

Formas

*una mirada autoetnográfica
sobre el atravesamiento de la experiencia
en la formación y la escritura*



facultad
de artes



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Artes - Departamento de Música
Profesorado en Composición Musical

t m
ra a

*una mirada autoetnográfica
sobre el atravesamiento de la experiencia
en la formación y la escritura*

Cátedra: Metodología y Práctica de la Enseñanza

Profesora titular: Mgtr. Andrea Sarmiento

Profesora Ayudante: Prof. Belén Silenzi

Adscripta: Prof. Luisa Ventura

*

Tutora: Prof. Belén Silenzi

Alumno: Eduardo Pinto

Concepción, Tucumán, Junio de 2021

Índice

Introducción	4
I.....	5
II.....	9
III.....	16
IV.....	18
V.....	25
VI.....	27
VII.....	32
Conclusión.....	36
Referencias bibliográficas	37
Anexos.....	38

Introducción

El presente escrito surge como intento de integrar las propias experiencias de formación, tanto aquellas desarrolladas en ámbitos de educación formal como las que se llevaron a cabo en ámbitos paralelos e incluso aquellas por fuera de la especificidad musical. Se busca integrarlas en un marco de sentido poniendo de relieve el impacto que las mismas tuvieron en la conformación de la propia subjetividad y su relación con lo musical.

Este texto se estructura en siete partes enmarcadas por esta introducción y una conclusión; organización que responde a dos razones. La primera tiene que ver con una búsqueda de correspondencia entre la organización formal y las cualidades de heterogeneidad y no linealidad de su contenido, posibilitando (o no) la percepción y/o construcción de un hilo conductor que se ajuste a la mirada personal de quien lea. La segunda razón tiene que ver con la toma de consciencia de que, además de la finalidad expresada en la primera oración, éste es un texto aborda la escritura como problemática en sí misma.

I

Durante el período de búsqueda de un tema u óptica desde la cual plantear un proceso de escritura y reflexión que involucre la experiencia del periodo de residencia docente me acompañó la misma sensación/idea: no tenía nada para decir. Esa idea cobraba más fuerza cada vez que hacía un repaso mental de aquel proceso. Dicho repaso no aportaba nada relevante o movilizador en términos de novedad o ruptura, ningún horizonte de escritura emergía de allí, ni de la lectura de los documentos previos (incluyendo la escritura del proyecto de prácticas) ni de los posteriores (como la autoevaluación o el informe post práctica).

Si bien la idea de integrar a la monografía la experiencia del período de residencia es efectiva (a los fines de direccionar la reflexión en torno al qué de lo que se va a escribir) el campo de posibilidades e intereses sigue siendo amplio. ¿Qué escribir al darnos cuenta que la mayoría de los aspectos que nos movilizaban ya han sido trabajados y expuestos por otros autores de una manera más que satisfactoria? ¿Qué decir de una residencia que considero exitosa y que se desarrolló sin mayores sobresaltos? No intento instalar la idea de que aquel periodo haya sido inmejorable y que no existan detalles para pulir, que de hecho los hubo, pero en mi consideración no fueron tan significativos ni estructurantes como para tomarlos como punto de partida de un trabajo de escritura.

Luego de sucesivas relecturas de los textos que nutrieron la fundamentación del proyecto de residencia llegué a la conclusión de que ninguno de esos aportes implicó una ruptura o quiebre en mis posicionamientos o tendencias a la hora de encarar mis quehaceres musicales, incluso los que se relacionaban a la tarea docente. Dicho de esta manera suena hasta soberbio, pero nada más

lejos de mi intención. Las inquietudes, ideas, críticas, reflexiones y observaciones de los autores constituyen un aporte invaluable a la tarea pedagógica, artística y musical. Sin embargo, la decisión de incluirlas como fundamentación del proyecto de prácticas tiene que ver con el hecho de que todas ellas no solo entran con mi cosmovisión, sino que lo profundizan y potencian.

Hasta el momento nunca se justificó el porqué de concentrarme en la cuestión de las decisiones metodológicas y a decir verdad tampoco se explicitó tal decisión. La razón tiene que ver con el qué decir de una experiencia que considero “satisfactoria/exitosa”. Como ya vimos, pueden establecerse parámetros con los cuales medir el impacto, la pertinencia y el nivel de concreción de una propuesta de intervención. Resulta una tarea un tanto simple al compararse con la de intentar explicar y/o dar cuenta de la compleja trama de factores que inciden en el desarrollo de dicha propuesta, condicionándolos para “bien” o para “mal”. Al hablar de trama compleja se hace referencia a la incidencia que tienen cuestiones como lo institucional-organizacional, lo humano y psicológico en torno a todos los sujetos y roles involucrados, la especificidad e importancia de los contenidos a abordar en relación a otros, la centralidad que pueda, o no, tener la unidad curricular en el plan de estudios, contexto social, etc.

Sin embargo, (y a pesar de) haber decidido concentrarme en el porqué de la metodología elegida, existía otra problemática: aquella idea inicial de no tener nada significativo y novedoso que decir acerca del proceso de residencia se veía abonada por el pensamiento de que cualquier persona en mi lugar hubiera hecho lo mismo y que el hecho de tomar decisiones metodológicas como las que tomé era algo absolutamente lógico, predecible y hasta natural.

Desde aquí quisiera expresar que es en el párrafo anterior donde encontré algo suficientemente movilizador acerca de lo que escribir, y puede definirse o dilucidarse cuando

transformo mis afirmaciones en las preguntas: ¿cualquiera hubiera hecho lo mismo? ¿es realmente lógico, predecible y natural haber tomado esas decisiones? Creo que no arriesgo mucho al decir que no cualquiera hubiera hecho lo mismo ya que las diversas formas de encarar un quehacer tienen mucho, sino todo, que ver con la subjetividad del individuo involucrado en la tarea. La última oración es una obviedad, pero ¿era necesaria? Pienso que sí, y es aquí cuando el horizonte de escritura se aclara y donde las ideas se ordenan en un marco de coherencia plena.

Una de las primeras ideas que se ordenaron fue aquella que imponía concentrarme en el porqué de la elección de tal o cual metodología. Dicho ordenamiento tuvo que ver con dilucidar que para este trabajo el hecho de indagar, reflexionar y escribir acerca de lo metodológico podía ir más allá de citar autores, parafrasearlos e intentar explicar porqué o desde dónde sus posturas entran en las mías en un sentido general y las consecuencias que esto pudo haber tenido una situación específica como lo es la de realizar una propuesta de intervención para una residencia. “Ir más allá” no implica en este caso desdén o menosprecio por el procedimiento recién descrito, más bien tiene que ver con que el llegar a concretar ese camino no respondía, ni explicaba, ni daba sentido a mi idea/afirmación, antes mencionada, que transcribo aquí: *“no cualquiera hubiera hecho lo mismo y que tiene mucho, sino todo, que ver con la subjetividad de quien ejecuta las acciones”*.

Y aquí es donde se complica aún más: a simple vista pareciera ser que aquella idea/afirmación no necesita explicación ni carece de sentido. Peor aún: pareciera que la inquietud en torno a ella no solo es caprichosa sino también irrelevante e inconducente en tanto se pretenda escribir algo que signifique un aporte académico sustancial y de provecho (no cabe ni cabría aquí el explicar lo que esto significa). De todos modos, es en este punto donde toda la trama de ideas

que formaban parte de un hilo conductor de pensamiento se cruzó, se tensó y se detuvo en un nudo.

En este punto, quien lea atentamente podría estarse preguntando, entre otras cosas: ¿cómo es que se describe un estadio mental aludiendo a metáforas como las de “un horizonte escritura claro”, de “ideas ordenadas en un marco de coherencia plena” al mismo tiempo que se ubica esas ideas en la imagen de un “nudo”?

II

En el libro “Investigación artística en música” (López-Cano y San Cristóbal Opazo, 2014) se propone, se problematiza, se pregunta, se tensiona y se responde en torno a la tarea investigativa en contextos relacionados al trabajo de grado y/o posgrado en estudios de música. Entre otras cosas, en este escrito se otorga gran importancia a aquellos caminos epistémicos que surjan, se fundamenten y se amparen en la propia práctica de quien investiga.

