

Música Haciendo Música

**Un estudio situado sobre la enseñanza de la Composición Musical desde una
perspectiva praxial**

Leo Carricaburu & Mariano Gentile.

2018.

Universidad Nacional de Córdoba.

Facultad de Artes, Departamento de Música.

Metodología y Práctica de la Enseñanza.

Índice

Introducción	3
Algunas Herramientas Conceptuales. Teorías de la Praxis	4
Thomas A. Regelski - La Música como Praxis	4
Eleanor V. Stubley. La Música como Forma de Conocimiento	6
Collegium CEIM, su Historia y su Lema	12
Sus Inicios	12
Collegium en la Actualidad	16
La Enseñanza de la Composición Musical en el Profesorado de Collegium	21
Composición Musical como Espacio de Definición Institucional	21
Composición II. Propuesta del Docente y Clases Observadas.	23
Propuesta para Cuatro Clases	30
Fundamentación y Metodología	30
La Composición Musical desde el Ritmo.....	31
Contenidos Específicos a Desarrollar.....	32
Objetivos específicos.....	33
Bibliografía.....	33
Evaluación	33
Actividades	34
Conclusión	39
Bibliografía	43

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos realizar un estudio situado sobre la enseñanza y el aprendizaje musical desde una perspectiva praxial tal como se presentan en el Nivel Superior de Collegium CEIM. Esto se hará en una primera instancia de forma general para luego profundizar en la enseñanza específica de la composición musical. Para dichos objetivos tomaremos como punto de partida el lema de la institución, el cual reza “Aprender música haciendo música”. A través de entrevistas, indagaremos en los significados que pueda haber tenido en el momento de la creación de dicho establecimiento educativo y en los significados dados por los actuales actores del mismo, es decir, el valor que tiene en la cultura institucional de Collegium CEIM. Esto se complementa con observaciones.

Una concepción praxial de la música nos obliga a elegir un escenario concreto: en este caso la asignatura Composición II, perteneciente al Profesorado del Nivel Superior. Esta asignatura responde a la especificidad de nuestra carrera además de ser el espacio de definición institucional del profesorado. Por lo tanto, observaremos algunas clases del espacio curricular mencionado y, por último, elaboraremos una planificación específica para “poner en práctica” los conceptos trabajados.

Algunas Herramientas Conceptuales. Teorías de la Praxis.

A continuación, recuperaremos las principales herramientas conceptuales que nos han servido como marco para pensar y analizar los temas investigados en este trabajo.

Thomas A. Regelski - La Música como Praxis

El autor Thomas A. Regelski (2005), en su texto *La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar una diferencia”*, advierte sobre una crisis en el valor y el sentido otorgado a la educación musical (refiriéndose principalmente a los niveles obligatorios de educación) ya que ésta, según el autor, no “marca una diferencia” en la vida de las personas que pasan por ella. El motivo de ello radicaría en parte en que los mismos docentes no terminan de comprender el valor que tiene o puede llegar a tener la música y lo que la haría “especial”. Frente a la “crisis de legitimación” de la enseñanza musical muchos docentes recurren a argumentos basados en las teorías estéticas y en el valor estético de la música, de forma muchas veces confusa, sin estar realmente formados en dicha rama de la filosofía. Desde una perspectiva estética la música se juzgaría con criterios apriorísticos y racionales, de forma “desinteresada”, considerando las obras musicales como entes autónomos que existen para ser contemplados, prescindiendo de las relaciones con el contexto y las condiciones materiales de producción. Regelski argumenta que la mayor parte de las actividades de enseñanza musical se organizan desde esta concepción³. Frente a esta situación, propone considerar la música como *praxis*, concepto que aparece ya en la *Ética* de Aristóteles. Según este texto clásico, *teoría* es el conocimiento que se crea y se contempla por sí mismo, privilegiando la razón como cualidad esencial del ser humano. Dicho sesgo racionalista ha dominado la filosofía desde entonces conduciendo a la parcialidad de la teoría estética a favor de la contemplación racional de la música. Por otro lado, *praxis* implicaba no sólo la fabricación de cosas (*tecné*) sino los diversos tipos de “hacer”, rigiéndose además por una dimensión ética (*frónesis*) en la que los “resultados

³ La autora Lucy Green por su parte, define el modelo A.M.E “apreciar la música como un entendido”.

correctos” se juzgan específicamente desde la perspectiva de las personas a quienes se sirve o en las que se influye. Regelski extrae de todo esto importantes implicaciones para la música y la formación musical: “cuando la música se entiende como praxis, la “bondad” o la “corrección” de las experiencias musicales varían según sean los individuos o los grupos en cuestión” (p.35). Además, hace eco de teorías sociológicas que consideran el significado musical como algo socialmente saturado y situado, oponiéndolo así al universalismo de las teorías estéticas. En las propias palabras del autor:

La educación musical como praxis y para la praxis se centra en el “estudio” que “marca una diferencia” en la vida de los estudiantes, ahora y en el futuro. Por consiguiente, este “estudio” debe adoptar la forma del “hacer”, de la praxis, y no ser uno estudio académico “sobre” la música del tipo que ha caracterizado las premisas basadas en la estética de la condición de entendido y de la contemplación. (p. 41)

Una educación musical así concebida, centrada en promover la *condición general de músico*, es decir, los “conocimientos y las destrezas que son ampliamente aplicables a algo más que las prácticas específicas con los que se relacionan en primer lugar para su desarrollo”(p.41) se centraría en el valor generado por el mismo uso de la música dándose así verdaderos y significativos aportes a las vidas de los estudiantes que “marcarían una diferencia”.

Al realizar el presente trabajo hemos encontrado manifestaciones de la perspectiva estética mencionada por Regelski, por ejemplo, uno de nuestros entrevistados, docente de Collegium, sostuvo que:

“Me parece que pasa que, (...) no todos los que tocan un instrumento hacen música (...) Y hay modos de hacer música, digo, de aprender a mover los dedos sobre un instrumento y que algo suene que están hechos desde horizontes o preguntas que tienen que ver con la reproducción. (...) Entonces, pensar la música en el sentido artístico, sin decir que hay un arte pero pensando en el campo de la estética, (...). Ahí sí diría que no toda práctica musical va a permitirnos leer una época, (...) con esa toma de distancia que une al docente y al artista también, que es entender los sentidos de lo que estamos haciendo (...).”

Sin establecer un juicio de valor, nos resulta interesante notar que se apele a lo reflexivo como una instancia superadora de lo “meramente praxial” y que en dicha reflexión aparezcan argumentos estéticos. En cualquier caso, nosotros consideramos también que la praxis no debe ser entendida como algo opuesto a la teoría ni debe ir separada de ella, sino que ambas conforman una dialéctica fértil tanto para el artista como para el docente. Esta relación, y los peligros de la “práctica acrítica”, constituyen un aspecto que desarrollaremos en los capítulos posteriores.

Por otro lado, si bien como aclaramos el autor se centra en los niveles obligatorios de educación, nosotros nos preguntamos cómo un docente puede desarrollar su labor desde las premisas planteadas si no ha sido formado según las mismas y, sobre todo, si no ha tenido una práctica musical amplia, significativa y prolongada en el tiempo. Además, consideramos estimulante el pensar cómo se pueden llevar estas premisas al terreno de la enseñanza y el aprendizaje la composición musical, haciendo que esta no sea un estudio “sobre” sino que adopte la misma forma de su hacer.

Finalmente, desde nuestra perspectiva, y como ampliaremos más adelante, consideramos que el lema de Collegium hace referencia implícita a una concepción praxial de la música. Dicha concepción, en el contexto de la enseñanza de la composición musical (como se verá hacia el final del trabajo), implica que no consideremos ya la corrección o bondad de la práctica y la enseñanza compositiva en términos absolutos, sino que nos preguntemos cuáles son los *resultados correctos* que se buscan o se deberían buscar al enseñar Composición Musical en el contexto específico del profesorado de Collegium.

Eleanor V. Stublely. La Música como Forma de Conocimiento

La investigadora Eleanor V. Stublely (1992), en su texto *Manual de investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje musical*, argumenta sobre la necesidad de considerar la música como una forma de conocimiento en sí misma, constituyendo así una base epistemológica para la investigación en educación musical. Esto permitiría “desarrollar una comprensión amplia del conocimiento, el cual pueda preguntarse acerca de la naturaleza del mismo, de cómo se adquiere y cuáles son los modos en que se

relaciona con la música”(p.2) para evitar así equiparar “la información acerca de la música y la educación musical con el conocimiento potencialmente acumulado y transmitido mediante la música y la educación musical” (ídem).

La discusión filosófica de las metas y los objetivos de investigación se ha basado mayoritariamente en escuelas históricas de pensamiento (desde los griegos hasta el siglo XX) a través del pensamiento proposicional. El pensamiento proposicional es definido por la autora como la “*posesión de fragmentos específicos de información que tienen una cierta verdad o validez y que pueden ser lingüísticamente transmitidos a otros*” (p.3). En occidente han dominado tres escuelas de pensamiento, cada una con su concepción de la mente humana y su relación con el mundo: racionalismo, empirismo, pragmatismo. Resumidamente, el racionalismo entiende a la mente como un reservorio de conocimiento *a priori* que puede ser descubierto exclusivamente mediante el análisis racional de ideas, siendo concebido el conocimiento como un cuerpo fijo de verdades inmutables y fundamentales. Dicha concepción del conocimiento es compartida por el empirismo, diferenciándose éste radicalmente en considerar que la información que puede ser recibida a través de los sentidos como el fundamento exclusivo del conocimiento. El pragmatismo, por su parte, considera que el conocimiento no es inmutable y fijo para todo tiempo y lugar; se sigue sosteniendo que el conocimiento se adquiere a través de la experiencia, pero las proposiciones son hipótesis de trabajo más que verdades absolutas. Se une el conocimiento a las acciones de un conocedor particular en su contexto, vinculando la verdad con “problemas de propósito, significado y moralidad” (p.4).

