



Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Artes - Departamento de Música

Música y algo más...

Un aporte musical al currículum integrado
en la educación secundaria



Rocío B. Kufner

Trabajo final para la cátedra
Planeamiento y Práctica Docente
de la carrera
Profesorado en Educación Musical
Prof. Titular: Mgter. Andrea Sarmiento

- Córdoba, 2018 -

Índice

Introducción	2
I. PRIMERA PARTE: PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA	
Diagnóstico Institucional	4
Planificación y propuesta de trabajo	16
Autoevaluación	26
II. SEGUNDA PARTE: LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA ESCUELA	
Marco teórico	31
Recorrido conceptual	33
Formas de implementación	37
III. TERCERA PARTE: LA INTERDISCIPLINARIEDAD DE LA MÚSICA	
¿Por qué la interdisciplinariedad en música?	44
Propuestas interdisciplinares	45
Reflexiones finales	52
Fuentes consultadas	53
Anexos	55

Introducción

Desde nuestra posición de habitantes en un mundo cuyos saberes se muestran integrados como parte de un todo, somos poseedores de una carga cultural implícita en nuestro inconsciente, que se manifiesta, a veces, de desafortunadas maneras. Surge, entonces, el mandato de una sociedad exigente que necesita jóvenes capaces de desenvolverse en dicho mundo en donde los conocimientos se relacionan y dependen unos de otros. Pedimos a nuestras nuevas generaciones que integren dichos conocimientos que van adquiriendo y, de inmediato, miramos hacia la escuela, responsabilizándola de la *formación integral del sujeto*. Deliberadamente, cada asignatura está a cargo de un profesor que está solo: solo en la planificación y el dictado de sus clases. Muchas veces, los momentos en que se relaciona con otros docentes no suelen ir más allá la sala de profesores.

Así llegamos a la conclusión de que el sistema educativo dentro de esa *cultura de fragmentación del conocimiento*, perpetúa dicha cultura, pero la falta de comunicación entre los profesores la acentúa. Esto, a raíz de la naturalización de la extrema especialización producida, en parte, por la competencia en el ámbito profesional.

Nos encontramos, entonces, con una irónica realidad que nos lleva al planteo de algunos interrogantes: ¿En qué momento dejamos de considerar la riqueza de las interrelaciones? ¿Es posible una educación más holística? ¿Qué rol cumple el arte en este tipo de educación? ¿La música?

Inquietudes personales se fueron revelando a lo largo de nuestra carrera; convergen en el período de residencia de la cátedra Planeamiento y Práctica Docente en el Instituto Parroquial Nuestra Señora del Carmen; y se materializan en el presente trabajo monográfico para traerle al lector una perspectiva que presume un enfoque más integrador. El abordaje de un currículum que contempla disciplinas en interacción. Conceptualizaciones que ayudan a comprender los temas, pero que, a la vez, abren nuevos interrogantes. Propuestas de trabajo articulador entre una disciplina y otra, entre las instituciones y las familias, entre el aula y la calle. Y una invitación a adentrarse en el universo entre la música y algo más...

Primera parte

Prácticas de la enseñanza



- **Diagnóstico Institucional**¹

El instituto y su proyecto educativo

La realización de las prácticas docentes fue llevada a cabo en el Instituto Parroquial Nuestra Señora del Carmen. Se trata de una entidad pública de gestión privada y está conformada por dos salas de cuatro años y dos salas de cinco años en el Nivel Inicial, tres divisiones del Nivel Primario (agrupados en dos divisiones en el turno matutino y una en el vespertino) y dos divisiones del Nivel Medio, ambas en turno matutino. Además de un equipo directivo, un cuerpo docente y una secretaría para cada nivel, el instituto cuenta con un gabinete psicopedagógico, compuesto por dos psicopedagogos y un psicólogo, un gabinete de informática, integrado por dos analistas en sistemas, y una coordinadora pastoral que articula la enseñanza religiosa en todos los niveles.

Según consigna el Proyecto Educativo Institucional, la historia del Colegio (hoy Instituto) se remonta a diciembre del año 1961, cuando el entonces cura párroco de la comunidad, padre Emilio Schleimer Dupuis, convocó a los vecinos de la zona, quienes buscaban una educación cristiana accesible e inclusiva para los hijos del sector obrero. Gracias a la colaboración de la comunidad, en 1962 se abre el primer ciclo del Nivel Primario, en un contexto de precariedad: la limitada infraestructura y la escasez de material didáctico, útiles y mobiliario fueron sorteadas con el aporte de insumos y la colaboración del cuerpo docente. Debido a la enorme demanda de la comunidad y de los padres de los alumnos que finalizaban el Nivel Inicial, en el año 1986 el padre Luis Almada, cura párroco, junto a padres y docentes, enfrentaron las tareas de abrir el Nivel Medio y expandir la infraestructura edilicia que alberga al Instituto hoy en día.