Una de las maneras, instrumentos y miradas que se proponen y presentan es la autoetnografía, distinguiendo algunos usos que las ciencias sociales (la antropología principalmente) hacen de aquella práctica. En el libro mencionado se indaga en torno a los sentidos y usos que forman parte de la etnografía como práctica. A continuación, se retoman algunos de estos sentidos ya que son de gran interés para el presente trabajo:

-proponiendo un uso actual, se entiende a la etnografía como “...estrategias de investigación que pretenden describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal del investigador para comprender algunos aspectos de la cultura, fenómeno o evento al que pertenece o en los que participa” (Ellis, Adams y Bochner, 2011 como se citó en López-Cano y San Cristóbal Opazo, 2014, p.138)

-a pesar de conservar similitudes con la autobiografía, la autoetnografía se diferencia de aquella principalmente porque no solo “... implica un recuento de acontecimientos de la vida del sujeto que la escribe,...” sino que además conforma “...un estudio de la introspección individual en primera persona, que pretende arrojar luz sobre la cultura a la que pertenece el sujeto...” (Ellis y Bochner, 2000 como se citó en López-Cano y San Cristóbal Opazo, 2014, p.139)

-una práctica cuyo “...principal cometido es conectar lo personal a lo cultural” (Ellis y Bochner, 2000 como se citó en López-Cano y San Cristóbal Opazo, 2014, p.139)

-“...al igual que la etnografía, la autoetnografía tiene como fin último la comprensión de una cultura sólo que subrayando la experiencia autobiográfica” (Chang, 2008 como se citó en López-Cano y San Cristóbal Opazo, 2014, p.139)

-si bien se plantea la existencia de múltiples metodologías y procedimientos en torno al cómo se presenta y cómo se procesa la información autoetnográfica, en términos generales se distinguen dos grandes posturas. Por un lado, algunos autores como Ellis (2004, como se citó en López-Cano y San Cristóbal Opazo, 2014, p.140) consideran que la sola presencia de una descripción de “...aquellos acontecimientos relevantes de la vida o experiencia del autor” bastarían para revestir una investigación con el carácter de autoetnográfico. Otros teóricos, en cambio, plantean la imperiosa necesidad de que “...los datos o textos etnográficos recopilados sean sometidos a un análisis posterior, del cual han de surgir categorías, hipótesis, teorías, tipologías,...a partir de las cuales se generará el conocimiento que integre la investigación final” (Chang, 2007 como se citó en López-Cano y San Cristóbal Opazo, 2014, p.140)

A partir de aquí hago explícita la extrapolación del enfoque autoetnográfico; el cual suele ser utilizado para un proceso de producción artística pero que en este escrito se aplica al análisis de mi proceso de residencia.

Continuar con una especificación en torno al cómo presentar la información autoetnográfica diferenciándola del cómo procesarla/analizarla en un contexto de prácticas educativas es una idea tentadora y hasta lógica entendiéndola como paso a seguir, sin embargo no

deja de ser cuestionable si se presta atención al grado de pertinencia que tenga el resultado de aquella operación. ¿Por qué?

Hay muchas respuestas a esa pregunta, pero quizá la más significativa (al menos para este trabajo) es la que surge y se posiciona justo allí donde está el estricto y a la vez resquebrajado límite entre los qué, los cómo y los por qué. Respuesta que emerge cuando la comprensión y la mirada se aventuran y se posan en las conexiones solapadas de sentido entre una palabra y otras, ese lugar donde los sentidos son versátiles o indefinidos según cómo se los quiera ver.

Abandonando este pequeño rodeo se introducen aquí precisamente tres palabras, y una cuarta por separado: trastorno, poder y discurso; experiencia. Lo que sigue es un recorrido por aquellos sentidos solapados entre esas palabras provisoriamente centrales y también algunas otras que atraviesan y condicionan este proceso de escritura.

Las palabras poder y discurso están presentes tanto en la necesidad genuina como en la práctica ineludible e ¿impuesta? de, por ejemplo, incorporar otras voces al propio discurso, ya sea hablado o escrito. Por un lado, se entiende esta práctica como *necesidad genuina* en tanto algunas búsquedas e iniciativas propias que parecieran débiles e inconducentes pueden cobrar fuerza por el solo hecho de, posteriormente, saberlas como objeto de interés compartido con otros. Por otro lado, el citar otras voces puede entenderse como práctica ineludible e ¿impuesta? si se presta atención la tácita necesidad de la presencia otras voces y de un fundamento expresado en un corpus teórico que legitime el propio trabajo, ya no sólo desde una correspondencia de los propios intereses con los de otros, sino ahora desde el peso, presencia y prestigio de esos otros en un determinado campo del saber. Recordar y poner de relieve esta trama de poder que opera en el

discurso, desde luego, no quita lo valioso, pertinente y necesario de aquellos aportes ajenos que podamos incorporar a nuestro trabajo.

Qué mejor momento que éste para introducir dos voces (habitadas por tantas otras) que acompañarán parte del presente recorrido: la de Jorge Larrosa en “*La experiencia y sus lenguajes*” (2009) y la de Gloria Edelstein en “*Formar y formarse en la enseñanza*” (2011).

Trastorno, poder, discurso y experiencia, también son palabras capaces de organizar y/o conducir un análisis (el propio en este caso) de aquellos escritos. Forman parte del “estado de la cuestión” y de la propuesta de los autores; instancias planteadas como parte de un todo, de un círculo retroalimentado.

Al entender de Larrosa (2009), el poder que hasta hoy se ejerce sobre y desde el discurso y las ideas, coacciona y trastorna la posibilidad de decir algo nuevo respecto a la educación y también respecto a todo. Imposibilidad que el autor expone al describir una comprensión binaria de la realidad, comprensión que permea gran parte de las prácticas en torno al conocimiento y la generación del mismo. Da cuenta de la contingencia de esa mirada desarrollando breve pero contundentemente el agotamiento de algunos pares opuestos-complementarios tales como: ciencia-tecnología, científicos-críticos y gramática-esquemas de pensamiento. Sostiene que, a pesar de que aquella comprensión binaria constituya un sistema útil y capaz de una productividad infinita de enunciados e ideas, no es capaz de decir ni pensar más que lo ya dicho y lo ya pensado. En relación a esto el autor incorpora la voz de Michel Foucault al relacionar aquellos pares con lo que el filósofo llamó *orden de discurso*, un “...orden que determina lo que se puede decir y lo que se puede pensar, los límites de nuestra lengua y nuestro pensamiento.” (Larrosa, 2009, p.2)

Curiosamente, también propone un nuevo par: el de experiencia-sentido como un posible camino para “configurar otras gramáticas”; para “pensar la educación desde otro punto de vista”; “produciendo otros efectos de verdad y sentido” (Larrosa, 2009, p.2); haciendo de la provisionalidad, la incertidumbre y la subjetividad instancias, medios y puntos de llegada válidos en pos de lograr nuevas construcciones en la educación.

Por último, pero no menos importante es mencionar que el autor incluye algunas precauciones para el trabajo con la experiencia. A pesar de la fuerte carga prescriptiva de la palabra precaución, promueve: evitar conceptualizar la experiencia; quitarle toda pretensión de autoridad y dogmatismo; evitar convertirla en un fetiche; evitar normativizarla; separar la palabra experiencia de la contaminación que le causa la relación con la palabra experimento; hacer de ella una palabra difícil de usar (y vaya que lo es); y sobre todo: reivindicar y dignificar la experiencia. (Larrosa, 2009, pp. 4-6)

Podría decirse que lo central que Larrosa quiere comunicar está contenido o podría resumirse en dos afirmaciones que el autor presenta en su alocución. Afirmaciones muy importantes, centrales y tan delicadas que dichas sueltamente podrían sonar pretenciosas, ociosas y acaso poco o nada atendibles.

- “(...) no estoy seguro que la pregunta ‘¿qué es?’ sea la mejor pregunta ni la más importante.”(Larrosa, 2009, p. 5)
- “Tal vez por eso lo que he intentado hacer en mis escritos, mejor o peor, es decir lo que la experiencia no es (...)” (Larrosa,2009, p.6)

Hasta ahora se han presentado ideas y sentidos ajenos que comparten el espíritu de este trabajo, pero en relación a la idea explicitar de alguna manera aquello que no es, se impone aquí

una mención obligada. No es exactamente una negación, pero sí una tensión y divergencia; más precisamente con una de aquellas posturas teóricas que resuenan en torno a la autoetnografía: la que propone analizar sistemáticamente aquel texto o relato que contenga una experiencia personal determinada. Voy a prescindir aquí del rodeo etimológico a la palabra sistema y la posterior y previsible demostración de la imposibilidad y nula utilidad que tendría generar un sistema de análisis, incluso para una sola experiencia, incluso para una propia. Voy a aprovecharme del trastorno que significa tener que escribir de algo sabiendo que, como diría Larrosa, no hay palabras precisas aún para hablar de ello.

Aquí tienen lugar las palabras de Edelstein (2011), en su planteo de acceder a “...instancias silenciosas y silenciadas.”(2011, p. 140) Proponiendo también una manera “de escribir de otro modo” (2011, p. 139), una manera consciente y tal vez enfrentada a las operaciones de poder en el discurso; operaciones e ideas que “monopolizan el dominio del sentido y la significación”, “operaciones de control, crítica y juicio” (2011). Un modo de escribir permeable, que en vez de analizar descomponiendo, seccionando y simplificando se concentra en establecer relaciones; tanto en aquellos solapamientos de sentido como entre aquellos aparentes abismos y contrastes abruptos. Entre otros, habitan la voz de Edelstein en ese escrito: Foucault y el poder; Derridá y la deconstrucción-reconstrucción; y Larrosa hablando de la experiencia como algo “que no se hace, se padece” (Larrosa, 2003 como se citó en Edelstein, 2014, p.141).

Me permito aquí expresar algunos sentidos en torno al padecimiento; los cuales forman parte de este proceso de escritura y reflexión, condicionándolo tanto en lo implícito como en lo explícito. Padecimiento en cuanto a escribir acerca de la experiencia; en cuanto al trastorno que su abordaje produce a un determinado plan de escritura, por la incómoda fluidez con que el intento de poner la experiencia en palabras y de reflexionarla escapa a la especificidad de un

formato, a la de una tipología textual y a la de un modo enunciativo; haciendo de este un texto tal vez errático y fragmentado; que se distancia obstinadamente de sus propios tópicos y que destruye o sustituye sus intenciones; quién sabe si por pura impericia o quizás por genuina necesidad.