Consideramos que es importante estar familiarizado con estas escuelas de pensamiento porque siguen influenciando a los modelos de investigación musical actuales y las teorías de educación musical. El racionalismo lo ha hecho desde el período pitagórico, en el cual se puso énfasis en las relaciones matemáticas, hasta el siglo XX, por lo menos. La susceptibilidad de la música a las formulaciones matemáticas justifico su inclusión en el currículum educativo equiparando música a teoría musical, haciendo énfasis en el estudio de estructuras formales. Un ejemplo más reciente de esto es el análisis Shenckeriano, o la Set Theory.⁴ El empirismo ha

⁴ Regelski habla en términos similares al retomar los conceptos aristotélicos de teoría y praxis. Entendiendo que la primera, que privilegia la razón como principal cualidad humana, ha dominado la filosofía y el pensamiento occidental durante siglos.

influenciado el estudio de las propiedades físicas del sonido, y, más importante, el estudio de habilidades “musicales”, principalmente auditivas, medidas de forma precisa a través de metodologías tomadas de las ciencias del comportamiento. Algunas investigaciones en audioperceptiva han adoptado modelos de estas características. A modo de ejemplo, nos parece interesante recuperar un fragmento de una de nuestras entrevistas, hecha a una fundadora de Collegium CEIM que nos relataba cómo la institución fue la primera en Córdoba en incorporar audioperceptiva:

Audioperceptiva era a través de la audición, la comprensión (...) Después audio agarró para otro lado, o se fue para el lado de desgranar la música, (...). Porque era los intervalos por un lado, el ritmo por el otro, la armonía por el otro. En vez de trabajar con la música como un todo. Y era una como una carrera de obstáculos, era como el colmo ya. Sí a través de la audición, escuchando, (...). Pero también se fue para el lado de un entrenamiento súper especializado. Como en audio en La Plata (...) empezó a hacer cosas de laboratorio, tenía todo un estudio sobre cuánto te corrías de pulso en determinado momento, era el colmo lo específico, de laboratorio. Y eso se escapa un poco de la música me parece. (...) como una línea de investigación dura, empirista. (...) Se fue mucho para ese lado el audio cuando en realidad la idea era otra. La idea era tratar de hacer consiente de la escucha, que vos lo puedas escribir, lo puedas reconocer. Pero la música es un todo, no es la armonía, la melodía, el ritmo”

El pragmatismo, por su parte, mejora el modelo empirista al tomar en consideración el contexto y logra un mayor impacto en la educación musical, relacionando al conocimiento con un problema en particular y al diferenciar las percepciones de docentes y alumnos. A pesar de los aportes que puedan tener, “las tres escuelas han hecho poco para formar una comprensión de la música como una forma distinta de conocimiento” (p.3). La autora considera además limitadas estas concepciones ya que “priorizan las maneras en las que el conocimiento y la educación musical pueden sistematizarse, y le restan importancia a la comprensión de la música como modo de entendimiento con un valor educativo distinto⁶” (p.26)

Por su parte, en el siglo XX los avances en la teoría epistemológica se enfocaron en el conocimiento como una construcción de la mente humana. Se amplió el concepto de conocimiento, incluyendo el no proposicional, dando mayor protagonismo a cuestiones

⁶Regelski habla de “marcar una diferencia”.

referidas a comprensión y representación. Las explicaciones de la música como símbolo sin embargo, también son consideradas limitadas según la autora, argumentando que no alcanzan a explicar todos los usos, funciones y sentidos que puede tener la actividad musical, en distintas tradiciones culturales o dentro de la misma. En ese sentido, se relaciona nuevamente con lo postulado por Regelski, al limitar la música a su valor expresivo, se estaría dejando de lado un número grande de actividades musicales con significancia epistemológica, además de limitarla a un objeto de contemplación.

Las interpretaciones fenomenológicas del constructivismo y la distinción de Gilbert Ryle entre el conocimiento proposicional y el procedimental ofrecen otro punto de vista. El concepto de conocimiento procedimental define que el conocimiento no se limita a las palabras y los símbolos, sino que se manifiesta también en el hacer. La perspectiva fenomenológica, por su parte, describe el proceso a través de los cuales los humanos conocen como un acto personal e intencional, con dimensiones históricas y sociales, centrando la atención en las maneras a través de las cuales se forma la experiencia musical. Esto tiene importantes implicancias para entender la música como un modo de conocimiento.

(...) la perspectiva fenomenológica pone la atención en los modos en que la experiencia musical es formulada. La experiencia musical, sea del auditor, del ejecutante o del compositor, es un acto intencional en el cual los individuos aceptan el hecho musical como propio, configurando lo que dicha experiencia brinda con relación a su cúmulo de experiencias y conocimientos anteriores. La experiencia tiene una dimensión social al punto que los estilos musicales definen los marcos colectivos de referencia, a través de los cuales los significados son compartidos en un contexto social más amplio. (...) Una filosofía de investigación en educación musical, necesita reconocer que la música entendida como modo de conocimiento, no está definida por ningún estilo particular, tradición histórica, o tipo de experiencia musical, sino por los múltiples modos en que los acontecimientos musicales pueden ser delineados o construidos en un momento histórico dado. (p.14)

Desde esta perspectiva, cada tipo de experiencia musical (audición, interpretación, composición) debe ser entendida como un modo distinto de conocimiento. Al definir la audición como un modo de conocimiento, Stublely hace una distinción que consideramos importante retomar en este trabajo: diferencia entre la reflexión sobre la acción y la reflexión en la acción. Considerando que la percepción musical pertenece a esta última categoría y no es un acto de recepción pasiva.

Las descripciones verbales de esta experiencia representan la reflexión acerca de la acción, la transformación simbólica de la experiencia original mediante el lenguaje (...). Aunque la

reflexión sobre la acción puede ser una fuente potencialmente valiosa de información acerca de la reflexión en la acción, las dos representan distintos tipos de conocimiento y deben tener en consecuencia, diferentes- aunque relacionados- mecanismos y características evolutivas propias (p.17)

A los propósitos de nuestro trabajo, se podría decir entonces que un alumno puede ser sobresaliente en la reflexión sobre la acción (por ejemplo, la reflexión sobre la composición, es decir, el análisis compositivo) y mantener un rendimiento muy bajo en la reflexión en la acción (la composición musical en sí misma), o viceversa.

Por otra parte, al definir la ejecución musical como modo de conocimiento, la autora profundiza otro concepto de importancia para este trabajo: la distinción que hace Gilbert Ryle entre conocimiento procedimental (“modo de conocer”) y el conocimiento proposicional (“qué conocer”). Estos tipos de conocimiento no pueden ser reducidos o derivados uno del otro, “una ejecución habilidosa requiere un conocimiento que puede ser aprendido y demostrado solo a través de la misma ejecución”.

Por último, con respecto a la composición como modo de conocimiento, la autora comienza marcando las limitaciones de los intentos que ha habido hasta para entender la composición desde una perspectiva epistemológica, intentos centrados en desarrollar una gramática generativa transformacional de la música. Stublely sostiene que, si bien dicha gramática puede ayudar a entender principios sintácticos y estructurales dentro de ciertas tradiciones, es limitada al no dar cuenta de los distintos tipos de significados, significantes y valores que los compositores atribuyen a sus obras, al no reconocer la atención dada por los compositores a los detalles específicos de la obra, al tratar el todo como la suma de las partes y, por último, al no dar cuenta del goce y la satisfacción de los compositores. Frente a esto, Stublely retoma el concepto de juego (*play*), desarrollada por Elliot respecto a la ejecución musical. Aunque haya un cuerpo completo de conocimiento proposicional referido a la composición, “componer es una ejecución habilidosa que requiere conocimiento procedimental que puede ser conocido y demostrado solo a través del acto de la composición” (p.23). La búsqueda del compositor es considerada “reflexiva” ya que el proceso produce conocimiento constructivo de sí mismo al haber un propio reordenamiento de los problemas presentados.

(...) el juicio crítico se efectúa en base a el conocimiento de la música en general, de las tradiciones estilísticas dentro de las cuales está trabajando; de la técnica de la composición y del

acto de componer en sí mismo, en términos de comprensión que el propio compositor tiene de él mismo, en relación con el contexto en el cual está desenvolviéndose (p.24)

Esta orientación epistemológica entonces, se puede considerar como una “concepción de la composición como forma de filosofar (p.25) al ser también un “proceso de cuestionamiento crítico, el cual indaga en la definición de la naturaleza y el valor del mundo”. Los artistas estarían comprometidos en la “creación de nuevos mundos artísticos alternativos”, de los que podrían participar luego oyentes o intérpretes, tomándolos como un “estrato” de su experiencia musical completa.

A los propósitos de nuestro trabajo, concebir la composición como un modo de conocimiento en sí mismo es fundamental para comprender la especificidad de su praxis. Además, es un elocuente motivo para incluir la enseñanza de la composición dentro de un profesorado⁷, ya que, de no hacerlo, se les estaría privando a los futuros docentes de un modo de conocimiento musical completo.

Finalmente, la autora recuerda que “la enseñanza y el aprendizaje musical también son modos distintivos de la experiencia musical” (p. 28). No son experiencias independientes de la música, son experiencias que derivan de los tres modos de conocimiento explicados a la vez que son diferentes de ellos. Esto es importante ya que puede prevenir al docente de intentar trasladar la práctica musical a la situación de aprendizaje de una forma irreflexiva o inocente, si bien el objetivo es una educación musical que “adopte la forma del hacer de la praxis”, según los términos de Regelski, no se debe perder de vista que la enseñanza y el aprendizaje son también prácticas con sus propias lógicas y siempre hay una transposición didáctica, aunque pueda ser esta minimizada.

Al finalizar su texto, Stublely adapta una observación de Maxine Greene que consideramos pertinente tanto para los docentes de composición, como para los estudiantes de educación musical que se formen en dicha disciplina:

(...) la tarea de la filosofía de investigación en educación musical, pareciera, en este momento, despertar la profesión a un rango de significado potencial completo en la experiencia musical, y

⁷ Las posibles razones para incluir la composición musical en el curriculum de un profesorado son ampliamente tratadas por Gustavo Giachero (2009) en su trabajo *La creatividad musical en los profesorados de música no universitarios de Córdoba*.

alentar la reflexión sobre esa experiencia para que los insights y la auto-comprensión se hagan posibles a través de las experiencias auditivas, interpretativas y compositivas; y que sean estas las protagonistas de la situación de enseñanza y aprendizaje. (p.29)

En conclusión, ambos autores nos resultan relevantes para poder entender la música en sus propios términos, por así decirlo, a comprenderla en y desde la práctica y la experiencia musical sin tener que recurrir a explicarla apriorísticamente “desde afuera”, es decir proposicionalmente. Éste ha sido un aspecto importante en la educación musical, relativamente reciente en nuestro país, y que está relacionado con la fundación y la historia de Collegium, como veremos más adelante. “Aprender música haciendo música” puede interpretarse como un argumento a favor de la música como praxis, de un aprendizaje y de una enseñanza que asuman la forma de una praxis musical, y, en consecuencia, de un hacer música con valor epistemológico propio, que constituya una forma de conocimiento.