Desde sus inicios, la propuesta pedagógica de la institución se basó en los principios del padre Pedro Poveda, fundador de la Institución Teresiana. Este establecimiento se caracteriza, entre otras cosas, por profesar los principios de la paz, la solidaridad, la inclusión, la promoción y el desarrollo; en palabras de la misma institución, la intuición del padre Poveda “consistió en ver claramente en la educación, en la cultura y en la promoción de la persona, la posibilidad de una respuesta a los problemas sociales de su tiempo y un espacio privilegiado para el encuentro de esa

¹ Dicho diagnóstico ha sido elaborado conjuntamente con Juan Belén y Rodrigo Balaguer, quienes como alumnos de la carrera del Profesorado en Educación Musical de la Facultad de Artes (UNC) han realizado su período de residencia en la misma institución.

persona con Dios” (Institución teresiana: web internacional, 2011). Con un énfasis en el carácter laico de su movimiento, la Institución Teresiana se preocupó especialmente por la formación de aquellos que enseñan, y ofrece una formación orientada “a la persona, entendida ésta en su realidad individual intransferible y en su vertiente social. Educar será una relación de ayuda que, en un mismo movimiento aspira a servir al hombre y a la sociedad.” (Pina, 2006). Sobre esta renovación, que tiene que ver con la educación personalizada, debemos hacer la aclaración de que se aplica, exclusivamente, en el nivel primario debido a que las circunstancias de la constitución del nivel medio en aquel momento no fueron atravesadas por estos ideales particularmente, si bien podemos encontrar en el apartado *Perfil docente* algunos ítems en línea con esta postura (fundamento de la doctrina cristiana, énfasis en el diálogo y en el trabajo en equipo, “situarse en una relación confiada y abierta”).

Descripción Edilicia



El Instituto Nuestra Señora del Carmen se ubica en el barrio Alta Córdoba en la calle Bartolomé Argensola 670 de la ciudad de Córdoba Capital. Cuenta con un amplio edificio de dos plantas, que ocupa poco más de media manzana, entre las calles Mariano Fraguero a la izquierda (tomando como referencia los accesos al establecimiento), J. A. Lavalleja a la derecha y Luis de Góngora, una de las arterias principales del barrio, completa la cuadrícula de la manzana. El edificio no da a ninguna de las esquinas de las

intersecciones de las calles antes mencionadas; a su izquierda por M. Fraguero encontramos sobre todo locales comerciales y el ingreso a la Parroquia de la institución, también el patio del Nivel Inicial. A la derecha, sobre J. A. Lavalleja la mayoría de las construcciones son viviendas salvo algunos pocos locales comerciales, y sobre Luis de Góngora encontramos pocas viviendas y un gran complejo de galpones como se puede observar en la imagen satelital. La institución se encuentra en un punto neurálgico del barrio, a tan solo metros del Hospital Infantil y a poco más de una cuadra del club Instituto Atlético Central Córdoba y su estadio, como dos puntos de referencia importantes en Alta Córdoba.

En el edificio de dos plantas se disponen espacios para los niveles Inicial, Primario y Medio. El primero cuenta con un ingreso propio, mientras que los dos niveles superiores comparten la puerta de ingreso, ambas entradas se ubican sobre la calle Bartolomé Argensola. Al ingresar por el acceso del Nivel Primario y Medio nos encontramos con un recibidor, frente a la puerta hay una mesa de entrada donde suele haber dos o tres recepcionistas, a la derecha a la altura del ingreso encontramos una ventanilla de información, mientras que a la izquierda se ubican dos ventanillas de cobro. A los lados de la mesa de entrada hay dos portones, el de la izquierda es para la entrada y salida de docentes, mientras que el derecho es para la entrada de estudiantes y solo la salida de los que pertenecen al Nivel Primario. El Nivel Medio tiene otra salida que da también a calle Argensola, pero más cerca de Lavalleja.