III

Desde mi niñez la música (su aprendizaje, ejercicio y enseñanza) tuvo una presencia notable en mi vida. Los instrumentos musicales disponibles en casa eran tres: una guitarra eléctrica con una especie de vitral en el cuerpo, muy llamativa, y su amplificador en el armario de la biblioteca; una guitarra criolla siempre ubicada en uno de los sillones de la biblioteca y un teclado en la habitación de mis padres. El teclado era de mi madre y lo había comprado para aprender, cosa que al final no sucedió porque se abocó a su carrera docente. Las dos guitarras eran de mi papá, que en su época de estudiante tuvo una banda y que a pesar de no dedicarse a eso (era químico en la industria azucarera y docente) seguía tocando y cantando mucho en su tiempo libre y también en las actividades de la congregación.

Mi familia formaba parte activa de una congregación protestante y allí la música tiene una enorme y ramificada presencia. En las reuniones había música en vivo, con muchos instrumentos en escena (batería, bajo, guitarra, teclados, voces y a veces vientos) y de muchos géneros/estilos distintos (rock, pop, folklore y mezclas con jazz, funk, ska, etc.) Se hacía música en las tres reuniones semanales además del ensayo y las clases de música.

Las clases estaban dedicadas a la enseñanza musical y se enfocaban, además, en integrar las diferentes generaciones y visiones que se involucraban en la parte musical de la liturgia: las personas más grandes (con sus preferencias estilísticas y de orgánico), los adolescentes y jóvenes con sus tendencias y los niños que querían iniciarse. El sostenimiento y la continuidad de estas actividades garantizaban un constante flujo de músicos a disposición no solo de lo puramente litúrgico sino también de las actividades destinadas al impacto del entorno social de la

congregación; una de ellas era la enseñanza musical a todas las personas de la comunidad que estuvieran interesadas.

Esa actividad se desarrolló a tal punto que los que la llevábamos a cabo, sólo 5 adolescentes pero con todo el apoyo de la iglesia, la organizamos formulando un proyecto que dio inicio a una escuela de música que funciona hasta hoy. Su objetivo es usar la música para integrar a jóvenes en situación de riesgo o con algún conflicto social; enseñándoles a tocar un instrumento y dándoles la oportunidad de participar y organizar eventos culturales. Éste proyecto y otros dos subsiguientes (que funcionaron como continuación) contaron con el acompañamiento y financiación del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

Un recorrido formativo paralelo durante mi adolescencia fue estudiar el TAP (Trayecto Artístico Profesional) de Percusión en el Conservatorio Provincial de Música. Además de las experiencias que son comunes a ese espacio de formación surgió la posibilidad de audicionar y llegar a aplicar a un proyecto musical sinfónico de la Municipalidad. En este espacio se buscaba desarrollar una agrupación que si bien respondía la Banda Municipal y a veces compartía presentaciones, se diferenciaba de ella en su orgánico; edad promedio de los integrantes; repertorio y cierto dinamismo en los roles; ya que un instrumentista tenía también la posibilidad de dirigir, arreglar o encargarse de su fila.

Las mencionadas experiencias formativas se sucedían en paralelo a distintas colaboraciones musicales con otras agrupaciones y solistas; como así también a la pertenencia a un grupo por donde canalizaba una búsqueda artística propia. Tiempo más tarde empezaría mis estudios musicales en la Universidad Nacional de Córdoba y en esa ciudad realizaría algunos trabajos como músico sesionista.

IV

Este escrito surge en relación al examen final de la cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza, dictada a estudiantes del 4to año del Profesorado en Composición Musical y 5to año del Profesorado en Perfeccionamiento Instrumental, carreras de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba en Argentina.

El programa de ésta unidad curricular expresa que la cátedra se ocupa principalmente del “qué y cómo enseñar”, en tanto partes de un mismo problema-proceso histórico. Se trabaja con el análisis crítico de: diseños curriculares; de los marcos normativos vigentes y de algunas de las principales construcciones ideológicas y metodológicas de la enseñanza musical a lo largo del tiempo. A partir de la problematización de las tensiones presentes hacia el interior de aquellos aspectos, se introducen nuevas y complementarias perspectivas de la enseñanza de la música y se trabaja incorporando nociones básicas acerca de los sujetos involucrados en el proceso, como así también nociones sobre la investigación en la enseñanza musical.

También forma parte de la propuesta de la materia el realizar un proyecto de residencia que parta de una aproximación y análisis institucional, pasando por la redacción de informes; análisis curricular; hasta llegar a la elaboración de una propuesta de enseñanza y su puesta en acción; concluyendo con informes de la práctica propia, la de un compañero y una autoevaluación.

Adentrándonos en una perspectiva más específica y personal, se hace necesario describir a partir de aquí lo que significó para mí transitar por aquel proyecto de prácticas. Como se mencionó anteriormente, durante el cursado de la materia y la realización de la residencia, cada

uno de los residentes tuvimos que escribir diversos textos al respecto; los cuales contaban con devoluciones orales y escritas por parte del equipo docente. Las devoluciones orales a menudo se realizaban en instancias colectivas, permitiendo un “ida y vuelta” entre las docentes y lxs estudiantes; instancias donde la voz hablada y escrita de todos tenía oportunidad de ser escuchada, de impactar, de ser pensada, aceptada o cuestionada como así también defendida.

Mi residencia se realizó en *Collegium CEIM* (Centro de Educación e Investigaciones Musicales). Una institución fundada en 1983 y ubicada en la ciudad de Córdoba, Argentina; cuya propuesta está centrada en lo artístico-musical y alcanza todos los niveles de nuestro sistema educativo. Mi proyecto de práctica fue diseñado teniendo en cuenta aspectos como: los contenidos asignados (ritmo, en este caso); las características de *Práctica y Teoría del Lenguaje Musical III*, unidad curricular dictada en el 3er año del *Profesorado de Música* en el Nivel Superior; las particularidades del grupo de estudiantes; entre otros¹.

A modo de contextualizar aquellas instancias voy a transcribir dos textos producidos durante el período de residencia, ya que arrojan luz a las preguntas: ¿cómo fue?; ¿qué pasó?; ¿cuál es la lectura que hago y se hace de aquel proceso de prácticas? El primero es un texto propio titulado *Autoevaluación* (2019):

Transitar el período de residencia constituyó una experiencia, que si bien se proyectaba como inquietante y complicada, resultó muy clarificadora; sobre todo acerca del nivel y las posibilidades de concreción que puede llegar a tener todo aquello que se vuelca en un texto de planificación. La vivencia y experimentación de alguno de los múltiples factores que pueden incidir en dicha concreción (dejando de lado cuestiones como un eventual enfoque metodológico poco adecuado al contexto) constituyeron el aporte más

¹ Estos aspectos están desarrollados con mayor profundidad en el proyecto de prácticas que se incluye como anexo.

significativo de transitar la residencia en términos de aprendizaje. El acompañamiento que la cátedra hizo a este proceso fue de gran ayuda y se caracterizó por una dinámica fluida y cercana; la cual se concretó en la contención hacia el practicante y la guía respecto a las dudas y problemas que surgieron.

El trato de las autoridades de la institución con el residente estuvo caracterizado por una total predisposición para brindar entrevistas y para facilitar la libre circulación del practicante en el establecimiento. En base a esto, puede recomendarse con tranquilidad a la institución como espacio de futuras prácticas.

El período de observación constituyó una fuente valiosa de información para la confección tanto del diagnóstico institucional como de la planificación. Afortunadamente los contenidos que se abordaban durante la observación no fueron los mismos que el docente guía asignó al practicante, lo cual suavizó la posible percepción de una discontinuidad (metodológica); entendida como una problemática (Edelstein y Coria.)

Las expectativas del trabajo se relacionan con lo expresado en los objetivos de la planificación, los cuales se centran en la apropiación de los conceptos relacionados a la complejidad rítmica. En relación a esto, se esperaba que los estudiantes pudieran identificar ciertos fenómenos musicales a partir de la percepción e integrarlos en una actividad creativa que involucre la ejecución instrumental y la lectoescritura musical incorporando una postura crítico-reflexiva en torno a las producciones musicales (propias y ajenas), entendiéndolas como expresiones que contienen y construyen cultura. Afortunadamente las

características del grupo de estudiantes permitieron un desarrollo de las actividades que se caracterizó por un alto grado de participación y concentración; lo cual se vio reflejado en el cumplimiento de los objetivos previstos.

La dificultad más notable en durante el periodo de residencia se dio durante las prácticas y se vio reflejada en la falta de tiempo para desarrollar todas las actividades de la secuencia prevista. Podrían identificarse, al menos, dos causas de aquello. La primera tiene que ver con el hecho de que probablemente hayan sido muchas actividades para una clase o que el desarrollo de las mismas haya sido muy extenso. La segunda causa tiene que ver con el planteo metodológico y sus consecuencias en cuanto a duración de las actividades; ya que se proponía un acercamiento al conocimiento que surja de una construcción colectiva y no de una exposición por parte del docente.

Respecto de las evaluaciones tomadas a los estudiantes resulta difícil hacer conclusiones que no consideren la perspectiva teórica en la que se basó la propuesta de evaluación. En tal sentido se trabajó sobre los aportes de Eisner (1995) y, principalmente, Edith Litwin (en Agustowsky. 2012). Podría decirse que el criterio de Litwin que más impactó en la configuración de la propuesta fue el de apuntar a una evaluación que no suponga sorpresas en los estudiantes. La respuesta de ellos fue totalmente satisfactoria ya que pudieron resolver las consignas de trabajo en un ambiente distendido y ameno, fruto de una predisposición positiva que demostraban.