Collegium CEIM, su Historia y su Lema

Sus Inicios

Collegium CEIM (de ahora en más Collegium) es una institución educativa de gestión privada con orientación en música ubicada en la ciudad de Córdoba (Provincia de Córdoba, Argentina). Fue fundada en el año 1982 y puesta en funcionamiento en el año 1983. Entre sus fundadores se encontraban Leonardo Waisman, Atilio Argüello y Myriam Kitroser, entre otros. Los fundadores de Collegium anteriormente enseñaban en el Conservatorio Hugo del Carril, donde comenzaron a cambiar la orientación tradicional que venía llevando esta última institución⁸, incorporando nuevas corrientes

⁸ En palabras de nuestra entrevistada: “Collegium nació primero dentro de lo que era el Conservatorio del Carril, estaba donde es ahora el Hotel Yrigoyen 111. Ese conservatorio tenía una tradición recontr conservadora digamos. Y bueno, nosotros cambiamos totalmente la perspectiva, y después como no era nuestro espacio ahí creamos Collegium, que era a la vuelta, sobre la calle Montevideo.”

que hasta ese momento no habían encontrado su lugar en Córdoba, para finalmente terminar por alejarse de ese conservatorio y fundar Collegium. Inicialmente Collegium fue un profesorado de instrumentos, según un miembro fundador entrevistado, se originó con “una idea alternativa a la educación musical que en ese momento tenía el conservatorio”. El Conservatorio Provincial Félix T. Garzón, constituía en ese momento una de las pocas ofertas en educación musical en la ciudad. Collegium surge como una propuesta alternativa al “modelo de Conservatorio”. Gustavo Giachero (actual director del nivel superior de Collegium CEIM), en su trabajo (2009) *La Creatividad Musical en los Profesorados No Universitarios de Córdoba* describe el “modelo de conservatorio” en los siguientes términos:

La música fue una de las pocas disciplinas que resistió hasta hace unas cuantas décadas a todas las reformas educativas casi sin modificaciones curriculares (...). La formación recibida en estos centros se transformó en el paradigma universal que predominó en la educación musical durante muchos años. El modelo del conservatorio influyó en todos los niveles educativos, incluida la escuela y las universidades. Desde el punto de vista curricular dejó una importante huella en la selección de contenidos y el modelo pedagógico, no dejó de relacionárselo con ciertas prácticas conductistas basadas en la imitación y la repetición mecánica. (p.9)

Consultada por nosotros, una de las personas fundadoras explicitó la intención de oposición al Conservatorio en el origen de Collegium:

Y sí, era la oposición al modelo del conservatorio digamos, a la cuestión tradicional. Hablábamos mucho sobre la idea de la palabra “conservatorio”: que conserva tradiciones, que conserva prácticas. Hay toda una postura que no era la nuestra, cómo se trasmite por ejemplo la enseñanza de un instrumento, que es la copia de un profesor.⁹

Frente a este modelo, la propuesta de Collegium, consistía en un enfoque más vinculado a la práctica de la música:

⁹ Tanto Giachero como nuestra entrevistada coinciden en relacionar al Conservatorio con “la imitación y la repetición mecánica”, “la copia de un profesor”. Esto se puede vincular a prácticas conductistas ancladas en un posicionamiento epistemológico empirista o pragmatista.

La idea era, fundamentalmente, que vos acumulás práctica, que la música se aprende a través del cuerpo y que la conceptualización viene después, la teoría viene después, una vez que uno ha tenido un cierto grado, un cierto recorrido concretamente práctico de hacer música. Entonces es mucho más fácil la comprensión de la música a través de la propia experiencia. Esa era la idea, que era al revés de lo que era la teoría y solfeo, las técnicas que parten de otro lado (...). Esa era la idea fundamental de la creación de Collegium. (...) Nosotros alternábamos bastante entre lo que era ir haciendo música a través del repertorio con cuestiones técnicas que tuvieran que ver en función de superar las dificultades del repertorio, no de la técnica separada de lo que es el hacer música. No la técnica por un lado y hacer música por el otro sino ir cruzando las cosas. (...) la música tiene mucho que ver con el desarrollo corporal, con cuestiones de coordinación, entra por el cuerpo sin ninguna duda, no por la cabeza. Es un aprendizaje de otro lenguaje. La música es otro lenguaje, entonces es aprender otro lenguaje de una manera vivencial. (misma entrevistada)

En este contexto, los miembros fundadores de Collegium habían estado contacto con teorías, miradas pedagógicas y métodos de enseñanza musical novedosos para ese momento en nuestro país, los cuales no habían encontrado todavía acogida en el conservatorio.¹⁰ Collegium fue, en ese momento, un primer nicho para esas corrientes musicales.

(...) Porque las escuelas de educación musical más avanzada, digamos, en los años setenta y ochenta venían del Collegium Musicum de Buenos Aires. Esa era una institución formada en los años cuarenta/cincuenta por alemanes que venían huyendo de la guerra. Ellos venían de Orff y de todas estas distintas escuelas de principios del siglo XX, de las nuevas escuelas de educación musical: Kodaly, Dalcroze. Ellos se vinieron con toda esa tradición a la Argentina y ahí formaron un montón de gente, como la Judith Akoschky, Gustavo Samela, Mauro Videla. Gente que salió repartiendo, incluso daban cursos acá en Córdoba, en distintas provincias, con concepciones de educación musical diferente. (...) Yo venía de Buenos Aires y había trabajado en algunos talleres de educación musical con otras perspectivas totalmente distintas, había

¹⁰En su trabajo *Música, pensamiento y educación*, Keith Swanwick (1991) distingue tres “filosofías” del curriculum musical que representan modelos divergentes de postulados teóricos y de práctica profesional. A su vez, argumenta que tales esquemas constituyen los pilares básicos de la educación musical, estos son: interés por las tradiciones musicales, sensibilidad para con los alumnos, y conciencia del contexto social y de la comunidad. La oferta académica de la ciudad de Córdoba en aquel entonces, contemplaba principalmente, a través de los conservatorios, el primero de los pilares; Collegium logra ampliar, y trabajar desde las tres perspectivas. Claros ejemplos son: incorporar el método Orff y trabajar con música significativa para los estudiantes, además de mantener la práctica tradicional del instrumento.

trabajado con Judith Akoschky, habíamos tenido un taller de enseñanza del instrumento, con niños y con adultos, pero siempre partiendo de la práctica. Incorporamos lo que era el audioperceptiva que en ese momento era toda una novedad. (...) era a través de la audición, la comprensión y después la escritura y no la teoría y solfeo.

La nueva mirada pedagógica y didáctica de Collegium, su visión práctica, integradora y vivencial de la música, se vio reflejada en la elección del lema “Aprender música haciendo música”. Este lema pretendía una legitimación de este enfoque particular frente a la visión hegemónica en ese momento¹¹. Si bien “aprender música haciendo música” puede parecer una obviedad, su elección como lema indica que en ese momento (y cabría preguntarse por la actualidad) no era algo evidente.

Desde nuestro enfoque, la entonces novedosa visión de Collegium, reflejada en su lema, puede interpretarse como una visión praxial y una perspectiva epistemológica que considera la música como forma de conocimiento. Podemos interpretarlo como un enfoque praxial, porque “hacer música” es obviamente una actividad práctica, entonces el aprendizaje estaría en un primer lugar en el hacer y no en la conceptualización, que vendría en una segunda instancia. Por otro lado, lo praxial también es poner foco en el valor inmediato, el valor “de uso” de la música, su dimensión grupal y social.¹² Si bien Collegium en ese momento no estaba explícitamente orientado a la música popular, como sucedió más adelante, su visión praxial lo separaba del estudio exclusivo de la música académica europea, justificado por razones estéticas, que constituía el pilar del modelo del conservatorio. Epistemológicamente, “aprender música haciendo música” posiciona a esta disciplina como una forma de conocimiento en sí misma (perteneciente

¹¹ Este lema nos da claros indicios sobre la *cultura institucional* de Collegium, concepto definido por Fernández (1998) como: “el sistema de ideales y valores que otorga sentido a las formas de pensar y actuar, diluyendo los modos personales de conducirse y homogeneizándolos de acuerdo con un patrón común. La cultura institucional arroja productos de diversa índole, desde objetos materiales que cristalizan la historia institucional en ciertas obras, hasta producciones simbólicas, que van desde concepciones, modelos e ideologías institucionales hasta mitos y novelas”. (p.13)

¹² De nuestra entrevista: “Digamos, hacer mucho conjunto, o sea no cámara, pero hacíamos muchas clases grupales de música, (...) Hacíamos clases con niños de educación musical, pero haciendo música, haciendo conjunto. Todo lo que ahora es bastante común, en ese momento en Córdoba no era así (...) Yo en flauta les enseñaba cosas solas pero inmediatamente les hacía tocar en conjunto. (...) los pianistas inmediatamente hacían conjunto (...) les hacíamos hacer conjunto a todo el mundo. No era que hacíamos conjunto de cámara, hacíamos con placas, flauta, con percu, probabas distintos instrumentos, hacían otra música (...) Era unir el músico más avanzado con el que recién empezaba.

al campo de conocimiento procedimental) frente al enfoque académico tradicional que se ocupó principalmente de estudiar la música de forma proposicional.¹³ Este enfoque está fundamentado en una epistemología racionalista, corriente que como hemos visto, dominó el pensamiento occidental durante siglos, y aún mantiene una fuerte impronta en el campo de la educación musical. En cuanto a la enseñanza instrumental (el objetivo inicial de Collegium), el modelo de conservatorio priorizaba como hemos dicho una metodología conductista, de imitación o copia de un modelo. Una característica de esta perspectiva, compartida por la visión racionalista, es considerar al todo como la suma de las partes, frente a lo cual Collegium propuso un enfoque integrador, “vivencial” según las palabras de una de sus fundadoras. Por último, el lema puede interpretarse también como una referencia a la “reflexión en la acción”, concepto de Donald Schon, que, como hemos visto, diferencia el “proceso constructivo a través del cual los individuos conocen las características de una situación particular” (Stublely, 1992) de la descripción verbal de la experiencia, su transformación mediante el lenguaje (reflexión de la acción). Si bien ambas situaciones son valiosas, es importante recalcar que no se puede derivar uno de otro, que cada uno tiene su mecanismo y que cada uno implicaría distintas situaciones de enseñanza/aprendizaje. “Aprender música haciendo música” entonces, pone al hacer como fuente primera del conocimiento musical.

Collegium en la Actualidad

Si bien, como describimos, Collegium comenzó como un profesorado de instrumentos, al poco tiempo se expandió hasta incluir los niveles obligatorios de escolarización. Éstos se fueron abriendo de forma vegetativa, es decir al ritmo de la primer promoción.¹⁴ De esta forma, Collegium terminó por convertirse en un “complejo

¹³ Aclaremos que no es nuestra intención implicar una falsa dicotomía entre teoría y práctica o entre conocimiento procedimental y proposicional. La relación entre ambos, y la mutua necesidad que tiene uno del otro será explorada más adelante en el trabajo.

¹⁴ Según el miembro fundador entrevistado: “Después fue creciendo porque con un profesorado de instrumentos solamente no se podía sostener económicamente entonces incorporamos el jardín, ahí fue creciendo y terminó siendo una escuela secundaria, con primario, con terciario, con todo”

institucional” (en palabras del director del Nivel Superior) que ofrece servicios educativos en todos los niveles del Sistema Educativo Argentino.

Con respecto a su organización administrativa, en la actualidad la institución se constituye como una Cooperativa de Trabajo Limitada. Esto condiciona no solo una estructura administrativa específica sino también unos modos particulares de relaciones entre los sujetos que integran la institución. En cuanto a la estructura, se encuentran cuatro áreas o conjunto de personas que gobiernan de distintas maneras. En primer lugar, la Cooperativa está conformada por el total de los socios. En segundo lugar, la Asamblea es el órgano máximo, y a su vez una instancia a la que asisten solo los socios de la cooperativa y en el que se elige el Consejo de Administración. Las condiciones son de igualdad entre los socios, no estableciendo diferencia alguna por antigüedad o rango. La asamblea designa a un Síndico, que consiste en un socio con facultades específicas y que corrobora el cumplimiento de las consignas propuestas en la asamblea para el consejo de administración. En tercer lugar, el Consejo de Administración es el encargado de las tomas de decisiones mientras no tenga lugar la Asamblea (que se reúne dos o tres veces al año, salvo llamado a reunión extraordinaria). Este consejo está conformado por un presidente, un vicepresidente, un tesorero, un secretario y un vocal. Resulta interesante el dato de que, de estos, por lo menos la mitad deben ser profesores. Por último, está el Consejo pedagógico. El mismo está integrado por todos los directivos (Nivel Inicial, Primario, Medio y Superior y Talleres de Instrumento) y coordinadores pedagógicos de los distintos niveles. Se ocupa de cuestiones propias del ámbito educativo que el consejo de administración puede llegar a desconocer. La figura del coordinador musical en los tres primeros niveles está destinada a la complementación del rol directivo en el ámbito específicamente musical.