El ingreso ubicado a la izquierda de la mesa de entrada da a un pequeño patio interno (ubicado en lo que llamaremos ala oeste del predio, indicada con color rojo) de baldosas donde se ubica el mástil, alrededor de este encontramos algunas aulas, tanto en planta baja como en el primer piso; cruzando el patio hacia la derecha encontramos un ingreso a otro edificio en cual por un pasillo accedemos a sanitarios, la sala de maestros y el gabinete de informática. En este sector también tenemos un acceso al “Salón de usos múltiples”. El patio interno también posee una escalera que conduce al primer piso del ala oeste y un pasillo que da hacia el primer patio del ala este. Al acceder al mismo encontramos a nuestra derecha la salida del Nivel Medio; la cantina, que cuenta con algunas mesas, sillas, sillones hechos con pallets y almohadones; y dos metegoles. Al terminar el espacio de la cantina encontramos la fotocopiadora y otra escalera que conduce al primer piso del ala este, a la izquierda de la misma hay dos aulas.

Luego del primer patio del ala este (el más cercano a las aulas y la cantina) encontramos un segundo patio más grande compuesto por dos playones: uno dentro del

espacio del ala este, el otro se divide entre ambas alas. En el sector de este patio que pertenece al ala oeste tenemos otro acceso al “Salón de usos múltiples”, un portón de salida que da a la calle Mariano Fraguero, pero que no se utiliza. Este patio también comunica con la parroquia y el sector del Nivel Inicial.

El edificio cuenta con un total de 24 aulas, la mayoría de ellas ubicadas en el primer piso tanto del ala oeste como de la este.

Perfil docente

Dentro de lo que el Proyecto Educativo Institucional enuncia respecto a los docentes, destacamos la coherencia de requerir tanto del alumno como del profesor el respeto por las normas de convivencia “para sostener relaciones cordiales, a través del diálogo y del trabajo en equipo”; esto se refleja en la especial ocupación que se le presta a la redacción de los acuerdos de convivencia. También resaltamos la apertura a una relación “confiada y abierta” de los docentes para con sus alumnos; la misma se ve claramente en el intercambio fluido de ideas y experiencias en el día de las Jornadas de Violencia de Género, por ejemplo. Finalmente, la necesidad de una capacitación permanente y de una autoevaluación del desempeño va acorde con la realidad que se percibe. Al respecto, ejemplificamos con algunas de las cuestiones citadas, por ejemplo, el PNFP.

PNFP

La institución está adherida al Programa Nacional de Formación Permanente (“Nuestra Escuela”), en el cual se mantiene por tercer año. En el mismo se organizan cuatro encuentros anuales en los que se suspenden las clases por taller docente.

Las políticas son gestionadas desde el Ministerio de la Nación pero cada provincia las adapta a su legislación y, a su vez, cada escuela, a su realidad. Se abordan temáticas con el objetivo de mejorar y actualizar la calidad educativa de los alumnos. Hay núcleos de contenido comunes para todas las escuelas y primero se realiza una capacitación a los directivos, en donde se explican estos temas y les dan el material bibliográfico. Luego se hace una selección de material y se dictan los talleres a los docentes.

Las temáticas abordadas son las referentes a trayectorias escolares, elaboración de acuerdos escolares que deben unificar los criterios de todos los docentes, entre otros. Lo que se está trabajando en la provincia de Córdoba es el desarrollo de capacidades de los alumnos tales como el trabajo en equipo y solidario, habilidades de autocrítica, de

lecto-comprensión. Respecto a esto último, por ejemplo, lo que se enfatiza es que la comprensión lectora no es exclusiva de la cátedra de Lengua, sino que atañe a todas las disciplinas ya que cada una tiene sus textos y lenguaje específicos. Se propone también trabajar con textos “reales”, los que están en la vida cotidiana (diarios, folletos, páginas web). Esto último tiene como objetivo generar aprendizajes con sentido, para que los estudiantes vean que lo que aprenden les sirva para la vida.²

Otro asunto por tratar fue el de la evaluación, y se proponía formar estudiantes autocríticos capaces de autoevaluarse para dirigir sus propios procesos de aprendizaje. Se busca que desarrollen procesos meta-cognitivos en el momento del estudio y que establezcan comparaciones entre las formas de pensar un determinado ejercicio realizado por sus compañeros -así como las estrategias utilizadas- y planificar la forma de continuar si es necesario hacer cambios.

