraseo alude a una forma de variante de la melodía pero siempre resultando reconocible, ya sea recortando la frase, cambiando figuraciones, etc. Julián Peralta, al referirse al empleo de éste término, sintetiza y reúne lo dicho por Salgán de la siguiente manera (2008: 32): el fraseo es una “reformulación de la melodía como recurso para lograr mayor expresividad en la interpretación”.

Dentro de esta reformulación de la melodía que realiza el intérprete<sup>23</sup>, encontramos infinitas variedades. Peralta distingue entre el fraseo ligado y el rítmico. Dentro del ligado es muy frecuente un tipo de fraseo denominado fraseo básico que surge como consecuencia de la subordinación de las figuras de los tiempos débiles, como expliqué anteriormente. La aplicación de esto en la interpretación ocasiona variantes que se traducirían en figuras rítmicas irregulares: quintillos, tresillos, etc. Véase en el ejemplo 16 algunos de los diseños rítmicos más comunes en el fraseo ligado.

Ejemplo 16: diseños rítmicos posibles en el fraseo ligado.

---

<sup>23</sup> El fraseo dependió casi siempre del intérprete por lo que no se acostumbra a escribirlo. No obstante, Salgán comenzó a escribir los fraseos y todos los detalles rítmicos que él buscaba (Guerrero, en el *Taller Intensivo de Escritura Contemporánea para Tango*, 2015, Córdoba, Argentina).



Ejemplo de mi autoría.

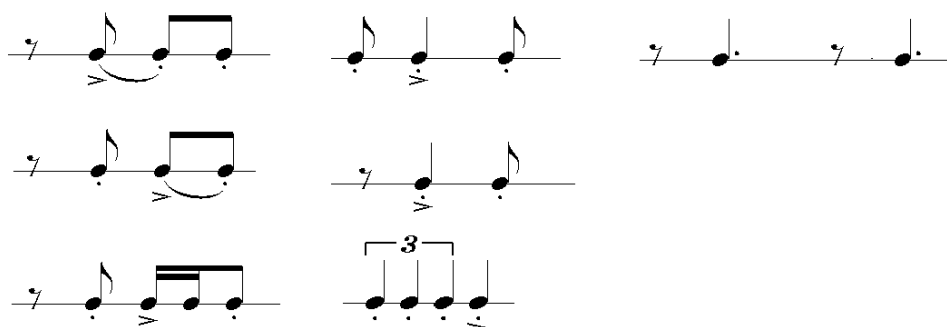
Aquí vemos dos modelos (1. cuatro corcheas y una negra, y 2. silencio de corchea, tres corcheas y una negra). De cada uno de ellos, se presenta, abajo, algunas posibilidades de fraseo ligado. Obsérvese que todas ellas, con excepción de la última del modelo 1 (fraseo *d*), responden a esta tendencia de reforzar la subordinación de las figuras de los tiempos débiles a las del tiempo fuerte. Esto se consigue acercando más las figuras débiles a las del tiempo fuerte (ejemplo: fraseos *a* y *b* de ambos modelos) o adelantando el tiempo fuerte y, por consiguiente, aumentando su duración (ejemplo fraseo *c*). El fraseo *d* del modelo rítmico 1 es una simple variante del fraseo *a* del mismo modelo.

Otro ejemplo de fraseo muy interesante es el llamado “pelotita”, inventado por Osvaldo Pugliese, consistente en notas que van disminuyendo en su duración gradualmente de la misma manera en que una pelota rebota cada vez más rápido sobre el suelo a medida que pierde energía. Este tipo de fraseo nunca se escribió dado que su grafía respondería a muchas figuras irregulares cada vez más rápidas de muy difícil lectura para el intérprete. Para utilizarlo, solo se coloca el término “pelotita” como indicación técnica en la partitura.

Por último, Peralta menciona cómo se frasea en las melodías rítmicas (2008: 42): “Existe un efecto recurrente en la interpretación de la articulación rítmica, tanto sea para melodía como para el acompañamiento. Consiste en el distanciamiento de la nota acentuada y la que le sigue. Cuando el acento se encuentra sobre un tiempo fuerte, la nota posterior se suele ejecutar levemente retrasada. En caso de que la nota acentuada esté en un tiempo débil, se recurre a adelantarla.” Además, como se mencionó

anteriormente, las melodías rítmicas se construyen buscando quitarle peso al tiempo fuerte. Esto se logra, muchas veces, por medio de síncopas, contratiempos, etc., como se ejemplificó ya en el ejemplo 15. Generalmente, estos diseños rítmicos no se escriben. Solo se escribe la rítmica básica (la melodía con un ritmo cuadrado) y es el intérprete quien se encarga, por medio de síncopas, contratiempos u otras variantes que implican figuraciones irregulares (aunque éstas últimas se usan menos en el fraseo rítmico que en el ligado), etc.; de generar la riqueza rítmica en el toque, es decir de *frasearla*.