En cuanto al aspecto edilicio, Collegium dispone de dos edificios separados por un patio interno. El edificio llamado “Ala de Caseros” contiene la Recepción, la Sala de Recursos, la Biblioteca, las aulas para el Nivel Inicial, Dirección del Nivel Inicial y los boxes para las clases y prácticas instrumentales. El otro edificio, llamado “Ala de Mariano Moreno” contiene las aulas asignadas para el resto de los niveles, las direcciones de los demás niveles y las secretarías. De esto se deduce que los estudiantes de los Niveles Primario y Secundario comparten las mismas aulas con los alumnos del Nivel Superior. Esto se refleja en la información de algunas paredes, horarios de

diferentes niveles, laminas escolares, etc. Por otra parte, existen proyectos edilicios aún en construcción.

El Nivel Superior de Collegium cuenta con dos carreras: el Profesorado de Música y la Tecnicatura Superior de Arte en Música con orientación en Instrumento (y especialidad), ambas con una duración de 4 años y con alcance nacional. Con respecto a su plan de estudio, Collegium responde directamente a la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza. Otro dato relevante es que en Collegium es necesario pagar una cuota mensual para realizar los estudios correspondientes, lo cual delinea tanto la cantidad de estudiantes por curso, como su pertenencia a ciertos estratos sociales. Además, la institución cuenta con elencos propios, un centro de estudios musicales y talleres musicales externos.

En la actualidad, en el ámbito de la educación musical en Córdoba, se suele relacionar frecuentemente a Collegium con la así llamada música popular. Es interesante recordar que este no fue así desde su origen y que el cambio tal vez se relacione con la salida de la institución de sus fundadores, en el año 1992. En palabras de nuestra entrevistada:

(...) no era así en su origen. Había instrumentos, canto, iniciación musical, pero era a través de repertorios tradicionales, canciones infantiles, folclóricas, pero como repertorio sencillo (...) Había material Orff, placas; un uso de la flauta dulce que no es el de la escuela, (...) nosotros enseñábamos desde edad media hasta música contemporánea. Se hacía todo tipo de música, no estaba enfocado en un tipo de música. Toda música era buena para. En ese sentido no había una cerrazón. Yo creo que eso se ha habido corriendo, se ha ido a la música popular por lo que yo creo. Pero es una cuestión propia de la época digamos, es propio de las necesidades y de las ganas y de la gente que va.

Siguiendo la línea de nuestro trabajo, cabe preguntarse por la actualización de la postura pedagógica y didáctica que hemos analizado, que puede leerse en el lema, y su relación con los que cambios que ha habido en el ámbito de la educación musical en Córdoba. Por un lado, muchas prácticas incorporadas por Collegium, novedosas en su momento (por ejemplo, el audioperceptiva, los talleres de iniciación musical, las herramientas de Orff, etc.), se han extendido ampliamente. Por otro lado, si bien el así llamado “modelo de conservatorio” tal vez no sea tan dominante como era hace 35

años, indudablemente sigue siendo vigente y sigue pudiéndose ver sus huellas. Como dijo nuestra entrevistada:

(...) a mí me parece que hay una tradición todavía muy fuerte de conservatorio y una formación muy fuerte en el aprendizaje de herramientas técnicas. En general los profes de Collegium son chicos jóvenes que tienen una idea diferente de las cosas me parece, lo mismo hay muchos profes que están formados en la facu y la facu tiene una idea bastante tradicional. Yo creo que ha ido cambiando, pero todavía no mucho, es bastante conservadora (...).

Consultado sobre la actualidad de la postura detrás del lema de Collegium, el actual director del Nivel Superior nos dijo:

¿en un traslado general? Yo creo que sí. Yo creo que los chicos hacen mucha música, más allá de que pueden comprender todo lo que están haciendo. (...), vos estás metido en un ensamble capaz que no sabías lo que estabas tocando, y bueno capaz que te pasaban de oído la parte, vos la aprendiste de oído y salió, hiciste música, sin que implicara la obligatoriedad de tener que saber leer y escribir. Si bien la música siempre ha estado vinculada a un sistema simbólico, tiene que ser aprendido para manejar tiempos, lograr hacer cosas más complejas, para facilidad de un organismo más grande, se puede hacer música sin tener que recurrir a cuestiones netamente teóricas digamos. (...), en nivel superior (...), pensamos en aprender música haciendo música como un concepto, que se mete en algunas de las cátedras con algunos de los profes como una actividad deseable, al momento de que nuestros futuros egresados vayan a las escuelas con ese tipo de impulso y no ir a enseñar a una escuela común, a ver qué son las corcheras, qué son las negras, a solfear, a cantar o a entonar leyendo; sino que tenga que ver con hacer la música digamos, armarla quizás, disfrutarla, vivenciarla, ese tipo de cuestiones. (...) además de que la creatividad musical, la desarrollamos en las materias de lenguaje musical, tenemos materias como improvisación y tenemos materias como composición en el profesorado.

Por su parte otro de nuestros entrevistados, actual docente de composición, respondió sobre la misma cuestión:

Uno no entra a una institución y está el manual de “tenemos este lema por tal cosa”. Sí tenés una historia institucional (...) hay algo de la identidad institucional que sigue latente (...) Pero sí, debe haber sido el Conservatorio el único lugar donde se formaban instrumentistas, se formaban docentes. (...) fue un acto político fuerte salir a la cancha con ese lema. Pero uno pensaría cuál es la actualidad de ese lema. (...) Por ahí estaría bueno pensar cómo el nivel superior de

Collegium actualizó su idea de lema, si bien no lo hizo conscientemente, pero ¿qué sacó en su plan de estudios nuevo? (...) Porque al fin y al cabo es algo con lo que aspira a tener una demanda. (...) Digo, porque una cosa es ese lema hace 30 y otra es el lema hoy. ¿Cómo difunde sus carreras? ¿Cómo se hace cargo o no de ese hacer música? (...) Pensando primero en cómo se conforman las cátedras, hay un criterio respecto a la selección de docentes (...) que es que sean docentes músicos. Es decir que si bien vas a tener una materia donde el eje no está en la práctica musical, que la esté dando un docente que se dedica a hacer música o que al menos sabe hacer música (...). Yo creo que ahí hay un primer filtro de que lo que ocurre en las aulas, de (que) la generación de categorías en torno a lo musical, no venga colgado de la idea solamente, que esté anclado en un hacer. Pensaría también que (el hecho de) que la práctica docente esté en los cuatro años y el proceso de práctica y lo que llaman el concierto didáctico final apunta a que los pibes si enseñan algo lo hagan ejecutando instrumentos (...). Pero bueno, son docentes a los que preparan sobre todo para el nivel secundario y primario en donde por lo que sé (...) tratan de no descuidar que sean chicos que hacen música.

En definitiva, si bien analizar la actualidad del lema en la totalidad de los niveles de Collegium, o incluso en todo el nivel superior, excede el alcance de este trabajo, podemos ver que en los integrantes¹⁵ de la institución hay una consciencia, de mayor o menor grado, sobre la vigencia de esta problemática. “Aprender música haciendo música” sigue sin ser algo obvio, al menos no para todo el mundo. El modelo de conservatorio, con su énfasis en la escritura por encima la práctica, en la racionalización, en la imitación de un modelo, sigue marcando su impronta, sigue siendo claramente reconocible. En este contexto, enseñar música desde una perspectiva praxial, enseñarla como un modo de conocimiento en sí mismo, es un estimulante

15 También hubo entre nuestros entrevistados un alumno del profesorado, el cual consultado sobre estos temas nos dijo: “yo he aprendido un montón de cosas de música haciendo música. Hacemos música de hecho, en casi todas las materias, el otro día en educación sexual integral, que por suerte tenemos, había que presentar un tema y llevamos una canción, la toque, la presente, y era el trabajo práctico entonces la música está siempre en esa institución, hay mucha variedad, mucha variedad de instrumentos, intérpretes y personas, está muy bueno eso (...) en este caso yo ya soy docente, todavía no terminé pero ya estoy trabajando en un IPEM, (...) y estoy enseñando música haciendo música, porque más en algunos contextos hay que hacer música (...) porque sino cualquier profe de historia puede dar teoría de la música, (...) la teoría por ahí aleja un poco y hacer música para mí acerca un montón.”

desafío. En el siguiente capítulo, profundizaremos sobre cómo trabajar desde este enfoque en un ámbito específico, condición a su vez necesaria para una perspectiva praxial, dicho ámbito será la asignatura Composición Musical II, perteneciente al profesorado del Nivel Superior de Collegium.

La Enseñanza de la Composición Musical en el Profesorado de Collegium

Composición Musical como Espacio de Definición Institucional

En el profesorado de Collegium se han elegido las asignaturas Composición I y II para el Espacio de Definición Institucional (EdDI), es decir el espacio que según la reglamentación vigente corresponde a cada institución definir. Esto consideramos que constituye un claro reflejo de la cultura institucional ya que se ha elegido un objeto de estudio, o una forma de estudiar la música, que no está explícitamente previsto por los lineamientos curriculares de la provincia. Recordemos que la composición es según Stublely una forma de conocimiento musical en sí misma, de la cual, si no fuera por la decisión de incluirla como EdDI, los estudiantes del profesorado se verían privados. Por otro lado, podríamos argumentar que hay una relación entre una perspectiva praxial y una actitud creativa frente a la música, presente ya desde los orígenes de Collegium, según palabras de nuestra entrevistada:

En ese momento nosotros no enseñábamos a componer. Sí, por ejemplo, teníamos armonía. Atilio (Argüello) también te hacía hacer ejercicios compositivos con la armonía. O sea, hay toda una idea de cómo encarar las cosas. No había una materia de composición, pero había espacios de creación. (...). Leonardo (Waismann) por ejemplo cuando enseñaba historia, ponete que enseñaba un género de la Edad Media y te hacía componer un conductus entonces vos podías entender mucho más cómo funcionaba. (...) Poder escribir algo coherente es porque podés hacer una síntesis de un montón de cosas. Me parece que es como una síntesis de un montón de experiencias y conocimientos más el aporte creativo.