Una de las principales modificaciones que introduciría en esta propuesta de intervención es la creación de un texto que englobe las conceptualizaciones a las que se llega en clase; ya que, al proponer un proceso colectivo y oral que hace foco en la creación y ejecución musical, los estudiantes necesitaron (en algunas ocasiones) volver sobre las conceptualizaciones logradas.

La observación de la práctica de un compañero tuvo lugar habiendo concluido la propia. Gracias esta instancia pude incorporar una mirada quizá más amplia respecto del proceso, ya que pude concentrarme tanto en la implementación que realizó el compañero como así también en la respuesta de los estudiantes, atendiendo también al manejo que el practicante hacía de las particularidades que iban surgiendo a medida que se desarrollaban las clases.

El segundo texto a transcribir, titulado *Informe de residencia*, aporta la mirada de la profesora Belén Silenzi (2019); quien además de ser la profesora tutora que acompañó, junto al equipo docente, todo aquel proceso de diseño e implementación del proyecto, acompaña también al presente trabajo de escritura. Su texto se refiere a mi residencia de la siguiente manera:

La propuesta se implementó en 4 encuentros de los cuales se observaron los dos primeros y el último, con un grupo de 4 estudiantes que concurrieron con regularidad. Desde el inicio Luis logró generar un clima amoroso invitando a una conversación sobre recorridos musicales singulares y concepciones diversas, clima de respeto y encuentro que se mantuvo a lo largo del proceso. La propuesta se desarrolló según lo planificado en su

proyecto, adoptando cambios puntuales a medida que iba siendo evaluado por el practicante.

Desde lo metodológico primó la modalidad de aula-taller, con interacciones a nivel grupal, en grupos de a dos, construyendo los conocimientos a partir de lo que les estudiantes ya tenían incorporado, sus fortalezas, como así también preguntas orientadoras y generadoras de diálogo. Se destaca la importancia que Luis reconocía y expresaba en los aportes de estudiantes, tomando como válidas todas las participaciones y maneras de percepción, poniéndolas en discusión, sin desmerecimiento de ninguna, apelando a los desarrollos metacognitivos e incursionando en concientizar lo que se hace. Esta manera de estar presente junto a los estudiantes generó un alto grado de participación y apertura.

Las actividades ahondaron en todos los modos de conocimiento de música, mediados por procesos reflexivos que, además, involucraban la formación docente. Una de estas actividades fue la incorporación de temáticas de género en análisis de obras y textos diversos que fue presentada, recibida y desarrollada con mucho respeto. Los recursos y materiales fueron preparados con antelación la clase, variados, pertinentes al grupo y a los contenidos abordados, correspondientes al eje ritmo. Las dificultades y errores fueron siempre vistos como oportunidades de aprendizaje. En relación a la evaluación, entró en resonancia con las buenas prácticas evaluativas, llegando a consensos colectivos sin perder de vista las particularidades de cada estudiante.

Durante todo el proceso se mantuvo un intercambio abierto, constante y de riqueza con su tutora. En general, se sugirió potencializar el uso del tiempo y los recursos; realizar más de una escucha de obras para reconocer aspectos referidos a los contenidos (se destaca la escucha guiada), generar momentos de cierre, generar material concreto de estudio y conceptualizaciones teóricas para que estudiantes puedan volver a ellos luego de toda la riqueza lograda en las clases; aspectos que fueron superándose con el transcurso del tiempo. Se sugiere también pensar desde el inicio alguna actividad de producción musical que no quede reducida a los límites de un ejercicio y proyectar la voz (si bien estuvo acorde al grupo, puede quedar reducida en grupos más numerosos). Excelente proceso Luis! Fue un gusto acompañarte.

V

El futbol, “jugar a la pelota”, fue otra de las cosas que tuvieron una presencia notable en mi vida desde la niñez. Esto no sería algo extraño en Argentina, un país donde aquella actividad atraviesa a una importantísima cantidad de personas. En comparación con otros deportes, aquí la preferencia por el futbol es enorme y el lugar que ocupa en nuestro acervo cultural lo es aún más.

Jugar al futbol, para mí, no solo significaba hacerlo en una cancha contra otro equipo, vistiendo la casaca del equipo de mi barrio, usando botines, siendo supervisado por un árbitro, atendiendo las indicaciones del técnico que estaba a un costado junto a los suplentes y haciendo todo lo posible para ganar el partido, lo que nos permitiría avanzar en el torneo que teníamos por delante. Jugar al futbol significaba, también, practicar todas las variantes que implican patear la pelota; tales como: jugar al “gol queda” (o “gol entra”), al “25”, al “futbol tenis” (o “patitenis”), hacer “chinelitas” (o “jueguitos/pataditas”), a los tiros libres y un largo etcétera.

Participar en torneos como parte del equipo de futbol de mi barrio fue, de todas las variantes que practicaba, la que consideré más desafiante y, con el paso del tiempo, menos satisfactoria en términos de disfrute y/o placer; lo que contribuyó que luego de unos años abandonara esa práctica.

Las condiciones físicas, la energía y voluntad para jugar estaban y gracias a ellas había llegado a ser titular en el equipo. Sin embargo, luego de la finalización de cada partido tenía una sensación similar: sentía que había “algo” que no entendía o que no lograba dimensionar; una sensación de extrañeza que, a medida que avanzaba el tiempo, fisuraba mi autoconfianza y debilitaba la familiaridad con que siempre encaré ese deporte. Cuando intentaba indagar, caía en

cuenta de que aquel “algo” que no terminaba de comprender estaba por fuera de los objetivos explícitos del partido (marcar un jugador rival en particular, retener la pelota para ganar tiempo, presionar, etc.) Esa sensación estaba presente incluso en torneos donde tuvimos una participación destacada. Por el contrario, al practicar las otras variantes que incluyo en la idea de jugar al futbol (el “gol queda”; fútbol tenis o un 25 por ejemplo) la satisfacción por la actividad era total.

VI

Hacia el final de la primera sección me preguntaba: *¿cómo es que se describe un estadio mental aludiendo a metáforas como las de un “horizonte de escritura claro, de ideas ordenadas en un marco de coherencia plena” al mismo tiempo que se ubica esas ideas en la imagen de “un nudo”?*

Teniendo en cuenta lo escrito hasta aquí, pareciera que aquel estadio mental no logró superar del todo el desafío sintáctico que supone desarrollarlo de una manera que le haga justicia y que al mismo tiempo se amigue con lo que se espera de un texto académico; o al menos con lo que yo mismo esperaba de este texto al momento de encarar su escritura.

Afortunadamente, esta altura del proceso, puedo dejar de medir este texto en términos de éxito y/o fracaso; alejándome de mis tempranas pretensiones de utilidad universalizante. Puedo dejar de boicotear mi búsqueda e inquietud como si se tratara de una especulación teórico-introspectiva.

Esto tiene que ver con mi adhesión a las ideas, planteos e inquietudes de los autores y escritos incluidos en este texto; una adhesión que se basa en la contención que me brinda la posibilidad de escribir acerca de la experiencia y desde ella, ubicándola como centro temático que se matiza e impone sus propios ejes de reflexión desde su propia particularidad; estableciéndola como punto de partida. Con este escrito también respondo a la invitación de transitar *“Los territorios de la educación musical”* (Vicari, 2016) en relación no solo a enseñar y crear, sino también a pensar en torno a lo establecido, universal y/o fundante de nuestro espacio-tiempo como maestrxs y artistas; incorporándonos a la ineludible praxis filosófica que atraviesa tanto la

totalidad de lo real como lo específico de nuestra tarea; sin pretensiones grandilocuentes pero sí desde un convencimiento de necesidad y urgencia. En el caso particular de este escrito, aquella proposición de tránsito se desarrolla de una manera personal pero que reconoce su atravesamiento por lo colectivo y su inexorable conexión con ello; una manera que, inevitablemente, se aleja de la redacción que la propia costumbre, cotidianeidad laboral y cierta inercia academicista dictan.

Responder a la pregunta que inicia esta sección (y que dio sustento a todo el escrito) significa concluir, al menos provisoriamente, un proceso de reflexión, creación y escritura; un proceso de construcción de sentidos que me ha representado un desafío comunicacional. En el siguiente párrafo voy a iniciar un análisis de la imagen que plantea la pregunta. Dicho análisis es mi respuesta a esa pregunta y también es la manera que he encontrado para comprender y reconciliarme con el devenir de este texto; con su planteo formal; con la articulación de sus secciones; con a la multiplicidad y aparente desconexión entre sus líneas semánticas; etc.

La detención de una línea en un nudo es una de las metáforas utilizadas a menudo para ilustrar situaciones de cierta problematicidad y/o contingencia; un uso que a lo largo del tiempo ha permeado en lo más profundo del sentido común generalizado, dotando a aquella imagen de cierta carga negativa. Observando la imagen y el ideario del nudo en el entramado cultural propio, cotidiano y local, notamos que su presencia es de lo más variada: atamos nuestros calzados para asegurarlos a nuestros pies; hay veces que, a la hora del descanso nocturno, la prisa y el cansancio nos hace evitar el procedimiento para desatar el calzado y directamente recurrimos a maniobras para arrancárnoslo. En otras situaciones, algunos se aferran a la fe para solucionar sus problemas, “ataduras” o “trabas”; ya sea acudiendo a la Virgen Desatanudos, “patrona de las personas con vidas anudadas”, o a algún maestro esotérico que pueda efectuar amarres o desamarres por un módico precio. Anudamos nuestras compras, mucho más tratándose de

alimentos, buscando asegurar de algún modo su inocuidad y protección. Una vez en el hogar o en nuestro punto de destino, deshacemos aquellos nudos que impiden poseer en última instancia eso por lo que hemos pagado y es de nuestro interés y/o necesidad. Éstas y tantísimas otras situaciones instalan, de alguna manera, en el inconsciente colectivo una construcción de sentido en torno al nudo que lo constituyen como una instancia a ser superada o evitada; un problema a resolver; algo que nos separa de lo que está al otro lado; algo que nos impide continuar, fluir, progresar, etc.