Ejemplo 17: diseños rítmicos posibles en el fraseo rítmico.



Ejemplo de mi autoría.

Otros yeites<sup>24</sup> son:

- La *octava mordida*: utilizada como adorno particularmente en el bandoneón.
- Las *campanitas*: muy características del piano como un efecto tímbrico. Se ejecutan en el registro agudo y consisten en arpeggios, octavas, segundas menores, etc., según el estilo. (ejemplo 18)

Ejemplo 18: algunas posibilidades para el empleo de las *campanitas* en el piano. Por supuesto que estas son solo tres opciones de las infinitas variantes que se pueden realizar teniendo en cuenta el ritmo, los intervalos, etc.



Ejemplo de mi autoría.

Como se observa en el ejemplo, en general, las *campanitas* se ejecutan sobre el V de la escala. En 1, vemos una posibilidad que emplea el ritmo 3-3-2 son segundas menores. Este modelo se aplica como un relleno armónico que debe

<sup>24</sup> Con yeites me refiero a muchas gestualidades propias del género, que incluyen desde giros melódicos característicos, como así también adornos, recursos tímbricos, recursos para articular, etc.; y que fueron construidas, en su gran mayoría, a partir de las prácticas improvisatorias que realizaban los mismos intérpretes al momento de su ejecución.

mantenerse durante un tiempo relativo. En 2, vemos otra variante que solo es la octava y no respeta el 3-3-2. Este tipo de variante puede emplearse más como un adorno que complementa y, por consiguiente, no es necesario mantenerla durante un tiempo determinado<sup>25</sup>. Por último, la variante 3 puede utilizarse como elemento articulador.

- La variación melódica en figuraciones muy cortas generando un cierto virtuosismo, virtuosismo que eventualmente, conlleva el uso de figuraciones irregulares como quintillos, seisillos, etc. Como dice Peralta (2008: 45), este tipo de variación fue heredada de la música clásica.
- El clúster: utilizado principalmente como efecto percusivo, manifestado, ya, dentro del acompañamiento de la *Yumba*.
- El intervalo melódico de cuarta justa para los cierres de frases. Este intervalo surge como consecuencia de la posición melódica de los acordes que configuran el “Final”, así llamado comúnmente: I – V – I, final característico del género (Salgán 2001). El “Final”, “además de concluir partes de la composición y final en sí, también puede servir de enlace entre partes, dadas sus posibilidades dinámicas y expresivas, preparando y hasta, en algunos casos, anticipando el clima y carácter del trozo que continúa.” (2001: 53). Salgán agrega que, generalmente, el “Final” se ejecuta staccato; no obstante, si venimos de un pasaje melódico-legato, puede interpretarse, también, con una articulación legato. Es frecuente exagerar las dinámicas contrastantes de estos acordes de la siguiente manera: I (*pp*) – V (*f*) – I (*pp*) o bien, I (*pp*) – V (*f*) – I (*f*).
- Los glissandos como elementos articuladores para enlazar frases, comenzarlas o finalizarlas.

Por último, si nos referimos a la armonía, vemos que este parámetro no es un recurso indispensable que deba respetarse con determinadas normas y estereotipos respecto de la tradición para que una obra pueda ser reconocida como tango. Ésta sigue siendo tango independientemente del lenguaje armónico utilizado. Existen tangos tonomodales, atonales, modales, etc. Un ejemplo de tango tonomodal es *La Casita de mis Viejos* (1929) de Juan Carlos Cobián. Dentro de los tangos modales tenemos *Marfil* (2006) de Julián Peralta, ejecutado por su orquesta *Astillero*, un tema con variaciones que se encuentra en modo eólico sobre re y, como es propio de este modo, hace mucho uso del V menor como acorde. Otro tango modal es *Buenos Aires Hora Cero* de Ástor Piazzolla donde el tema A comienza en Fa# dórico con una breve excepción de un acorde (Re Mayor: VI Mayor) del modo eólico. Un tango atonal es, por ejemplo, *Fragmentos* (2012) de Agustín Guerrero, ejecutado por su *Orquesta Típica Agustín Guerrero*. Respecto del sistema de alturas, es evidente que aquí el compositor se permite una cierta libertad. Él pone el hincapié en la orquestación y en sutilezas tímbricas. El género sigue siendo reconocible gracias a que la obra está construida en