“Hacer música haciendo música” adopta ahora un carácter casi literal ya que en estos espacios curriculares se incentiva al estudiante del profesorado a crear música, a *hacerla*. En el contexto de un profesorado, se entiende que se pretende un docente que no sea un mero reproductor de conocimientos o producciones artísticas elaboradas en un ámbito externo al aula, sino un docente que pueda servirse de esos conocimientos y además producirlos y/o transformarlos activamente. El director del Nivel Superior, al ser entrevistado, nos dijo al respecto que:

(...) esto refleja de alguna manera cierta postura digamos de la institución, que tiene una preocupación porque la persona manipule la música y no se quede solamente en reproducirla, sino que pueda hacer algo con ella, si tiene digamos que elaborar o armar un dispositivo, un aparatito pedagógico, o una actividad pueda hacerla apelando a conceptos, a principios creativos en donde no tenga que estar esclavizado a un material bibliográfico sino generarlo con sus propios medios, o mejor dicho, atendiendo específicamente a las necesidades de su curso. Si aceptamos que cada curso es un acto y un hecho singular, sería ilógico pensar que cualquier material sirva para todos los cursos, sino que cada curso tiene su material específico que responde a sus necesidades.

Esa atención al contexto específico de cada curso y las necesidades puntuales de sus participantes se puede relacionar con el ya descrito enfoque praxial, donde el “valor” o la utilidad que pueda tener una actividad o un material musical, no está dado por el objeto en sí mismo de forma apriorística, sino que es un valor de uso, que depende de los aportes concretos que haga en ese contexto.

Es interesante además tener en cuenta que la propuesta de enseñar composición en el EdDI fue hecha por Gustavo Giachero, quien argumentó en favor de esta opción (hubo otras propuestas presentadas) en base a los fundamentos desarrollados en su trabajo *La creatividad musical en los profesorados de música no universitarios de Córdoba*. En el documento “Propuesta para el espacio de definición institucional” (2011) la elección del espacio curricular se justifica de la siguiente manera:

“desarrollar el pensamiento musical del alumno mediante un proceso continuo de creación, interpretación y reflexión, brindándole estrategias para que dicho pensamiento sea lo más personal posible. Reflexionar sobre los procesos de creación e interpretación de obras propias y ajenas. Dominar con grado creciente de complejidad aquellos principios compositivos

susceptibles de ser trasladados al aula de escuela y a cualquier otro espacio de enseñanza no formal”.

A los fines de este trabajo, el contexto concreto de observación y práctica fue la asignatura Composición II. En consiguiente, abordaremos ahora un análisis, desde nuestra perspectiva, de la propuesta del docente de la asignatura y de las clases observadas para, finalmente, incluir una propuesta de nuestra autoría para dicho espacio curricular, según los lineamientos trabajados.

Composición II. Propuesta del Docente y Clases Observadas.

Composición II es una asignatura correspondiente al cuarto año del Profesorado en la cual realizamos observaciones de clases y, finalmente, prácticas docentes. Comenzaremos ahora por analizar la propuesta del profesor titular, teniendo en cuenta el programa que dicho profesor elaboró y nos facilitó. En ese programa encontramos dos unidades:

- Unidad 1. Conceptos básicos de Análisis compositivo y Composición.
- Unidad 2. Música en relación con otros lenguajes: La escenificación (teatro, danza) y el video.

A su vez éstas dos unidades están atravesadas por tres proyectos:

- Proyecto I: Composición de una pieza instrumental/vocal.
- Proyecto II. Componer en función de un contenido a enseñar.
- Proyecto III. Composición para una referencia "extramusical": texto, video, escena, etc.

Los tres proyectos son estructurantes en tanto que la relación con el contenido específico propuesto por las dos unidades se da a través de ellos. En ese sentido, los conocimientos teóricos y técnicos no son vistos nunca de manera aislada, sino siempre

en relación a una situación práctica o una problemática compositiva concreta. La aprehensión de los contenidos específicos de la asignatura va a estar afectada por la manera en que cada estudiante se relacione con cada proyecto. Consideramos que la visión integradora del hacer musical presente en el programa- integradora respecto a los parámetros musicales y respecto a la relación entre la creación musical y los sujetos partícipes y su contexto- puede considerarse un rasgo propio de una concepción praxial de la educación musical así como de una concepción de la composición como forma de conocimiento no reductible. Como leemos en el programa:

La propuesta pretende dar cuenta de una concepción de la composición como acto complejo, asumiendo la música como fenómeno temporal y multidimensional, optando, en un principio, por no escindirlo ni del contexto, ni del sujeto y abordando sus parámetros en interacción. Asimismo, se asume una posición pedagógica y didáctica donde la música, en tanto no es percibida como un conjunto de dominios operando por separado (textura, armonía, ritmo, orquestación, etc.), el proceso de aprendizaje no puede estructurarse abordando cada uno de estos dominios consecutiva sino simultáneamente. (De Medeiros, 2016)

Poniendo como ejemplo el proyecto I (el que realizaron los estudiantes durante nuestras observaciones), en el cual crearon composiciones individuales para guitarra, observamos que el docente trabajó a partir del concepto de variación, el cual pertenece al corpus de conceptos y técnicas tradicionales en el estudio de la composición, pero, aquí el trabajo se encuentra adaptado al contexto específico: en cuanto a la competencia de los estudiantes y a la carrera del profesorado. Aquí vemos otro rasgo “praxial” en la propuesta (aunque el docente no utilice concretamente ese término): se tiene siempre presente que no se está trabajando con estudiantes de composición. Esto tiene implicancias tanto en las competencias que los estudiantes vienen desarrollando en años anteriores como en el uso concreto que, en principio, darían a las técnicas y prácticas compositivas.

“Se espera de la asignatura que, a grandes rasgos, abarque dos dimensiones: una, la de contribuir con procesos personales de creación musical para el desarrollo expresivo del sujeto y otra, la de brindar herramientas a un docente para que genere su propio material musical para la enseñanza o bien, que sea capaz de realizar modificaciones sobre un material preexistente. La formación en composición tendrá en cuenta la preparación de los futuros docentes para

situaciones concretas de demanda de su práctica en el aula y en la vida institucional. Se considera importante que los estudiantes puedan desarrollar la capacidad de manipular el material musical en función de un contenido a enseñar” (2016)

Es decir que la composición, o la enseñanza de un posible “buen componer” no es definido apriorísticamente sino que aparece adaptado a las necesidades del contexto y de los sujetos. Adaptado al contexto en general, por los motivos ya citados, y, dentro de éste, a las particularidades o inclinaciones de cada sujeto: “Respecto del repertorio, se tomará como base lo que manifiesten los estudiantes en instancias de diagnóstico como sus preferencias e inquietudes y el docente procurará complementar ese bagaje musical mediante el contacto con músicas de diferentes tradiciones”(2016). Por otra parte, la relación que hemos señalado entre un enfoque con rasgos praxiales y los fenómenos y prácticas grupales también está presente : “En esta propuesta, el contacto con la producción del compañero es propicia para ampliar las posibilidades del propio imaginario musical y comprender la diversidad que éste puede presentar” (2016).

En cuanto a las clases observadas, éstas se desarrollaron en el aula C11 ubicada en el primer piso del Ala Caseros de la institución. El aula, de proporciones medianas, cuenta con dos pizarrones (uno pentagramado), un set de batería, un piano, un amplificador, dos mesas y numerosas sillas, generalmente apiladas. Es notable la ausencia de bancos o mesas individuales, lo cual evidencia que la escritura no era una actividad frecuente de los alumnos, como constatamos en las observaciones. Otro aspecto característico es que está parcialmente empapelada por dibujos que aparentan ser de los alumnos del Nivel Inicial de la institución, lo cual refleja otra característica de la cultura institucional de Collegium: el contener todos los niveles del Sistema Educativo. En las clases, profesor y alumnos disponían las sillas de forma circular, esta disposición contrasta con la que suelen tener la mayoría de las aulas, con el docente en un lugar destacado, podría interpretarse como una disposición física que refleja la importancia dada en la institución al consenso entre docentes y alumnos, práctica que observamos era seguida por el prof. titular, y que refleja también la cultura institucional, en su aspecto cooperativo.

Uno de los primeros aspectos que llamó nuestra atención es la irregularidad en la asistencia de los estudiantes, lo cual, teniendo en cuenta que son solo cuatro, se convertía en algo muy notable que imponía decisiones micro y en algunos casos completas reestructuraciones de las clases por parte del docente. Con respecto a las

asistencias, en la primera clase observada hubo un solo alumno, por ejemplo, y sólo llegamos a presenciar una clase con la totalidad de ellos en nuestra última observación. El grupo de alumnos estaba constituido por tres varones y una mujer. Uno de los varones era de mayor edad que el resto de sus compañeros, sin embargo, esto no marcaba ninguna diferencia notable en su vinculación, era un grupo sin divisiones internas marcadas, lo cual es lógico teniendo en cuenta su pequeño tamaño. También vale mencionar que dos de los alumnos participaban activamente en grupos musicales por fuera de la institución. En cuanto a su participación en clase, el grupo en general mostraba una actitud activa, estando dispuestos a responder preguntas del docente y a debatir entre ellos, aunque uno de los alumnos intervenía ostensiblemente más que el resto. En las intervenciones de los alumnos vimos en general una gran vaguedad en el empleo de terminología técnica, e incluso una subestimación de la misma, lo que se traducía en una correspondiente vaguedad analítica: sus observaciones solían ser de carácter muy general. Además, notamos una dificultad en recuperar conocimientos de otros espacios curriculares. En paralelo a esto, fue llamativa la poca familiaridad que tenían los estudiantes con la notación musical, esto se correspondía con una alta valoración de un enfoque intuitivo de la música, el cual era visto como algo opuesto a un enfoque racional o apoyado en la notación musical, según manifestaron repetidas veces. Esta dicotomía entre teoría y práctica o notación musical y práctica “intuitiva” es muy habitual en distintos espacios y consideramos que es llamativo encontrarla en alumnos del Nivel Superior, donde, como seguiremos desarrollando, el pensamiento teórico debería estar en función de profundizar la concientización sobre ciertos aspectos de la práctica, en una relación fecunda y no dicotómica.

Siguiendo con nuestras observaciones, podríamos afirmar que las interacciones vistas en el aula se corresponden en parte a la llamada estructura I.R.E o diálogo tripartito (Coll, 1984) en la que el docente efectúa una pregunta cuya respuesta conoce, el alumno responde y el docente efectúa un comentario evaluativo sobre la respuesta. Sin embargo, esta estructura se encuentra atenuada por el carácter abierto de muchas de las preguntas del profesor. En ese tipo de preguntas (por ejemplo, cuando el profesor preguntó “¿cómo se podrían unir los temas?” en la tercera clase observada) no hay una respuesta única que el profesor espere y pueda predecir. Por el mismo motivo, el carácter evaluativo del comentario del docente, si bien no deja de estar presente, también está atenuado ya que más que señalar si la respuesta es correcta o no, sugiere otras posibles

respuestas o formula nuevas preguntas. Ese tipo de preguntas se relaciona directamente con aspectos propios de la práctica compositiva como modo de conocimiento, un conocimiento “constructivo de uno mismo” en el que el resultado (la “obra final”), no está dado de antemano, ni puede ser previsto, sino que se va descubriendo en el mismo hacer y en el que muchos resultados posibles son válidos.