Regresando al uso que en este trabajo doy de imagen de la línea con un nudo; aludo a la no-finalización y/o estancamiento de un proceso creativo debido a una interrupción en el devenir/fluir del mismo. Este fluir creativo estaría representado por un cordón que se extiende hasta llegar a un nudo, el cual ilustra a la interrupción o estancamiento.

Esa fue mi primera y más pregnante percepción de aquella imagen; generada por la propia visualización de los elementos que emergieron como necesarios para este proceso de escritura: elementos heterogéneos y fragmentarios que, parafraseando a mi tutora para este trabajo, describían parajes pero no revelaban el continente al que pertenecían. Aquella fragmentación entre secciones, sintáctica y semántica, me impedía visualizar una narrativa lineal, cohesionada y teleológica.

Aceptar esas características de mi material de trabajo como inevitables, ayudó a concentrarme y recordar el paralelo de éstas con algo que sucede en las artes visuales y sonoras: el montaje; entendiéndolo no solo como la operación técnica y micro formal de agrupación y ensamblaje de elementos, propia de la cinematografía, sino también como una búsqueda estética

y discursiva con implicaciones macro formales que buscan, precisamente, poner en un primer plano la no linealidad.

El considerar al montaje como medio y como fin para la realización de este trabajo, eliminó la idea de que todos mis planes formales venían “fracasando” y la sustituyó por la idea de que para mi trabajo con estos materiales, la forma no podía estar determinada *a priori* sino que iba relevándose en su propio devenir.

Es cierto que todos los planteos y esquemas macro formales son comprendidos y posibles de enunciar a partir de una mirada retrospectiva, abstracta y atemporal. Sin embargo, el montaje como proceso formal, también llamado forma de bloque o forma momento, desafía no solo la comprensión global de su organización sino también al sentido que puede adjudicársele a la misma. A modo de ejemplo musical: cabe recordar que, según cierta/s tradición/es musicales, hacia el interior de cada sección se usan operaciones que direccionan el discurso; tales como: repeticiones, parafraseos, variaciones, desarrollos, cadenciaciones, progresiones y transiciones. Pero: ¿Qué sucede con la comprensión global de la semántica de aquellas músicas que prescinden de tal lógica operacional a niveles micro y macro formales? A fin de ilustrar nuestra inclinación y acostumbramiento hacia ciertas narrativas, hagamos o imaginemos el siguiente ejercicio: luego de oír el primer movimiento de la *Sonata en La mayor para violín y piano* de Cesar Franck y luego la *Sinfonía de instrumentos de viento* de Igor Stravinsky ¿podemos llegar rápidamente a un mismo nivel de comprensión sintáctico y semántico de ambas?

Al empezar a mirar este texto como un montaje; la tarea de construirle y comunicar un sentido encontró un marco operativo y estético sobre el cual seguirse elaborando. Un nudo en una cuerda larga dejó de ser un problema de continuidad o sentido. Desde esta nueva perspectiva, un

nudo; un corte; un engrosamiento de la cuerda; una desfibración casi completa de la misma y hasta una unión con otra cuerda dejan de ser problemas y se constituyen en eventos que se dan en una continuidad plausible de sentido.

VII

Hacia el final de mi relato sobre fútbol, en la quinta sección de este escrito, incluí una preocupación o inquietud respecto a la comprensión de mi práctica de aquel deporte. Indagar en dicha inquietud y pensarla en relación a mis prácticas musicales, me permitió visualizar la conexión de experiencias aparentemente tan disímiles e integrarlas a la reflexión en torno a mis procesos formativos y mi relación con ellos.

Como mencioné en aquel relato, a pesar de la disciplina de entrenamiento que tenía; de las horas y años de juego que tenía en todo lo que se relaciona con el fútbol, seguía habiendo una dimensión que yo necesitaba comprender. Hoy entiendo que se trata de la dimensión de mi rol individual y sus posibilidades de desenvolvimiento en lo colectivo. Dimensión que va más allá del dominio de la pelota; de la consciencia de pertenecer a un equipo; más allá de la consciencia de las propias fortalezas y debilidades; mas allá saber en qué lugar de la cancha se ubica un “defensa central”, un “volante”, una “mediapunta” o un “carrilero”; y tantos otros aspectos técnicos.

A modo de ejemplo: hoy comprendo que hablar de Gabriel Batistuta, Martín Palermo o Luis Suarez no es sólo hablar de “delanteros centrales”; es hablar de jugadores con características y con un potencial específico para el gol en situaciones donde las posibilidades de anotación son mínimas, lo cual explica su posición tan adelantada con respecto del resto del equipo; casi frente al arco rival. Este tipo de delanteros no son los de mayor habilidad y destreza con la pelota; o no tienen la capacidad creativa para las jugadas que se esperarían de un “mediapunta”; ni tienen la velocidad que en general se le requiere a un “extremo”. Además, tal comprensión debe ser

permeable al ajuste que un/a jugador/a tiene que hacer al planteo táctico para cada partido según el rival que se enfrente y según las posibilidades que le brinda su propio plantel de jugadorxs. Solo por dar un ejemplo: el esquema de juego no será el mismo si, en vez de jugar contra un equipo netamente defensivo pero que explote muy bien el contraataque rápido, tocara jugar contra uno que sea casi exclusivamente ofensivo y con mucha destreza en el juego aéreo. Para complicar aún más las cosas se suman algunos imprevistos que pueden darse durante el juego: la lesión o expulsión de jugadores clave; el desánimo del equipo ante goles rivales; la ineficacia del planteo táctico implementado; etc.

Durante lo que duró mi práctica de fútbol, toda aquella información era desconocida para mí. Si bien en los todos los entrenamientos se nos daban indicaciones técnicas precisas, éstas no tenían (al menos para mí) aquella perspectiva de constante vaivén, integración y visualización entre lo individual y lo colectivo.

A diferencia de mis compañeros de equipo y amigos, en mi casa no se miraba fútbol; de hecho, casi no se miraba televisión. Las veces que iba a almorzar o merendar en casa de ellos y estaban viendo fútbol, no entendía la compenetración de mis amigos con esa actividad. A veces, ellos hasta dejaban de jugar en la calle para ir a ver un partido. Las veces que me invitaron a ver uno en su casa, nunca pude quedarme y finalizar uno ya que se me hacía insoportable la manera en que sufrían e interactuaban con su familia y con la televisión en diferentes maneras a medida que transcurría el juego: comentando las penurias del grupo de clasificación que le tocó al club y la dudosa transparencia del sorteo que lo definió; proponiendo ellos mismos, a modo de técnicos, la sustitución de tales jugadores por otros; renegando del planteo táctico del director técnico o lamentando la reciente adquisición de un jugador que, para ellos, estaba sobrevalorado.

Hoy veo que evidentemente la participación de mis amigos y compañeros en esa costumbre frecuente, y casi diaria, de mirar fútbol televisado les daba, entre otras, cosas una perspectiva distinta a la que adquirirían jugando ellos mismos. Una perspectiva complementaria que, a lo largo del tiempo y fruto del fenómeno cultural de que participaban, puede haber favorecido en ellos la creación de una consciencia más abarcativa del fútbol y de su propio rol en esa práctica. No hablo de una consciencia total, ideal o acabada; sino, tal vez, de una consciencia más rica; una comprensión que les permitía desenvolverse sabiendo lo que quieren hacer, lo que pueden hacer y lo que se espera que hagan en una situación determinada.

Una consciencia como la que fui adquiriendo a través de mi experiencia con la música. Un saber que permitía “ubicarme” en las situaciones musicales, más allá del género; de mis posibilidades técnicas; etc. En la congregación de la que participaba, no todos los sermones podían ser acompañados musicalmente y cuando se podía, había que ajustarse quien daba el mensaje. Algunos preferían algo “suave”; una indicación que para quien/es acompañaba/mos se traducía en solo usar piano o guitarra; progresiones I - IV; dinámica *piano ad eternum*; todo arpegiado; etc. Otros gustaban de un acompañamiento que acompañe la carga energética de su alocución: en los momentos de mayor tensión o intensidad de su voz, era bien recibido tocar a una intensidad similar, solo un poco por debajo a la intensidad de quien hablaba; había más libertad de acción para el músico y a veces daba la impresión de que la música “inyectaba” sentido y energía al discurso hablado mediante recursos variados: algún efecto con la percusión, acordes que no resolvían; sustitutos tritonales que se movían paralelamente seguidos de silencios abruptos y que a su vez eran interrumpidos por vaya a saber qué cosa; engrosamientos “muy sucios” (progresiones reales y no tonales) de una melodía que antes, en un momento “suave”,

sonaba en un contexto armónico claro y de manera muy despojada se movía en una textura de subordinación como lo es la de melodía con acompañamiento; etc.