Para los docentes, los encuentros que se realizan en el PNFP son muy enriquecedores porque les permite conocer lo que otros enseñan, compartir e idear propuestas metodológicas y encontrar puntos en común para articular la enseñanza. Un ejemplo de esto es la realización de un proyecto para 5to año entre Música y Lengua Castellana cuyas planificaciones se encuentran, ambas, atravesadas por la identidad latinoamericana³. Esto les permite contextualizar los contenidos propios referentes a cada una de estas materias en un eje común. Además, las problemáticas comprendidas tienen relación directa con la realidad actual que atraviesa la escuela secundaria: en relación con una cuestión histórica que tiene que ver con la implementación del secundario obligatorio, el rol de la escuela ya no es el de homogeneizar a la población, sino el de respetar los tiempos, capacidades, diversidades y trayectorias de los alumnos, apuntando más al proceso que a los resultados.

Los PNFPs son obligatorios, gratuitos y con puntaje. Las evaluaciones de las capacitaciones son a fin de cada año y consisten en un encuentro con representantes de cada escuela en el cual se pone en común lo trabajado durante el año y se presenta un portafolio digital. El mismo contiene apuntes, fotos y un registro audiovisual de los talleres que se llevaron a cabo.

² Hacemos una temprana referencia al concepto de *educación global*, que se explica más detalladamente en la segunda parte de esta monografía.

³ Aunque no se pudo profundizar en el enfoque concreto que se emprendiera en este instituto, se puede evidenciar la existencia de una inquietud de los docentes por incorporar las características de la *integración curricular*, eje central de nuestro trabajo que será abordado con más detenimiento también en la segunda parte.

Perfil del egresado

El Proyecto Institucional enumera algunas de las cualidades que se pretenden inculcar en el futuro egresado; destacamos el énfasis en la comunicación, el espíritu crítico, el respeto por “toda forma de vida” y el compromiso por su defensa y promoción

A esto, agrega la directora del instituto que “un alumno que egresa tiene que estar capacitado para ingresar a la universidad, poder terminar una carrera, para el mundo del trabajo, tener juicio crítico, ser buen ciudadano, que sea participativo, que no sea indiferente a las situaciones que se presentan en la sociedad”.

Aspectos áulicos

Durante nuestro período de residencia, hemos observado que los sujetos institucionales en cuestión han experimentado un cambio referente a la permanencia en sus respectivas aulas. Tanto el recinto de 5to “A” como el del “B” se ubican oficialmente en el primer piso. Sin embargo, una alumna de la división “A” había experimentado un incidente con una pierna. Por esta razón, el instituto accedió a ubicar momentáneamente la sede del curso en la planta baja. Por razones de economía de movilización, se trasladó, también, a la división “B” ya que ambos cursos comparten el mismo preceptor. Lamentablemente, este hecho significó una dificultad para este último curso que, durante este tiempo, debía movilizarse al aula original en la mitad de la clase. Esto era así por una cuestión de incongruencia con el turno tarde correspondiente al primario.

Un aspecto institucional que resulta relevante es el de la utilización de los pasillos, patios y canchas (aunque la hora de Educación Física tiene privilegio sobre estas últimas) para la realización de actividades de diferentes materias. Específicamente para la hora de Música, estos espacios constituyen un recurso provechoso al momento de trabajar en actividades prácticas en grupos. También cabe destacar la actitud del instituto para con la inclusión de las nuevas tecnologías en el aula. Esto es especialmente notable en el uso de celulares de los alumnos. La institución permite su utilización en tanto sea con fines didácticos. Esto está acordado de manera “oficial”, pero también se acepta y es común observar a alumnos que utilizan abiertamente los celulares en el recreo, por ejemplo.

Específicamente hablando sobre el curso de 5to año “A”⁴, es de mencionar que está compuesto por 41 alumnos (algo más numeroso que la división “B” de 35 alumnos) de los cuales la mayoría son varones (16 mujeres y 25 varones), a diferencia de la división “B”, la cual está compuesta, mayoritariamente, por mujeres. De las dos orientaciones que ofrece el instituto en el ciclo orientado, “Comunicación” y “Economía y Gestión”, la división “A” corresponde a la última mencionada. De lo observado en este período, es relevante señalar que ambos grupos presentaban diferencias sustanciales entre sí. El grupo de la orientación de Economía tenía una menor predisposición hacia la participación oral en clase así como también una manera de desenvolverse más animada y fogosa entre los compañeros. La mayoría de los alumnos de esta división no ha tenido música desde primer año (solo la menor parte eligió esta materia como expresión artística de 3ero, mientras que la mayoría que cursaba música en aquel entonces continuó la orientación de Comunicación). Es por eso que, parafraseando a la profesora orientadora, este curso siga un ritmo menos acelerado que el que lleva el grupo de Comunicación.