Por otra parte, otro rasgo característico de los procesos interactivos áulicos analizado también por Coll (1984), la llamada regla de los dos tercios, según la cual dos tercios del tiempo de la clase son ocupados por el habla del docente, se cumplía en parte en los momentos de análisis o de desarrollo teórico pero no se cumplía en grandes secciones de las clases, o incluso en clases enteras, en las que la mayor parte del tiempo se encontraba ocupado por la música producida por los propios estudiantes. Es decir que en esas instancias el aprendizaje estaba dado por y en el mismo hacer. Al parecer el docente consideraba que solo con la práctica y con una intervención mínima se podían aprehender efectivamente aspectos de la composición musical. Ejemplo de esto fue la tercera clase observada, cuando el profesor propone una actividad en la cual los estudiantes deben componer pasajes musicales para que funcionen como “puentes” (así los nombran en la clase) para las obras individuales de cada uno de los compañeros. Esta actividad se realiza de manera grupal y a partir del diálogo y el debate con intervenciones muy puntuales por parte del docente. Esta dinámica, además de relacionarse directamente con una perspectiva praxial que adopte las formas del “hacer” de la música puede también vincularse con las prácticas informales de aprendizaje musical, teorizadas por la especialista en educación musical Lucy Green (Carabetta, 2016). Según esta autora las características principales de dichas prácticas son:

- 1) que los alumnos eligen la música que se realizará, lo cual supone una herramienta para generar interés;
- 2) las prácticas informales se dan de manera grupal lo cual permite la ayuda entre compañeros y la posibilidad de garantizar una zona de desarrollo próximo;
- 3) se logra trabajar la música sin la necesidad de fragmentar el contenido por lo cual las destrezas y el conocimiento musical suelen ser asimilados de forma holística;
- 4) por último los aprendizajes informales presentan una profunda integración de la escucha, la interpretación, la improvisación y la composición. En cuanto al rol docente en dicha actividad es importante tener en cuenta que éste interviene sólo cuando los alumnos dejan de estar comprometidos aprendiendo o cuando se encuentran con dificultades específicas, esta reducción de la intervención docente se relaciona con la

idea de permitir que los estudiantes dirijan sus propios aprendizajes, entre pares. Habría entonces en principio, una relación entre estos aprendizajes informales- que se dan sin un marco institucional fuerte, o una situación de evaluación y acreditación y que buscan un fin concreto y significativo (por ejemplo, tocar una canción)- y una educación musical que, en palabras de Regelski, “aspire a las situaciones de la praxis” (2005). En otras palabras, un docente puede elegir convertir o acercar lo más posible su clase a una situación musical práctica, sin olvidar que se sigue tratando por supuesto de una clase, con sus propias lógicas, y que la actividad docente es una práctica en sí misma que entrará en interacción con la práctica musical.

Estas formas de práctica de enseñanza pueden ser también pensadas bajo la lupa de los conceptos de lógica del contenido y lógica de interacción. Verónica Edwards (1991), define ambos términos al teorizar sobre la trasmisión de conocimiento en la escuela. Con lógica de contenido se refiere a las posturas epistemológicas desde las cuales los contenidos han sido formalizados; y con la lógica de interacción se refiere al conjunto de modos de dirigirse entre los alumnos y maestros unos a otros mediante lo explícito y lo implícito. La forma entonces, agrega significados al contenido que producen una síntesis, un nuevo conocimiento. En otras palabras, el contenido no es independiente de la forma en que se trasmite: la forma es contenido y el contenido es forma. En nuestro caso, un docente de composición puede elegir enseñar la técnica variación (que como dijimos, pertenecen a la enseñanza tradicional de la composición) pero, será muy distinto si las presenta teóricamente (conocimiento proposicional), si las explica mediante ejemplos, si deja que los alumnos las encuentren a través de la exploración, si dicha exploración se realiza en solitario o en conjunto, etc.

En cuanto a las producciones musicales de los estudiantes, las analizaremos tomando como referencia los ocho modos evolutivos que plantea el autor inglés Keith Swanwick (1991). Según dicha clasificación podríamos afirmar que se encuentran principalmente entre lo que dicho autor denomina *modo vernáculo* (figuras melódicas y rítmicas susceptibles de ser repetidas, organización métrica ordinaria, recursos como síncopas, ostinati y secuencias melódicas y, sobre todo, previsibilidad y relación directa con ideas musicales externas) y *modo especulativo* (sorpresa y desviaciones que no siempre se integran plenamente al estilo de la pieza, control menos claro del compás y de la frase, experimentación y búsqueda de contraste y variación). Al parecer el pasaje del primer modo evolutivo mencionado al segundo es incentivado por el docente principalmente a

través de la mencionada propuesta de una obra basada en el procedimiento de la variación y una lista de posibilidades de variación que fue entregada a los estudiantes con tal propósito. Por otro lado, las preguntas que el docente efectuaba y las reflexiones que surgían a colación de éstas parecen indicar la intención del docente de que los estudiantes incorporen a su pensamiento musical aspectos que se correspondan al *modo simbólico* (conciencia del poder afectivo de la música y tendencia a reflexionar sobre la experiencia), siempre según la clasificación de Swanwick. En otras palabras, el docente incentiva a reflexiones que lleven de lo que el autor citado llama juego imaginativo a la metacognición, expectativa coherente al tratarse de alumnos del Nivel Superior. Es de esperarse para este nivel que se busque una integración y reciprocidad entre teoría y práctica, sin embargo, como hemos mencionado observamos en los alumnos una concepción un tanto dicotómica entre ambos enfoques. En este sentido, una utilidad de enseñar composición a estudiantes de un profesorado podría ser la idoneidad de esta práctica para alcanzar un cierto grado de metacognición y de integración de los conocimientos musicales; es decir, una práctica reflexiva o una reflexión sobre la práctica. Por otro lado, es interesante también observar que no parece haber un deseo del docente por estimular respuestas y producciones musicales relacionadas a lo que Swanwick llama *modo idiomático* (modelos a emular, prácticas idiomáticas definidas) probablemente porque no se trabaja en este espacio curricular con obras que sirvan de modelo a las composiciones de los estudiantes. La relación con un modelo, como hemos visto, constituye la médula de la enseñanza del instrumento según la tradición de los conservatorios. Respecto a la enseñanza de composición, es también un aspecto fundamental en numerosos tratados clásicos, sin ir más lejos *Modelos para Estudiantes de Composición* y *Fundamentos de la Composición*, de Arnold Schönberg, usados hasta el día de hoy en numerosas instituciones (en Córdoba podemos dar el ejemplo de la Facultad de Artes) o, tomando un ejemplo más reciente, la paradójicamente titulada *Una Guía Práctica de Composición Musical*, de Alan Belkin (1995-1999) el cual se desarrolla en este orden: primero un concepto relacionado a la técnica compositiva explicado proposicionalmente, luego, un ejemplo de una obra clásica o del autor del texto, no encontramos en el libro propuestas de ejercicios. En relación a esto, por supuesto que tener una obra bien lograda como referencia o un concepto bien explicado puede ser útil y fructífero, pero hay una diferencia drástica en el orden en que aparecen con respecto a la práctica. No es lo mismo si aparecen de forma apriorística que si

refieren a un problema que el estudiante ha encontrado en su hacer compositivo. El rol del docente, como guía de ese proceso, podría ser el facilitar ejemplos o material teórico relevante para cada caso.

En conclusión, la propuesta del docente y las clases observadas nos resultan coherentes con el perfil de la institución y su cultura institucional, preocupada desde sus inicios, como hemos visto, con relacionar el *aprender música* con el *hacer música*.

Propuesta para Cuatro Clases

En el marco de lo desarrollado hasta ahora, incluiremos nuestra planificación para cuatro clases de la asignatura Composición II, la cual constituyó nuestro proyecto de prácticas. Esto se hará de forma adaptada al presente trabajo, ampliándose con los conceptos trabajados. Esta planificación, se realizó por supuesto teniendo en cuenta las particularidades del caso: que eran cuatro clases a mediados del año lectivo, la necesidad de articular con la propuesta del docente, la cantidad de alumnos, la especificidad de la carrera, etc.

Fundamentación y Metodología

En cuanto a la metodología, esta consistió principalmente en una propuesta que va desde la práctica y la vivencia hacia la reflexión y la teorización. Un aspecto de la propuesta era buscar trabajar siempre con los aportes e ideas musicales que los estudiantes propongan en clase, haciendo énfasis en la creatividad personal y en las dinámicas de creación colectiva. En ese sentido, como docentes debimos estar siempre atentos a lo que fuera emergiendo en la clase, debiendo adoptar una posición creativa al no poder anticipar las propuestas y soluciones a las que habrían de llegar los alumnos. Sin embargo, se plantearon objetivos y contenidos claros a trabajar, definidos y delimitados para cada clase. Además, ya que los estudiantes se formaban para ser docentes, se buscó que aprehendan esta metodología a través de la reflexión a posteriori, para que puedan aplicarla luego en su actividad docente.

Como mencionamos anteriormente, el Prof. Titular plantea tres proyectos que funcionan como ejes de la asignatura. Éstos ejes se desarrollan de manera sincrónica durante el año. Al estar ubicada nuestra práctica en la mitad del año lectivo, consideramos que era un momento idóneo para articular con los tres proyectos.

La Composición Musical desde el Ritmo

En cuanto al contenido específico, nuestro aporte al proceso de los alumnos en las cuatro clases se basó principalmente en el trabajo compositivo sobre el ritmo. Esto se fundamenta, por un lado, en que comprobamos en nuestras observaciones, la necesidad de los estudiantes de esta unidad curricular de fortalecer su entendimiento y manejo de este aspecto del fenómeno musical integral. Como señala Pérez Guarneri (2007), el papel del ritmo “ha sido relegado, subordinado al desarrollo del campo melódico-armónico” (p. 44). Esto sucede en todos los ámbitos de la enseñanza musical, desde la iniciación musical al nivel superior. En la enseñanza en particular de la composición, este desprecio o desconocimiento del ritmo es especialmente marcado, soliendo priorizar el trabajo sobre alturas, forma, textura, etc. Sin embargo, podremos comprender que el ritmo es tal vez el aspecto más íntimo e inherente a la música si consideramos como dice Saitta (2002) que:

La música es un arte esencialmente temporal pues, sin menoscabo de los problemas de espacialidad que implica, es en el tiempo donde sus estructuras se despliegan como un *continuum*. Su formalización se manifiesta en el tiempo y es en ella donde tomamos consciencia de la misma. (p. 4)

Por otro lado, y con especial relevancia para el presente trabajo, como señalan Meyer y Cooper (1960/2000) “estudiar el ritmo es estudiar toda la música. El ritmo organiza, y es a su vez organizado por todos los elementos que crean y dan forma a los procesos musicales” (p. 9). Los autores también señalan la importancia del estudio del ritmo tanto para compositores, como intérpretes o analistas, ya que “al añadir una nueva dimensión a nuestro conocimiento de campos relacionados, como la melodía, la armonía, el contrapunto y la orquestación, hace posible un análisis más preciso y penetrante de esos procesos.” (p.9). En concordancia con los autores es que consideramos el aspecto rítmico como idóneo para ser tomado como punto de partida

hacia otros fenómenos como altura, textura, forma, etc. y para ser comprendido en sus intersecciones con dichos aspectos. Esta sería una visión complementaria a la que considera el trabajo sobre alturas (armonía, contrapunto, etc.) como la piedra fundamental del estudio de la composición. Como dice Saitta (2002):

Si bien desde el punto de vista analítico es posible aislar al ritmo de los demás parámetros musicales, en la realidad participa e interactúa con ellos. De todas maneras, así como se estudia la armonía, el contrapunto, etc, también puede estudiarse la organización rítmica. (p. 6)

Si bien es cierto que los estudiantes poseen un recorrido en el estudio del ritmo que data desde el inicio de su formación es indudable que ese estudio se ha enfocado principalmente en los aspectos notacionales del ritmo, su escritura y su lectura y no tanto en el trabajo compositivo. Nuestra concepción del ritmo lo ubica como un fenómeno esencial de la experiencia musical, cargado de sentidos e intenciones y de una naturaleza plástica y maleable. En ese sentido, nuestra propuesta de trabajo rítmico busca aportar a los propósitos de formación planteados por la institución, proponiendo que los estudiantes se apropien de las técnicas y conceptos visto de forma personal, de modo tal que puedan luego trasladarlo al aula y siempre teniendo en cuenta que la composición musical no es el objetivo principal de su carrera. De lo dicho hasta ahora, se desprende que esta propuesta no entra en contradicción con la visión holística o integral propia de la música como praxis y forma de conocimiento, sino que, teniendo siempre en consideración que la experiencia musical no se puede simplificar como la suma de sus partes, se puede hacer foco momentáneo en un aspecto, ejercicio por otro lado inevitable a la hora de profundizar el estudio y adquirir herramientas técnicas precisas.