En los momentos puramente musicales, antes y después del sermón, aprendí que como baterista podía tocar de maneras distintas una misma canción; dependiendo del director de turno y del ambiente de la congregación podía estar constantemente “rellenado” espacios en el ritmo (haciendo adornos en figuras rápidas), lo cual no era necesariamente muy musical pero sí divertido; o podía tocar la misma canción usando lo “mínimo indispensable”: hi-hat en corcheas; bombo en negra en los tiempos 1 y 3; redoblante en negra en los tiempos 2 y 4; sin síncopas ni valores irregulares; nada de figuras apuntilladas ni de acompañar algunos acentos melódicos y mucho menos improvisar un ritmo equivalente. Mucho tiempo después, como baterista de sesión, dimensioné que toda esa comprensión me ayudó a tener experiencias satisfactorias con los arregladores de un proyecto al que era convocado; con las bandas de bateristas a los que eventualmente tenía que sustituir; etc. Al enfrentarme a esas situaciones lo primero era interiorizarme e intentar comprender la búsqueda global; al menos en su aspecto musical, sonoro y energético; escuchando lo que el director y/o cada uno de los miembros tenía para sugerir. Lo último, casi siempre, era mirar “el tema del ritmo”.

Conclusión

Intentar concretar un abordaje de y desde la experiencia, la formación y la escritura, tuvo como desafío, el hecho de intentar “poner un freno” al universo de temas e intereses que se disparaban a lo largo del proceso de (re)lectura-reflexión-(re)escritura. Las respuestas y nuevos interrogantes que surgieron conforman ahora nuevas perspectivas desde las cuales transitar la formación y el ejercicio docente. El “no tener nada para decir” puede funcionar muy bien como punto de partida hacia una conjugación personal de la multiplicidad de eventos que nos marcaron y que condicionan nuestros vínculos, no solo con el aprendizaje y la enseñanza musical con otrxs, sino también con nosotros mismos.

Haciendo una mirada retrospectiva que integre estas últimas auto-visualizaciones a las otras que están presentes en los relatos de este texto, puedo decir que, a diferencia de mi relación con el fútbol, el resultado de mi experiencia situada en un “microclima” cultural musical como el que describí me permitió conformar, de manera relativamente temprana, una consciencia y comprensión de lo colectivo y lo individual en torno a mi quehacer musical.

En la primera sección de este escrito, al convertir en pregunta la afirmación “cualquiera hubiera hecho lo mismo” y al responderla diciendo que ello tiene ver con la subjetividad de quien actúa, estaba indagando en una de las razones causantes del planteo metodológico para mi proyecto de prácticas. Una causa que no está explícita en la fundamentación de aquel texto pero que aquí, a lo largo de estas páginas, tiene un lugar; tiene palabras y tiene un sentido.

Referencias bibliográficas

Edelstein, G., (2011) "*Formar y formarse en la enseñanza*". Buenos Aires: Paidós.

Larrosa, J., (2009) "*Conferencia: La experiencia y sus lenguajes.*" Serie <<*Encuentros y seminarios*>>, en línea:
http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf.

López-Cano, R., San Cristóbal Opazo, U. (2014) "*Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*". México y Barcelona, 2014: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes et ESMuC.

Pinto, L. E., (2019) "*Autoevaluación*". Autoevaluación de la residencia.

Silenzi, B., (2019) "*Informe de residencia*". Informe sobre la residencia.

Vicari, P. (2016). "*Los territorios de la Educación Musical. Variaciones filosóficas sobre la formación docente en artes*". Foro de educación musical, artes y pedagogía, Vol. I (Núm.1), pp.115-132

Anexos

**FACULTAD DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA**

METODOLOGÍA Y PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

Parcial I - Proyecto de Prácticas

Miércoles 03 de julio de 2019

Alumno:

Pinto, Luis Eduardo

(Licenciatura y Profesorado en Composición Musical)

Fundamentación

Practica y Teoría del Lenguaje Musical III es una unidad curricular (de ahora en adelante UC) presente en el 3er año del *Profesorado de Música*, carrera dictada en el Nivel Superior de *Collegium*. Esta UC desarrolla aspectos y contenidos comunes a la Audioperceptiva, entendida como disciplina que favorece la construcción de conocimientos, destrezas y/o habilidades musicales mediante la percepción comprensiva del fenómeno sonoro musical, apoyándose en la creación, la interpretación y el análisis como principales ejes metodológicos.

El presente proyecto aborda algunos contenidos conceptuales sobre *ritmo*, los cuales están explicitados en el apartado “Contenidos”.

Teniendo en cuenta la información brindada en el programa de la UC y las particularidades del grupo (las observaciones realizadas durante el dictado de 4 clases) se hace necesario dar cuenta de dos situaciones importantes que se vinculan con este proyecto de práctica y lo condicionan: la primera evidencia que algunas problemáticas históricas de la enseñanza musical² fueron abordadas por la institución desde un enfoque que tiende a solucionarlas, el cual se encuentra caracterizado en los marcos normativos; la segunda cristaliza la necesidad de una reorientación de las estrategias metodológicas para que éstas promuevan un aumento en la motivación y autoconfianza del estudiante en relación a su proceso de aprendizaje³. Respecto de los modos de vinculación con el objeto de estudio, la interacción docente-alumno, el seguimiento y la evaluación; esta propuesta de intervención se enfoca, estructura y organiza en torno a actividades que privilegien la interpretación instrumental, la producción, la experimentación y el análisis crítico-reflexivo del fenómeno musical. Respecto de esto último, se propone una mirada que trascienda lo exclusivamente técnico-musical y “transite otros territorios”⁴ a fin de considerar las producciones analizadas como expresiones que contienen y construyen cultura⁵.

Objetivos específicos

Se espera que el estudiante logre:

- Apropiarse de los conceptos de contratiempo, sincopa, ligaduras de prolongación en semicorchea, polirritmia, cambios de tiempo, cambios de compás y valores irregulares

²Tales como: anteponer la teoría a la práctica, suponer la carencia de destrezas musicales específicas por parte del alumno, ignorar el contexto en el cual éste se inserta; solo por nombrar unas pocas de las que conforman el amplio espectro problemático abordado por autores como Aguilar (2009), Lucy Green (en Carabetta, 2016), Holguin Tovar (2017), entre otros. Gran parte de estas problemáticas también se tratan al interior del marco normativo vigente en nuestro país, expresado en artículos como la Resolución 111/10 del CFE (2010) y INFoD (2008).

³Las implicancias de esta afirmación se profundizan los Objetivos Específicos.

⁴En relación a la idea que propone Pablo Vicari (2016) de transitar el territorio de la filosofía en la educación Musical.

⁵Para trabajar respecto de esta concepción, se consideran los aportes del texto de Cingolani, J. y Guillamón, G. (2018) como así también los expresados en Bach, A., Campagnoli, M., Coni, G., da Cunha, M., Varela, B., Vicari, P. (2015); algunos de los cuales serán provistos por el docente a los alumnos durante la actividad 3 de la clase n°2.

- Identificar y transcribir aquellos conceptos a notación tradicional a partir de la apreciación auditiva de un ejemplo musical.
- Crear y ejecutar imitando e improvisando, en un instrumento de percusión, ideas musicales con dificultades rítmicas tales como: contratiempos, sincopas, ligaduras de prolongación en semicorcheas, polirritmias, cambios de tiempo, cambios de compás y valores irregulares
- Partiendo de la lectura de una partitura en notación tradicional, interpretar al instrumento: contratiempos, sincopas, ligaduras de prolongación en semicorcheas, polirritmias, cambios de tiempo, cambios de compás y valores irregulares.
- Componer y asignar una rítmica musical a un texto haciendo uso de contratiempos, sincopas, ligaduras de prolongación en semicorcheas, cambios de tiempo y cambios de compás.
- Conocer y hacer uso de los gestos de marcación de compás y de dirección a la hora de elaborar un plan de ejecución de una pieza música.
- Incorporar en su actividad musical una mirada que contemple las implicancias respecto de valores y posicionamientos filosóficos y/o ético-políticos implícitos en una obra artística determinada.

Contenidos

- Dificultad rítmica: contratiempos, sincopas, uso de ligaduras de prolongación en semicorcheas
- Cambios de compás. Indicadores y posibilidades de cambio
- Cambios de Tempo
- Valores irregulares diferentes del tresillo y dosillo de corcheas
- Polirritmia
- Marcación y dirección

Metodología

La presente propuesta se desarrollará adoptando la modalidad Aula-Taller y se organiza en torno a las siguientes actividades:

- Ejecución y creación musical de manera individual y grupal como herramienta de integración y fortalecimiento del desarrollo metacognitivo.
- Instancias de diálogo y/o debate guiado por interrogantes generales y específicos de manera que se favorezcan los procesos reflexivos, comunicacionales y de construcción de sentidos.
- Abordaje de situaciones problemáticas desde la percepción, ejecución, producción, la crítica y el análisis teórico

Clase n°1 - 7 de Agosto

1- Presentación. Al inicio de la clase se propiciará un momento para la presentación del practicante y de los estudiantes; además, se establecerá un diálogo acerca de la actividad y las preferencias musicales de cada uno como así también sobre sus objetivos, proyectos y/o aspiraciones en relación al arte, la docencia y la música, entre otros puntos. El objetivo general de esta actividad es que el docente tenga en cuenta las problemáticas, particularidades y valoraciones que el estudiante incluya en su discurso para poder flexibilizar o re-ajustar la estrategia metodológica en caso de ser necesario.

2- Ejecución grupal utilizando instrumentos de percusión. Esta actividad se basará en una lógica de pregunta/respuesta con un marcado carácter improvisatorio y donde habrá intercambio de roles. Posteriormente se tocará usando una lógica de imitación; en este momento el docente propondrá diversas configuraciones o diseños rítmicos que deberán ser imitados; éstos abarcarán todos los contenidos a ser desarrollados durante el periodo de prácticas; a excepción de *marcación y dirección*, los cuales serán abordados a manera de complemento en la siguiente actividad.