Respecto a los vínculos que se establecen, se observa una gran interacción social entre los compañeros. Si bien a veces surgen comentarios sutiles respecto a determinadas prácticas sociales o a una persona o situación en particular, los alumnos conviven de manera gustosa entre ellos y esto se ve tanto durante las clases, en los trabajos prácticos, como en los recreos, en los cuales se entretienen con cartas y hasta se ponen a cantar y a tocar los instrumentos que lleva alguna de las profesoras (la orientadora o la practicante). Los vínculos entre los alumnos con los adultos son, también, muy respetuosos. Suelen surgir durante las clases momentos de dispersión y de charlas que pueden, eventualmente, interrumpir el dictado normal de la clase, pero en general, solo necesitan un aviso para concentrar nuevamente la atención en la clase.

Las características del grupo (y los grupos observados) se relacionan con los cambios propios de una importante etapa que es la adolescencia. Como explica Urresti, estos cambios tienen que ver con la expansión de los vínculos hacia nuevos espacios: los grupos de pares. Y, a su vez, los procesos de socialización están atravesados por las influencias de diferentes aspectos de la vida cotidiana, como los medios masivos de comunicación con relación a las industrias culturales. Esto es muy visible en este grupo,

⁴ La división “A” fue el grupo con el cual se aplicó la planificación que se muestra en la página 18. La “B” corresponde al grupo con el cual trabajaron los antes mencionados Juan Belén y Rodrigo Balaguer.

en el que -según informó la docente orientadora el primer día- “hay muchos raperos”. Este aspecto tiene dos caras. Una es notablemente positiva, ya que los adolescentes han sabido trasladar de manera creativa el rap al ámbito escolar de diferentes maneras (como por ejemplo la versión rap de “Doña Ubenza”, la intención de introducir esta música en la fiesta por el día del estudiante, etc.). Sin embargo, en otras ocasiones en las que los alumnos han participado de duelos de rap durante el recreo, los directivos y docentes han presenciado lenguaje y actitudes provocadoras y agresivas, por lo que la institución ha debido intervenir y suspender la realización de estos duelos. Es por eso que también las diferentes instituciones se constituyen como formadoras de subjetividad en esta etapa, en este caso ocurre en el ámbito escolar, que es también el principal ya que interviene en la cotidianidad de la vida de los adolescentes.

Observaciones de las clases (pre-prácticas)

Las clases se dictan los viernes en el turno matutino de 09:15 hs. a 11:25 hs. Hay un recreo de 10 minutos a las 10 hs.

Clase 1

Los alumnos entregaron trabajos escritos domiciliarios y grupales, cuya temática correspondía a los consumos culturales-musicales juveniles. A continuación, se procedió al aprendizaje y realización de una polirritmia de rap a cuatro partes mediante la utilización de grafías analógicas (notación rítmica al estilo “África en el aula” de Augusto Pérez Guarneri). La docente dibujó los rectángulos en el pizarrón y los alumnos los copiaron. Luego, enseñó las partes mediante escucha y repetición. Ayudaba con el uso de palabras para cada célula a la manera de Orff. Una de sus principales características metodológicas tiene que ver con la evaluación diaria de la práctica musical. En grupos, se trasladaron a los patios para practicar las polirritmias que servían como acompañamiento rítmico de una canción de rap que ellos eligieran. Por esta razón, utilizaban los celulares con conexión a internet para buscar opciones. La profesora escuchaba y asistía a cada uno de los grupos.

Clase 2

En la primera parte, la docente pasó oralmente las notas y medidas de los tubos de PVC a cada alumno para el trabajo que harían más tarde con la escala pentatónica de La. A la vuelta del recreo, vieron pulso, acento y compases simples y compuestos. La profesora reprodujo ejemplos musicales en el parlante para tocar los pulsos. Los

ejemplos son variados y adecuados para este trabajo y articulan con el programa anual (el cual tiene como eje central la música latinoamericana) y con los NAP. Luego, incursionó en la explicación teórica de los compases simples y compuestos y elaboró un esquema en el pizarrón que los alumnos debían copiar en las carpetas.