Contenidos Específicos a Desarrollar

- Composición colectiva y dinámica de ensamble.
- Polirritmia.
- Percusión corporal.
- Contrapunto rítmico. Complementariedad rítmica.
- Notación rítmica.

- Texturas.
- Complementariedad registral.
- Articulaciones formales.
- Trabajo polirrítmico en guitarra sola.
- Procedimientos de elaboración y variación rítmica.

Objetivos específicos

- Desarrollar capacidades rítmicas de ejecución y percepción. Ampliar el lenguaje rítmico.
- Comprender polirritmias y contrapuntos rítmicos.
- Aprender algunas posibilidades de elaboración y variación rítmicas. Realizar breves creaciones personales en base a esas posibilidades.
- Trabajar rítmicamente con instrumentos melódicos y armónicos.
- Elaborar breves ejercicios rítmicos para ser enseñados.
- Experimentar y conceptualizar sobre texturas, registros y articulaciones formales.
- Utilizar los procedimientos estudiados en función de una referencia extramusical.

Bibliografía

Como apunte de clase y breve glosario se pondrá a disposición de los alumnos una selección de páginas de los libros *El ritmo musical* y *Trampolines musicales* de Carmelo Saitta y *África en el Aula* de Augusto Perez Guarneri.

Evaluación

Pretendemos frente a las prácticas de evaluación tomar una postura en la cual dichas prácticas se encuentren enmarcadas dentro de un proceso de enseñanza, en concordancia con el clima, ritmo y actividades usuales que se desarrollarán a lo largo de las cuatro clases. Sostenemos que evaluar no es sinónimo de tomar exámenes y que no es pertinente, en dicha instancia, introducir otras lógicas que no se correspondan a las de la educación artística musical.

En la cuarta clase de nuestra planificación los alumnos realizarán de manera grupal una composición para una referencia extramusical en la cual pondrán en uso y en evidencia las distintas herramientas teórico-prácticas adquiridas en la trayectoria de aprendizaje. En la instancia final de dicha actividad tendrá lugar una exposición oral por parte de los estudiantes. Estos darán una explicación grupal e individual del proceso realizado y de las decisiones que se fueron tomando, dialogarán entre sí del resultado obtenido en dicha clase, pero a su vez, en comparación con clases anteriores, con el fin de construir la memoria explícita del aprendizaje de cada uno de ellos. Se pretende así un proceso meta-analítico que obliga de cierta manera a los estudiantes a revisar, argumentar las decisiones y opciones seleccionadas. En esta instancia los procedimientos y conceptos compositivos aprendidos deberán evidenciarse por parte de los alumnos dando lugar a la co-evaluación, es decir la evaluación realizada por los pares. Una instancia de evaluación desarrollada según estos lineamientos consideramos que es pertinente para la propuesta de estas clases y coherente con lo expuesto en este trabajo; además, se asemeja a la evaluación que se realiza en las prácticas musicales informales, cuando es el mismo grupo el que evalúa la corrección o no de su práctica, asimilándose entonces la evaluación a la forma del hacer musical.

Actividades

Clase I

Actividad 1: Polirritmia, campo rítmico pulsado, percusión corporal, trabajo en ensamble, contrapunto rítmico. (Duración: 45 minutos)

- Ubicarse en círculo
- Marcar el pulso alternando los pies

- El docente trasmite oralmente las distintas líneas de un patrón polirítmico utilizando distintas sílabas para golpes graves y agudos. Los estudiantes imitan todas las líneas rítmicas en unísono.
- El docente asigna una línea rítmica a cada estudiante. Cada ritmo es ejecutado percutiendo sobre el cuerpo de otro compañero, teniendo en cuenta la diferenciación de golpes graves y agudos.
- Los estudiantes ejecutan el patrón polirítmico en instrumentos de percusión de altura indeterminada, previamente solicitados en el depósito de instrumentos de la institución. El docente dirige la ejecución, indicando quiénes deben tocar, el orden de entradas, dinámicas, etc.
- Los estudiantes ocupan por turnos el rol de director, dirigiendo a sus compañeros.

Actividad 2 : Variación y elaboración rítmica, contrapunto rítmico, complementariedad rítmica, composición en base al ritmo. (Duración 45 min.)

- Se ponen en común reflexiones de los estudiantes sobre las actividades realizadas en la primera parte de la clase. Se analiza el concepto de contrapunto rítmico y complementariedad rítmica.
- Un estudiante propone un patrón rítmico, sobre el cual otro estudiante debe ejecutar otro patrón que no se superponga directamente. El procedimiento se repite hasta que cada estudiante compone su línea rítmica. El resultado sonoro es grabado.
- Se escucha lo grabado y se reflexiona. Se propone la discusión sobre las distintas posibilidades de variar ese ritmo.
- Se ponen en práctica las posibilidades de elaboración rítmica propuestas por los estudiantes, y otras propuestas por el docente.
- El docente indica secciones de la bibliografía otorgada a los estudiantes, relacionadas con lo trabajado en esta clase.

Clase II

Actividad 1: Alturas, contrapunto, resultante sonoras, registro, texturas.**(Duración 45 min.)**

- Se propone una polirritmia a trabajar con percusión corporal.
- Se propone armar esa misma polirritmia con instrumentos melódicos. Dichos instrumentos habrán sido previamente solicitados al depósito de instrumento de Collegium, y a los propios estudiantes, que podrán elegir el instrumento que prefieran. Al utilizar instrumentos melódicos se introduce la problemática de las alturas siendo los mismos estudiantes los que deberán definir las. Se trabaja desde la propia percepción de los estudiantes sobre el resultado sonoro, evaluando ellos mismos el interés de dicha resultante en contraposición a un planteo apriorístico de las alturas (escalas, modos, etc.).
- A continuación, se reflexiona brevemente sobre la problemática del registro. Se propone a los estudiantes seleccionar segmentos diferenciados y complementarios en el espacio registral, que se complementen de forma análoga a los distintos ritmos de una polirritmia.
- Se reflexiona sobre la configuración textural realizada, a continuación de lo cual se les pide a los estudiantes que propongan otras actividades de textura. El docente a su vez podrá sugerir opciones que no hayan surgido de los alumnos y considere relevante.

Actividad 2: Articulaciones formales, esquemas formales y principios formales.**(Duración 45 min.)**

- A partir de los resultados sonoros previamente conseguidos por los alumnos, se propone reflexionar como articular las distintas texturas obtenidas. Se ponen en práctica las propuestas de los alumnos. El docente podrá sugerir otras articulaciones que considere relevantes
- Se reflexiona acerca las resultantes formales conseguidas. Los estudiantes propondrán otros posibles esquemas formales, el docente introduce el concepto de principios formales y propone la realización de alguno de estos. Lo ejecutado en esta actividad será grabado
- Se escuchará la grabación de lo producido en clases incentivando el análisis y la reflexión crítica sobre el propio trabajo.

- El docente indica secciones de la bibliografía otorgada a los estudiantes, relacionadas con lo trabajado en esta clase.

Clase III

Actividad 1: Trabajo rítmico en guitarra sola. (Duración 45 min.)

- Se recuperan ritmos y procedimientos trabajados en las clases anteriores (contrapunto rítmico, polimetría, elaboración rítmica, trabajo registral, etc.). La recuperación será tanto de lo experimentado en clase como de lo leído en la bibliografía señalada. Se trabajarán estos conceptos y procedimientos en la guitarra sola, relacionándose así con el Proyecto II de la propuesta del docente titular que consiste en componer una obra para guitarra sola. Cada estudiante deberá disponer de una guitarra. Se explorarán las posibilidades de polirritmia en un solo instrumento, abstrayendo a este nuevo medio lo trabajado en ensamble en las clases anteriores
- Los estudiantes trabajarán de manera individual sobre sus propias composiciones para guitarra, realizadas durante el primer cuatrimestre del año, utilizando los procedimientos y conceptos puestos en común en la primera parte de la clase.

Actividad 2: Composición con fines didácticos, notación rítmica, contrapunto, registro. (Duración 45 min.)

- Se propondrá a los estudiantes componer dos polirritmias con fines didácticos y distintos niveles de dificultad en consonancia con las habilidades de los mismos estudiantes. La cantidad de alumnos presentes ese día dictará el número de líneas rítmicas. Cada línea rítmica deberá tener al menos dos alturas diferentes (alturas no temperadas), obtenidas a partir de la percusión corporal o con sonidos vocales, y deben ser concebidas para ser ejecutadas en ensamble, como se trabajó en las clases anteriores. Cada estudiante deberá escribir en notación rítmica su trabajo, para que sea luego ejecutado por sus compañeros. El docente

asesorará a los estudiantes con respecto a las dificultades de notación que puedan surgir.

- Cada composición será ejecutada por los restantes compañeros.
- Se pondrá en debate la posibilidad de utilizar el ejercicio en distintos contextos áulicos y educativos.

Clase IV

Actividad 1: Composición para una referencia “extramusical”, composición colectiva, estrategias de enseñanza musical desde la práctica.

- Elección de un material extramusical a trabajar, para ello se les habrá propuesto en clase anterior llevar algún texto, imagen y/o video. Se consensuará cuál material será trabajado en conjunto. Se reflexionará sobre cuáles procedimientos y conceptos (los trabajados en las primeras tres clases, ampliados en la bibliografía, y los que los alumnos dispongan por su propio bagaje musical) son los más adecuados para la composición a realizarse. Se consensuará así un “plan de acción”, que podrá ser modificado al implementarse. Se dispondrá de los instrumentos percusivos y melódicos utilizados en las clases anteriores. Los docentes llevarán a la clase materiales para trabajar en caso de que ningún estudiante cumpla con dicha consigna. (30 min.)
- Se realizará la composición de forma colectiva y en base a lo consensuado previamente. El docente hará un seguimiento de la composición, acompañando el proceso, teniendo siempre en cuenta lo emergente y proponiendo diferentes soluciones cuando la situación así lo amerite. Se realizará un registro del trabajo. (1 h.)