3- Vincular el fenómeno sonoro con la teoría. A partir de preguntas respecto a lo percibido durante la actividad previa, se aprovecharán las afirmaciones de los alumnos que hagan referencia (directa o indirectamente) a los contenidos teóricos. A medida que estos surjan, se irán referenciando en la pizarra al mismo tiempo que se propiciará la construcción o desarrollo colectivo de los mismos con la guía y/o intervención del docente en cada caso que sea necesario. Paulatinamente se indicará la notación tradicional de cada uno. Algunas de las preguntas serán: *¿Qué les pareció la actividad? ¿Les resulto fácil/complicado? ¿Cuál parte les resulto fácil/complicada? ¿Qué fue lo que estuvimos tocando? ¿Siempre fue lo mismo? ¿Podrían diferenciar algunos momentos nombrando algunas características musicales que a ustedes les resulten particulares?* En caso de que quede un contenido sin haber sido referenciado por los estudiantes, el docente lo abordará a través de la ejecución grupal de un fragmento que incluya aquel contenido y posteriormente se indagará acerca del conocimiento que los estudiantes poseen sobre lo que acaban de tocar; en este caso, también se propiciará el desarrollo colectivo del concepto y se realizará su notación. Se solicitará y se brindará tiempo para que los estudiantes tomen nota de todo lo referenciado en la pizarra como así también de todo lo que consideren significativo del proceso.

4- Reconocimiento auditivo, escritura y ejecución al instrumento de los contenidos abordados, partiendo de la audición de fragmentos musicales propuestos por el docente; para ello se solicitará a los estudiantes vinculen cada fragmento oído con uno o más contenidos, los cuales figurarán a modo de lista en la pizarra. En caso de que los estudiantes no logren vincular el fragmento indicado con los contenidos, el docente escribirá en notación musical lo que esté sonando y guiará el proceso de construcción mediante preguntas como: (en el caso de *contratiempo*) *¿Cómo llamábamos a los estímulos que se presentan en la parte débil de la*

⁶Los recursos para cada clase se encuentran detallados en el Anexo de Recursos.

subdivisión?, o (en el caso de síncope) Cuando un estímulo se presenta en la parte débil de un compás o de una subdivisión y se prolonga hacia la parte fuerte ¿cómo llamábamos a ese fenómeno?

5- Partir de la abstracción teórica e “ir” hacia lo sonoro. Se propone llegar a un segundo momento de ejecución grupal de los instrumentos; previamente se le pedirá a los estudiantes que diseñen la música que van a tocar; elaborando previamente una especie de plan o partitura rítmica utilizando notación tradicional. Se solicitará que los estudiantes incluyan en la misma aquellos contenidos que más les guste usar y/o con los que se hayan sentido más cómodos. Todos los contenidos abordados en la clase estarán referenciados (desde la actividad anterior) en la pizarra para que los estudiantes consulten su escritura. Luego de haber escrito la partitura, se hará un repaso colectivo del mismo para corroborar que efectivamente esté escrito aquello que ellos que los estudiantes quieran que suene y también para acordar un plan de ejecución; prestando especial atención a las propuestas de resolución que los estudiantes hagan para los momentos que contengan algún concepto con el que manifiesten dudas.

Clase nº2 - 14 de Agosto

1- Análisis rítmico de músicas propuestas por el docente. Esta actividad se desarrollará de manera similar a la actividad nº4 de la clase anterior; funcionará como un repaso de los contenidos abordados y como una clase para el estudiante que eventualmente no haya podido asistir en el pasado encuentro. La diferencia de esta actividad respecto de la que se realizó en la clase anterior radica en que, al finalizar el “repaso”, se propondrá una mirada sobre los textos de las músicas analizadas, los cuales serán provistos por el docente. Se hará foco en la incidencia que la sintaxis rítmica de la composición tiene sobre la rítmica que “posee” o “sugiere” el texto en sí mismo en términos de acentuación y articulación; dicha incidencia se analizará en relación a los niveles de convergencia/divergencia entre la rítmica musical y la rítmica del texto. Para ello se identificarán los acentos y articulaciones que posea solamente el texto y en base a ellas se construirá colectivamente una o varias notaciones musicales. Luego de esto, se guiará a los estudiantes a que comparen los dos tipos de sintaxis (la que se uso en la producción grabada y la que construyeron ellos siguiendo lo que “el texto propone”) mediante preguntas como: *¿Coincide la rítmica que ustedes hicieron con la de la grabación? ¿Cuáles son las diferencias? ¿Cuáles son las similitudes? ¿Creen que la comprensión del sentido del texto se ve favorecida o perjudicada por alguno de los dos diseños rítmicos? ¿Por qué? ¿Se puede, desde lo rítmico, brindar una “solución” o aclarar el sentido de estos textos puntuales?*

2- Ritmo y texto en la composición. El docente propondrá textos sin música para que los estudiantes analicen (identificando acentos y articulaciones) y luego musicalicen asignándoles dos tipos de rítmica: una que se caracterice por el máximo grado de convergencia con lo que el texto “propone” (a nivel rítmico) y otra que presente un elevado grado de divergencia. Los estudiantes pueden optar por trabajar colectiva o individualmente. Una vez realizadas las composiciones, se procederá a la ejecución de las mismas de manera colectiva y luego de manera individual; de manera que cada ejemplo compuesto sea ejecutado por todos, al

menos, dos veces; atendiéndose a cualquier dificultad que eventualmente surja. Entre cada ejecución, se propiciará un diálogo colectivo respecto de las producciones mediante interrogantes; tales como: *¿creen que esta musicalización se caracteriza por una total convergencia/divergencia respecto de “lo que el texto propone”? ¿Por qué? ¿Se les ocurre una manera de extremar esa convergencia/divergencia? ¿Con cuál de las dos versiones se sienten más satisfechos? ¿Por qué? ¿En cuál lugar del texto flexibilizarían el criterio de extremar la divergencia/convergencia a fin de conseguir un resultado que les sea más satisfactorio? ¿Por qué?*

3-Dado un material musical específico se propone que el estudiante lo aborde desde un rol hipotético: el de un docente/productor musical que para este caso debe realizar dos actividades. La primera es transcribir la rítmica de una parte de la melodía (una estrofa y/o estribillo). La segunda consiste en elaborar por escrito una valoración, reseña o crítica que haga foco en el texto de la música que está analizando. Para la realización de la segunda actividad, los estudiantes deberán, previamente, leer en grupo y discutir sobre unos textos que el docente les brindará. Se solicitará que en la reseña elaborada, los estudiantes se posicionen incorporando sus apreciaciones sobre aquellos textos.

4- Se solicita al estudiante que traiga (en su dispositivo móvil o pendrive) músicas de su agrado para analizar en la clase siguiente; cada estudiante puede traer hasta tres ejemplos musicales, los cuales deben estar en formato de audio *.mp3 o *.wav. Estos ejemplos deben contener al menos 3 de los conceptos teóricos que venimos trabajando.

Clase nº3 - 21 de Agosto

1- Análisis rítmico de las músicas propuestas por los alumnos. En esta actividad se buscará, nuevamente, vincular el fenómeno sonoro con la teoría; pero, esta vez, a partir de músicas que los estudiantes propongan. La pregunta *¿cuál fue el/los contenidos que identificaron en el ejemplo que trajeron?* será el interrogante que se utilizará como punto de partida para la actividad. Luego de la apreciación del ejemplo, se procederá a identificar el concepto de interés en cada caso mediante la imitación del mismo, haciendo uso del canto rítmico y/o la reproducción del mismo en un instrumento musical. Luego se realizará la notación en la pizarra; una vez hecho esto, los estudiantes ejecutarán el fragmento escrito con un instrumento, preferentemente de percusión. Todas estas actividades se resolverán de manera colectiva

2- Se plantea una ejercitación enfocada en parte de los criterios a evaluar, a modo de simulacro de trabajo práctico. La resolución se llevará a cabo en dos momentos; de manera individual en el primer momento, luego del cual se abordarán las eventuales dificultades que cada estudiante manifieste; y en un segundo momento, se resolverán las consignas de manera colectiva.

Clase nº4 - 28 de Agosto

- Se destina este espacio para la realización del Trabajo Practico Evaluativo.

Anexo de Recursos

Músicas para usar en las clases 1, 2(y 3 en caso de que los estudiantes no traigan ejemplos musicales a la clase y se adicionarán más ejemplos en caso de ser necesario)

Ejemplo musical ⁷	Contenido
“Bad Guy” - Billie Eilish “Corazon valiente” - Gilda “Toco y me voy” - La Bersuit “La flor de santo Tomé” - L. A. Spinetta “Algo contigo” - Vicentico “Thriller” - Michael Jackson	Contratiempo Sincopa Ligaduras de prolongación en semicorcheas
“Underwater romance”- Oz Noy “Canción de despues” Loli Molina “Pa’ que la quiero redonda” - Aca Seca Trio “Intensity” - Oz Noy	Cambios de compás
“El canto del ruiseñor” - Igor Stravinsky “Valse allemande” - Carnaval Schumann “Tower 99” - Dave Weckl Band “Florestan” - Carnaval Schumann	Cambio de tempo
“La leyenda del hada y el mago” - Rata Blanca “Cactus” - Gustavo Cerati “Ojala que llueva café en el campo” - Café Tacuba “Todo así” - Leo Mashlíah	Polirritmia
“Eusebius” - Carnaval Schumann “Baby” - Dirty Loops “La pesada” - Luis Salinas “Blue Miles” - Chick Corea	valores irregulares diferentes del tresillo y dosillo de corcheas

Clase n°2

Música específica para la actividad n°3: “Loca” - Khea (remix)

- Textos de lectura para la actividad n°3

⁷ En caso de ser necesario, se proveerán más ejemplos musicales

Género, estereotipos y otras discriminaciones como puntos ciegos

Ana María Bach

-Se sabe que la escuela, en cuanto institución social, puede actuar manteniendo el statu quo o promoviendo cambios. En estos momentos es necesario que actúe como uno de los agentes transformadores de los estereotipos relacionados con los papeles aceptados sobre lo que se considera femenino y masculino.