Clase 3

En la primera parte de la clase, una alumna escribía en el pizarrón la letra de “Canción y Huayno” para que todos la copien en las carpetas mientras la docente evaluaba en el patio a los dos grupos faltantes que debían tocar la polirritmia del rap. El criterio de puntuación tenía en cuenta el rendimiento individual y grupal, la complejidad de los ritmos, la coordinación y el producto final.

Luego del recreo, enseñó “Canción y Huayno” y dividió al curso en cuatro grupos que estaban determinados por las notas de los tubos que tenían los estudiantes. A cada grupo asignó un motivo melódico que había compuesto especialmente para tocar un arreglo. Enseñaba los motivos cantando y nombrando las notas. Estos servían de introducción e interludios. La profesora tocaba la guitarra y marcaba las entradas. La docente evaluó al curso teniendo en cuenta el producto final, la complejidad y la capacidad de autosuficiencia.

Clase 4

Este día estuvo dedicado al dictado de las Jornadas sobre Violencia de Género, por lo que los estudiantes de secundario tuvieron un cambio de actividad. Durante la clase de música, los alumnos de 5to (ambas divisiones juntas) fueron asistidos por cuatro profesores con los cuales debatieron acerca de gritos, insultos y golpes, que fue el tema que les tocó. Se detalla más en el apartado *Jornadas de violencia de género*.

Valores institucionales

Los actores institucionales entrevistados manifestaron, al referirse a los valores de la institución, un fuerte fundamento en la doctrina cristiana, haciendo hincapié en el “arreglo solidario” y la consideración por una apertura a la individualidad de los alumnos. El Instituto cuenta, además, con un gabinete psicopedagógico para atender las particularidades de los estudiantes dentro de la institución. Es decir que cuando se detectan dificultades en el aprendizaje se pone en marcha este mecanismo. El gabinete despliega una amplia gama de herramientas: entrevistas privadas con alumnos o padres,

talleres con padres e hijos, charlas, etc. Los asuntos de anorexia, bulimia y adicciones son los más numerosos; hay, incluso, un caso de esquizofrenia.

Educación religiosa

El instituto ofrece una educación religiosa principalmente basada en los valores católico-cristianos, como está expresado en los objetivos del proyecto institucional de la institución. Sin embargo, añade la directora que la institución se muestra inclusiva frente a la diversidad de culto. Por ello hay en el instituto muchos alumnos que no necesariamente profesan el cristianismo. Los alumnos asisten a un momento de espiritualidad antes de comenzar las jornadas académicas. Todos los días concurren a la capilla y se hace la lectura del día y una reflexión. El momento de espiritualidad dura en total 40 minutos. Además de la materia “Religión”, en la que se tratan particularmente los valores católico-cristianos, los alumnos del nivel medio participan todos los años de un “Arrojo solidario”, en tanto se encuentre entre sus posibilidades económicas. En este evento que se perfila como actividades de extensión, viajan a escuelas rurales y comparten de diferentes maneras. Las actividades suelen estar atravesadas por los distintos espacios curriculares (Geografía, Biología, etc.). El presente año, por ejemplo, correspondió a Educación Física y Música en una escuela de Río Ceballos, en la que, entre otras cosas, tocaron arreglos de canciones.

Jornadas de violencia de género

Durante el año lectivo, se organizan diferentes actividades que tienen que ver con el desarrollo integral de la persona. Algunas son las actividades de extensión que se realizan en escuelas rurales. Durante agosto del 2017, también se llevaron a cabo las Jornadas de Violencia de Género. Se trata de un día en el que no se dictan clases sino que los alumnos del nivel medio tienen un cambio de actividad. En este colegio, por ejemplo, a cada curso le corresponde una temática específica y a lo largo de la jornada, trabajan esta temática con el docente que les corresponda en cada hora. Incluso es posible y hasta beneficioso que haya más de un docente en el curso. Las actividades que se desarrollan a lo largo del día son variadas y, además de las previamente organizadas, se tiene en consideración los particulares intereses de participación por parte de los alumnos. Referente a cada tema, hay una instancia principalmente receptiva, en la que se hace una lectura de textos específicos o se pasan películas o cortos cinematográficos. Luego se invita a la reflexión en una charla entre docentes y alumnos que resulta ser muy activa y enriquecedora. Finalmente hay un momento de producción.