Actividad 2: Instancia meta-analítica y de co-evaluación. Estrategias de enseñanza musical desde la práctica.

- Se hará una puesta en común del trabajo realizado en la cual los estudiantes pondrán en evidencia las decisiones que se fueron tomando y el modo de implementación de las herramientas teórico-prácticas conseguidas en el proceso de aprendizaje transcurrido durante estas cuatro clases. Se pretende en esta instancia de recuperación, generar un ambiente de debate y co-evaluación entre

los propios alumnos. Además, se promoverá una reflexión de índole metacognitiva sobre las decisiones tomadas por los docentes y la experiencia de los alumnos. Se buscará que de esta forma los estudiantes puedan incorporar estrategias similares a las empleadas en estas clases, es decir ir de la práctica/vivencia a la reflexión, a sus propias prácticas de enseñanza.

Conclusión

En el transcurso de este trabajo, hemos podido realizar un recorrido de la educación musical desde la así llamada perspectiva praxial en el contexto específico de Collegium CEIM. Tomando como principales herramientas teóricas a las teorías de música como forma de conocimiento, de Eleanor Stubley y música como praxis, de Thomas Regelski, hemos analizado aspectos del aprendizaje y la enseñanza musical. En una primera instancia, apoyados principalmente en las entrevistas realizadas, analizamos estos aspectos en el contexto de la creación de Collegium, su relación e incluso oposición con las perspectivas hegemónicas de educación musical en ese momento en la ciudad de Córdoba. El posicionamiento que tomó este nuevo establecimiento, como hemos visto, podemos considerar que se cristalizó en su lema, y que, a partir de entonces, a pesar de los considerables y significativos cambios que acontecieron en la institución, ha permanecido en su cultura, en sus significados y prácticas hasta nuestros días. En el contexto actual, ya focalizando en el nivel superior, consideramos que un rasgo que da cuenta de la mencionada cultura institucional es la elección de las asignaturas Composición I y Composición II para su Espacio de Definición Institucional. Para profundizar nuestro análisis, recuperamos nuestras observaciones y prácticas en el espacio curricular Composición II. En nuestras observaciones, pudimos dar cuenta de la coherencia entre lo observado en las clases, la propuesta del docente, los lineamientos para el EdDI y el aspecto praxial que, como hemos dicho, consideramos que define en parte a la cultura de Collegium CEIM. Finalmente, en la propuesta para nuestras prácticas, pretendimos dar cuenta del estudio realizado, poniéndolo en práctica en articulación con la propuesta ya planteada por el

docente titular y acotándolo a las cuatro clases en las que llevamos a cabo dicha actividad.

Antes de finalizar, quisiéramos tratar el tema de la relación teoría-práctica en la enseñanza musical para el nivel superior, y, específicamente, para el campo de la Composición Musical. Como hemos mencionado repetidas veces, desde esta perspectiva, la teoría no debería tratar aspectos que el estudiante no haya encontrado previamente en su hacer musical. No debería aparecer a priori, adelantando y limitando lo que el estudiante puede llegar a experimentar o brindando soluciones a problemas con los que nunca se ha encontrado. Consideramos que, de seguirse este camino, hay grandes posibilidades de que los estudiantes logren un alto desarrollo teórico que, sin embargo, permanezca dissociado de sus habilidades prácticas efectivas en el terreno de la composición, las cuales permanecerían poco ejercitadas. Si bien no es nuestro campo específico de estudio, consideramos que en el nivel inicial o medio, o en talleres vocacionales, el docente podría en principio, ateniendo a estas razones, privilegiar la práctica por sobre la teoría y/o la notación musical, confiando en que el alumno podrá encontrar ocasión más adelante de desarrollar estos aspectos si así lo necesita, y, además, confiando en que estos se desarrollaran de manera más fuerte y coherente si se apoyan en una práctica musical sólida y sostenida en el tiempo. En el caso en particular del nivel superior, sin embargo, encontramos una problemática adicional, ya que, para este nivel de estudios musicales, no sería apropiado descuidar la teoría o la notación. En principio, los estudiantes que ingresen con una práctica sólida, y la mantengan en el curso de sus estudios, podrían favorecerse enormemente al alimentar esta práctica con la profundización en la escritura musical y en las teorías y el análisis musical. La profundización en la notación (recordemos que, si bien es requisito para ingresar a algunas instituciones de educación superior, no lo es así para Collegium) puede brindar mayores posibilidades de análisis y manipulación que sobre la producción propia y ajena, así como acceso a una gran variedad de repertorios. Las teorías musicales y el análisis, por su parte, alimentarían un mayor nivel de racionalización y conceptualización, así como de perspectiva crítica. Todas estas actividades, se vinculan con el nivel metacognitivo en el desarrollo musical, según la clasificación de Keith Swanwick ya mencionada (1991), que consideramos apropiado para estudios superiores en música. El problema surge cuando gran parte de los estudiantes ingresan al nivel superior sin una práctica musical previa o significativa, como han dado cuenta algunos

de nuestros entrevistados. En ese caso consideramos que el docente debe estar atento a este aspecto y proceder con cuidado para no caer en una teoría sin apoyo en vivencias musicales (como sucede habitualmente en la educación superior) pero tampoco en una pura práctica “acrítica” inadecuada para este nivel educativo. Esto último no hemos constatado que suceda en el nivel superior, pero constituiría el otro extremo, por así decirlo, o, incluso, una mala interpretación de la perspectiva praxial. Sin pretender brindar soluciones definitivas a este problema, consideramos que es importante que sea tenido en cuenta, y que, tal vez, pueda atenderse en parte incentivando la práctica musical personal o grupal por fuera de la institución, articulando con ella cuando sea posible, apoyando la conceptualización de las asignaturas más “teóricas” en lo ejercitado en las de carácter más “práctico”, y, por último, dejando espacio para la práctica musical privada de cada estudiante, ya que, muchos estudiantes que tienen una práctica significativa previa, deben abandonarla o descuidarla al enfrentar estudios superiores.

Finalmente, queremos realizar algunas breves reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Composición Musical desde la perspectiva tratada: Por un lado, no podemos dejar de mencionar que la composición siempre se ha enseñado de forma práctica en cierto sentido, ya que es siempre una actividad que supone siempre el hacer, y existe sólo en el mismo hacer. Como se sabe decir, “se aprende a componer componiendo”. Sin embargo, esta cualidad no garantiza por si misma que el proceso de enseñanza/aprendizaje resultante tenga características praxiales. En resumidas cuentas, hay algunos aspectos de la enseñanza clásica o tradicional de la composición que impedirían calificarla como praxial: el orden en que se presentan teoría y modelo con respecto a la práctica, en el que estos suelen anticiparla, predecirla y regularla; presentando soluciones a problemas que no se han encontrado aún y, además, indicando a priori lo que sería un “buen componer”. Estas regulaciones y modelos dependen de un repertorio elegido según ciertas premisas estéticas, en muchos casos, que impiden una vinculación significativa con el estudiante.³¹ Otro aspecto es la preeminencia del análisis de partituras y la notación como soporte exclusivo de la creación musical por sobre el entendimiento auditivo y otras formas de creación o de registro como

³¹ No queremos implicar con esto que entre las tareas de un docente no se encuentre el ampliar los horizontes culturales de los estudiantes, pero consideramos que debería hacerse siempre teniendo en cuenta sus bagajes, intereses e individualidades.

creaciones colectivas, improvisaciones, música de tradición no escrita, registros y construcciones de obras usando nuevas tecnologías como softwares musicales, etc. Estos aspectos mencionados pueden impedir o ser contraproducentes a que los estudiantes desarrollen a través de la composición o la creación musical un conocimiento constructivo de sí mismos, al no poder vincularse desde su propia subjetividad e inclinaciones. En relación a esto, una propuesta que nos resulta estimulante para pensar un programa anual de composición, es que cada estudiante, además de los proyectos propuestos por el docente, plantee los términos de un proyecto propio (la composición y grabación canción, la musicalización de un video, un arreglo, etc.) el que sería desarrollado durante el año con la guía y la aprobación del docente.

En conclusión, en términos generales no habría una oposición o dicotomía entre teoría y práctica, pero sí una cuestión de orden. Teniendo en cuenta además la preeminencia general del aspecto intelectual en la cultura educativa y académica por sobre otras formas de pensamiento e inteligencia, es válido preguntarse si no es en la práctica en donde la música puede realizar su aporte más significativo para así tal vez “marcar una diferencia”.

Bibliografía

- Augustowsky G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Paidós Ibérica.
- Barbieri, J.y Fernández, J. (2016). *Propuesta a metodológica para la enseñanza de la composición en el N.S. con alumnos con conocimientos básicos*. Facultad de Artes, UNC. Inédito.
- Belkin A. (1995-1999). *Una Guía Práctica para la Educación Musical*. Edición digital.
- Carabetta, S. (2016). *Entrevista con Lucy Green. Foro de educación musical, artes y pedagogía, Vol. 1 (Num.1)*, pp. 133-156.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia Y Aprendizaje*, 7(27-28), 119-138.
- Cooper G. y Meyer L. (2000). *Estructura Rítmica de la Música*, Idea Books. (Obra original publicada en 1960).
- De Medeiros, C. (2016). *Composición II, propuesta de programa anual*.
- De Medeiros, C. (2012). *Sacale la bata, a ver cómo suena" La intervención como recurso didáctico para la enseñanza de conceptos de composición musical*. Facultad de Artes, UNC. Inédito.
- Edwards, R. (1998). *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación* (pp. 49-62). Revista Temas universitarios. Vol. 12.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela* (1ra ed., pp. 13- 27). Buenos Aires: Paidós.
- Giachero, G. A. (2009), *La creatividad musical en los profesorados de música no universitarios de Córdoba*. Inédito.
- Pérez Guarneri, A. (2007). *África en el aula. Una propuesta de educación musical*. La Plata: Universidad de la Plata.
- Regelski, T. A. (2005). *La música y la educación musical: Teoría y práctica para "marcar una diferencia"* en *Lines, D.K : La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Ediciones Morata
- Saitta, C. (2002) *El ritmo musical*. Buenos Aires: Saitta Ediciones Musicales.
- Schönberg A. (1943). *Modelos para Estudiantes de Composición*. Ricordi.

- Schönberg A. (1970). *Fundamentos de la Composición Musical*. Real Música.
- Stublely, E. V. (1992). *Manual de investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje musical* en R. Cowell (ed.) *Handbook of research in Music Teaching and Learning*. Nueva York: Schirmer Books.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación* (pp. 79-90). Madrid: Ediciones Morata.
- Tamashiro, E. (2016). *El arreglo musical en la música popular: una propuesta desde el aprendizaje informal*. Facultad de Artes UNC. Inédito.
- Terráneo, E. y Rotti, C. (2017) Entrevista a Gustavo Giachero.
- www.collegiumcordoba.org
- Collegium. (2011). *Propuesta para el Espacio de Definición Institucional*.