-En el movimiento feminista se analiza el patriarcado como un principio que subyace en la opresión, subordinación y dominación de las mujeres. Una importante tarea en el feminismo teórico, que se lleva a cabo desde distintas disciplinas, como la Antropología, la Filosofía y la Sociología, es la de desenmascarar las tácticas de poder, explícitas e implícitas, en las sociedades patriarcales.

¡Andá a lavar los platos! Androcentrismo y sexismo en el lenguaje Mabel Alicia Campagnoli

-El sexismo quizás tiene su más fuerte aliado en el lenguaje. Sin lugar a dudas, este sistema es en el cual mayormente predominan los estereotipos tradicionales existentes en torno al género, siendo además este el principal protagonista de la problemática que se anuncia a la hora de erradicar los comportamientos discriminatorios y sexistas.

-El proceso de enseñanza-aprendizaje es una instancia ineludible de reproducción del lazo social y sus naturalizaciones. En consecuencia, se trata de un lugar donde se institucionalizan sentidos y se produce la construcción social de las subjetividades. Por ello, resulta imprescindible contar con herramientas que contribuyan a participar reflexivamente de dicho proceso para poder promover innovaciones de sentido. (p.59)

-(...) una concepción dinámica del lenguaje, que se considera parte de la acción formadora de lo social y no un mero vehículo, lo que permite comprender el papel activo que tiene en la generación de subjetividades a través de una perspectiva performativa.

-En palabras de Rita Segato: "... violencia moral es todo aquello que envuelve agresión emocional, aunque no sea ni consciente ni deliberada. Entran aquí la ridiculización, la coacción moral, la sospecha, la intimidación, la condenación de la sexualidad, la desvalorización cotidiana de la mujer como persona, de su personalidad y de sus trazos psicológicos, de su cuerpo, de sus capacidades intelectuales, de su trabajo, de su valor moral".

- ... la única función del lenguaje no es la referencial (comunicativa, descriptiva, constitutiva), sino que hay un aspecto del lenguaje que permite pensarlo como discurso por sus funciones normativa, regulativa y prescriptiva. A esto nos referimos mediante la idea del lenguaje como institución. Esta consideración, particularmente contemporánea, implica que el lenguaje siempre nos precede y a partir de sus acciones se torna constitutivo de la realidad en general y de las subjetividades en particular.

De la monodía patriarcal a la polifónica de género. Nuevas perspectivas para la planificación didáctica en la enseñanza de la música

Pablo Martín Vicari

- Qué deseos están permitidos y cuáles prohibidos, cuáles son las formas esperables o punibles de ser varón y de ser mujer, cuáles son los sentimientos nobles a diferencia de los despreciables, qué debemos reprimir y qué preservar a través de la enseñanza son tan solo algunas de las pautas que se juegan en la construcción social de los cuerpos subjetivados.

Tomar conciencia de aquellas pautas culturales y reconocer su vínculo con las luchas curriculares (por incluir o excluir determinadas temáticas) es advertir el carácter político de toda acción pedagógica. Afirmar que la didáctica tan solo implica la transmisión neutral de conocimientos sería caer en un reduccionismo que hoy ya no es aceptable.

Clase 3 - 21 de Agosto

Se adjunta un modelo de Trabajo Practico Evaluativo.

Práctica y Teoría del Lenguaje Musical III
 Profesorado de Música Nivel Superior Collegium

Trabajo Practico

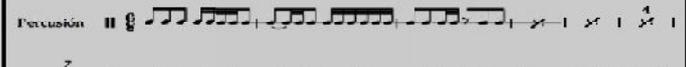
1- Ejecutar en un instrumento a elección, las siguientes líneas rítmicas

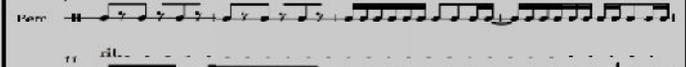
a piacere

Percusión 

Perc. 

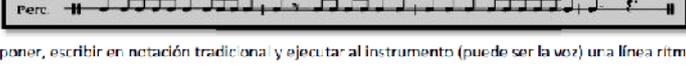
moderato **accel.**

Percusión 

Perc. 

Perc. 

tempo primo

Perc. 

2- Componer, escribir en notación tradicional y ejecutar al instrumento (puede ser la voz) una línea rítmica de, por lo menos, 12 compases de extensión; indicando el compas y el tiempo. La composición debe contener al menos:

- Un cambio de compas
- Un valor irregular
- Dos sincopas distintas entre sí
- Un cambio de tiempo

3- Partiendo de la lectura del texto presente más abajo, se solicita:

- Marcar la acentuación que considere más importante en cada verso (línea).
- Componer, escribir en notación tradicional y ejecutar el instrumento (puede ser la voz) una línea rítmica que incluya al menos dos estrofas.*

*Dentro de una misma estrofa puede usarse una rítmica similar o recurrente, pero dos estrofas distintas deben poseer también rítmicas distintas.

<u>Seré curioso</u> de Mario Benedetti			
En una exacta foto del diario señor ministro del imposible	ojos de mando pero otros tienen mirada triste	la ley amarga de estos países	son gente humilde
Vienen pleno grito y en plena euforia y en plena risa su rostro simple	Aquí en la calle suceden cosas que ni siquiera pueden decirse	Ustedes duros con nuestra gente per qué con otros son tan serviles	Y los que quedan llorando de rabia seguro piensan en el desquite.
Seré curioso señor ministro de que se rie de que se rie	Los estudiantes y los obreros ponen los puntos sobre las íes	Como tricionan usted y los otros los aduleses y los seniles	Allá en la celda sus hombres nozan sufrir al hombre y eso no sirve
De su ventana se ve la playa pero se íarían los cantagrilles	Por eso digo señor ministro de que se rie de que se rie	Por eso digo señor ministro de que se rie de que se rie	después de todo usted es el palo mayor de un barco que se va a pique
Tienen sus hijos	Usted conoce mejor que nadie	Aquí en la calle sus guardias meten y los que mueren	Seré curioso señor ministro de que se rie de que se rie

Propuesta de evaluación

Esta propuesta se enmarca y posiciona retomando los aportes de Eisner (1995) respecto de entender la evaluación, en primer lugar, como una herramienta educativa tendiente al diagnóstico de problemáticas en los procesos de aprendizaje. En segundo lugar y en relación al trabajo en clase, la evaluación será abordada como un proceso continuo que incluya

tambiénel examen y la puntuación. Los datos que sustentaran las valoraciones del docente se basan tanto en *modos discretos de recopilación de datos* como en un examen estructurado como Trabajo Practico de resolución grupal e individual, las cuales se tendrán en cuenta a la hora de la valoración. Dicho trabajo se realizara en el 4º encuentro, programado para el 28 de agosto del corriente año. Previamente y en base a ideas de Edith Litwin (en Augustowsky. 2012), el día 21 de agosto, se desarrollara una instancia que funcione como simulacro del Trabajo Práctico; se pretende, por un lado, sintetizar el clima, el ritmo y el tipo de actividades desarrolladas en las clases previas; y por otro, promover la confianza y una predisposición positiva del alumno hacia una instancia de examen sin sorpresas, ya que se trata de repetir “*la expresión de las practicas cotidianas en el aula*” (ibídem, p. 164)

La valoración simbólica del proceso se hará mediante condición de *Aprobado / no - Aprobado*; la cual se hará explícita en el documento que configura el Trabajo Práctico y se remitirá al *docente guía* para su consideración.

Bibliografía

Aguilar, M. (2009). *Aprender a escuchar música*. Madrid: A. Machado Libros.

Augustosky, G. (2012) *El arte en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Bach, A., Campagnoli, M., Coni, G., da Cunha, M., Varela, B., Vicari, P. (2015) *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Carabetta, S. (2016). Entrevista con Lucy Green. *Foro de educación musical, artes y pedagogía, Vol.I* (Núm.1), pp.133-156.

Cingolani, J. y Guillamón, G. (2018). Encuentros y Desencuentros entre música y género: perspectivas, nuevos aportes y desafíos emergentes. *Descentrada, 2*(1), e031
<http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe031>

Consejo Federal de Educación. (2010). *Anexo Resolución 111/10*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/111-10.pdf>

Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós

Holguin Tovar, P. (2017). *La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad*. Revista ISME. N° 5, 2017, pp. 149-157.

Instituto Nacional de Formación. Docente Área de Desarrollo Curricular (2008). *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Profesorado de Educación Artística*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/infod>.

Vicari, P. (2016). *Los territorios de la Educación Musical. Variaciones filosóficas sobre la formación docente en artes*. Foro de educación musical, artes y pedagogía, Vol.I (Núm.1), pp.115-132