Los alumnos de ambas divisiones de 5to año estuvieron juntos en esta oportunidad y tuvieron a más de un profesor con los que debatieron sobre "gritos, insultos y golpes". La confluencia de distintos profesores fue muy enriquecedora porque cada uno sumaba al debate su experiencia y punto de vista. Por su parte, los alumnos se mostraban muy interesados y se expresaban abiertamente en general. A continuación, debían configurar un afiche al igual que el resto de los cursos. Pero también tenían el interés de hacer una obra de teatro, lo cual fue respetado por los docentes y en particular por la profesora de música que accedió a ayudarlos a armarla.

Sobre el Centro de estudiantes

Hay, además, un espacio reservado para la formación cívica y personal extracurricular del estudiantado y es el Centro de Estudiantes que existe desde hace cuatro años. El mismo está formado por y para los alumnos de la institución, y tiene como objetivo fomentar el compañerismo y la participación institucional. Está integrado por alrededor de veinte alumnos de todo el Nivel Medio. Se divide en comisiones, en las que se distribuyen las tareas, y tiene un presidente que corresponde siempre al curso 5to de cada año. El grupo representante es elegido mediante elecciones estudiantiles en agosto de cada año, con determinadas propuestas de acción a llevar a cabo durante el año en función.

Durante el año lectivo de 2017, por ejemplo, una de las propuestas formuladas por la conducción del Centro actual tuvo que ver con la creación de una huerta comunitaria en un área del patio en desuso. Otra es la de la adhesión del colegio a la OAJNU (Organización Argentina de Jóvenes para las Naciones Unidas). La misma tiene un vínculo con la ONU y tiene como objetivo empoderar a los jóvenes con los valores expresados en la Carta de las Naciones Unidas. Una de sus herramientas es un simulacro de debate de la ONU, en el que participan los alumnos de diferentes escuelas, cada una, representante de un país. La activa intervención del Centro de Estudiantes ha logrado concretar esta propuesta y permitió a los alumnos de este colegio tomar parte por primera vez de la OAJNU.

Día del estudiante

Como en otras instituciones, se declara el 21 de septiembre asueto por el Día de la Primavera y del Estudiante. Este año se dio, además, un festejo dentro de la escuela al día siguiente, por lo que los alumnos tienen nuevamente cambio de horario. Este día se dedicó a la realización de actividades recreativas que han sido previamente organizadas

por los mismos estudiantes con la ayuda y gestión necesaria de los profesores. En esta oportunidad se enmarcó el festejo en una temática específica y se contextualizó en el marco de una competencia entre dos "tribus": los amarillos y los rojos. Dichos grupos están conformados por alumnos de todos los cursos, de modo que no exista rivalidad entre los mismos.

Las actividades tienen que ver con juegos recreativo-deportivos, de postas, disfraces, realizaciones artísticas (ensambles musicales, baile, recitación de poesía, actuación), entre otros. Algunas veces incluyen contenidos específicos sobre los cuales los estudiantes deben buscar información. También se hace la elección del rey y la reina en cada curso y, luego, también en todo el colegio.

Una reflexión

A lo largo de nuestro proceso de residencia, pudimos observar un ambiente propicio tanto para el trabajo del personal docente y administrativo como para el aprendizaje de los alumnos. Los intercambios se dieron en un marco de respeto y cordialidad, tanto entre compañeros (del mismo curso y del instituto) como entre los docentes y los alumnos.

La escuela como institución no solo debe brindar una educación formal con una cierta cantidad de horas cátedras distribuidas entre determinadas disciplinas. Las actividades de extensión y extracurriculares son, también, parte de un proceso de aprendizaje de alto valor para el desarrollo de la persona. Esto va incluso acorde a los objetivos redactados en el proyecto institucional de este colegio. Es por eso que encontramos estas actividades de extensión muy enriquecedoras porque trabajan aspectos como el trabajo en equipo, la solidaridad, la reflexión y autoreflexión, el respeto a las normas de convivencia, el autocontrol, el sentimiento de pertenencia. Todo esto no se aplica solo a los estudiantes, sino también a todos los actores institucionales, de modo que favorece una convivencia institucional en armonía.

- **Planificación y propuesta de trabajo**⁵

Fundamentación

El presente proyecto se focaliza en la materia “Educación Artística (Música)” de 5to año “A” del Ciclo Orientado del Instituto Parroquial Nuestra Señora del Carmen. Se detalla a continuación el perfil del período de residencia al cual se inclinará el dictado de las cuatro clases que dura.