---

<sup>25</sup> También puede emplearse como forma de cerrar el modelo 1.

base a brevísimos pasajes (fragmentos, de ahí el título de la obra), gestos, melodías que conllevan articulaciones o determinadas características del género que son importantes para la apreciación del mismo y que son las que mencionaba anteriormente (ver link en el apartado de obras referenciales, al final del trabajo). Otro ejemplo de tango atonal del mismo compositor es *XXI* (2013) donde, por momentos trabaja con una serie dodecafónica. Sin embargo, la sonoridad estética del tango se mantiene gracias a recursos instrumentales utilizados (sobre todo en las cuerdas), la conservación de las articulaciones melódicas características, algunas rítmicas de acompañamiento, etc. El tema A se construye a partir de un motivo principal formado por intervalos de 2das mayores (La-Si-La-Sol) y, luego, teniendo en cuenta todos los intervalos que tiene dicho tema y respetando el orden en que éstos aparecen, construye una serie dodecafónica que se presenta completa en el c. 15, en el piano (a saber: Sol-La-Re#-Si-Re-Do#-Mi-Fa#-Do-Lab-Sib-Fa)<sup>26</sup>. A partir de la serie construye también el tema B de la obra. Otros tangos atonales de su misma autoría son, por ejemplo, *A Pedro Laurenz*, *La Cueva* y, de otros compositores, encontramos por ejemplo, *Tango Laberinto* de Néstor Ibarra<sup>27</sup> (aunque aquí también hay breves pasajes que sí remiten a una tonomodalidad), *Aire de Tango* de Sonia Possetti<sup>28</sup>, entre otros.<sup>29</sup>

Esta libertad armónica que tiene el género ha ido consolidándose dentro de él gracias a la innumerable cantidad de influencias de otros sectores musicales que lo han ido enriqueciendo. Por ejemplo la influencia del Jazz, donde se destacó Piazzolla, quien, por otro lado, introduce también en el tango nuevas posibilidades de empleos armónicos en su mayoría consecuentes de sus influencias de Bartók, Stravinsky, Ravel y otros. A nivel armónico es quizás Piazzolla quién más aportó y abrió el camino hacia nuevas posibilidades, no obstante, esto lo hizo sin cambiar lo que es esencial del tango. Esta postura defiende Agustín Guerrero (2013) en *Fractura Expuesta Radio Tango*, donde comenta que gracias a los nuevos aportes de Piazzolla, quedó más claro qué es lo que

---

<sup>26</sup> Parte de este método de composición fue explicado por el mismo compositor de la obra en el *Taller Intensivo de Escritura Contemporánea para Tango* dictado por él en el 2015, Córdoba, Argentina. La serie puede escucharse a los minutos 4' 20'' (corresponde al c. 15) del link de la obra que se encuentra en el apartado de Obras Referenciales.

<sup>27</sup> IBARRA: Bandoneonista, guitarrista, pianista y compositor argentino. Actualmente se desempeña como compositor para el "Néstor Ibarra Quinteto".

<sup>28</sup> POSSETTI: Pianista y compositora argentina, fundadora del Sexteto Sonia Possetti generando una nueva sonoridad en el género al incluir el trombón.

<sup>29</sup> Para escuchar estos tangos atonales véase los links en el apartado de Obras Referenciales.

define al tango porque lo que hizo dicho compositor, no fue cambiar o producir una versión absolutamente revolucionaria de lo que es el tango; sino que él, principalmente, agregó elementos y posibilidades que antes no estaban presentes, o al menos si lo estaban eran ignoradas o no habían sido concientizadas dentro del género. Guerrero dice: “Piazzolla (...), lo que logró con su música, a diferencia de lo que por ahí muchos interpretan, fue definir aún más lo que el género tango es. Uno dice: ‘se alejó del género tango’, al contrario, lo que hizo fue profundizar y tomar determinadas ideas que son esenciales para la definición del género.” Con esto, Guerrero nos está queriendo decir, en definitiva, que el sistema de alturas utilizado no es determinante del género puesto que este fue un punto en donde Piazzolla introdujo sus aportes quizás más significativos.

### **Bibliografía**

- Ventura, Cecilia, (2016). *Espejismos*. Trabajo final de la Licenciatura en Composición Musical. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Inédito.