La propuesta que aquí se presenta plantea los principales contenidos que fueron detallados por la profesora orientadora en su planificación anual para dicho curso. Estos contenidos corresponden a la Unidad N°2 del ciclo lectivo, denominada “La obra musical”, dentro de la cual los principales núcleos son la lectoescritura convencional, el ritmo, la melodía, la armonía, la forma y la producción musical. Más específicamente, este proyecto está destinado al tratamiento de la melodía, la armonía y la forma. Se buscará siempre conectar con el trabajo realizado anteriormente por la profesora titular, para anclar los nuevos contenidos a realidades que los alumnos ya conocen.

Se buscará poner en práctica diversas estrategias para desarrollar buenos auditores con nuevos y más amplios criterios de audición y análisis perceptivo respecto del tema que nos concierne, criterios que amplíen su repertorio y estimulen una escucha atenta en el hacer colectivo; y también buenos hacedores capaces de manipular el material sonoro con fines estéticos y estilísticos, incorporar y desarrollar habilidades en el manejo de instrumentos y de la voz. La actividad musical pone en práctica procesos cognitivos pero también genera otros efectos propios del arte como son el hecho de la necesidad de expresión y de exteriorizar la propia subjetividad. Por eso, este espacio curricular deberá proveer las herramientas necesarias para generar un espacio de producción distendido y abierto a propuestas. Al ser generalmente un fenómeno colectivo, tiene también la capacidad de incentivar la responsabilidad y el compromiso por un fin común que es el de hacer música. Por esta razón, específicamente en este período, la mayoría de las actividades estarán orientadas hacia el hacer grupal, sin descuidar los intereses individuales.

⁵ Los materiales utilizados se anexan al final del trabajo monográfico.

Contenidos

Los contenidos por desarrollar durante el transcurso del período de residencia serán los relacionados a la melodía, armonía y forma.

Dentro de la melodía, se orientará la enseñanza, principalmente, a la lecto-escritura convencional e interpretación de líneas melódicas sencillas y reconocimiento y análisis en partituras de los elementos constitutivos de la melodía: frases, semifrases, motivos, direccionalidad, registro y ámbito.

En el aspecto armónico, prevalecerán los conceptos de consonancia, disonancia y acorde (tríada e intervalos armónicos). Estos contenidos irán de la mano con la interpretación vocal a dos o más voces, específicamente de cánones y *quodlibet*.

Respecto a la forma, se hará hincapié en los elementos (frases, semifrases y motivos, conectando con el aspecto melódico), los recursos (repetición, variación, contraste), los tipos (formas primarias, binarias, ternarias, rondó) y su representación gráfica.

Los contenidos principales estarán atravesados, además, por contenidos transversales como ser el canon y el *quodlibet*; así como también por aspectos relacionados al repertorio nacional y latinoamericano, el cual corresponde a la planificación anual de 5to año realizada por la profesora titular. De esta forma, se buscará enriquecer la mirada curricular desde otras perspectivas.

Objetivos generales

Las actividades que se irán trabajando a lo largo de esta unidad estarán pensadas para que al final de la misma los alumnos hayan logrado:

- adquirir nociones de lecto-escritura convencional y de análisis melódico y morfológico tanto de obras preexistentes como propias;
- reconocer y diferenciar los conceptos de consonancia, disonancia y acorde;
- identificar auditiva y gráficamente los principales elementos, tipos y recursos que influyen en el hecho formal;
- incorporar a su vocabulario léxico el lenguaje técnico específico de la materia;
- afianzar los criterios perceptivos y una escucha consciente de los fenómenos puestos en juego;
- adquirir herramientas que ayuden a la interpretación y producción musical, ya sea desde el plano individual como también grupal.

Actividades

Clase 1:

Contenidos: melodía, diseños melódicos, melodías conclusivas y suspensivas, *quodlibet*, armonía.

Objetivos: Que el alumno logre:

- identificar las principales características del análisis de diseños melódicos.
- interpretar un *quodlibet* a dos voces.

Actividades:

- Comenzar un breve debate sobre lo que saben los alumnos respecto de lo que es un *quodlibet*.
- Enseñar una melodía de “Fiesta brasileña” (por ejemplo la de bajo) y acompañándose de guitarra. Luego enseñar la de contralto.
- Dividir el curso en mujeres y varones. Y armar el *quodlibet* con estas dos voces únicamente.
- Enseñar las dos melodías faltantes (tenor y soprano) y unir solo las nuevas. Luego de ensayar esta versión, proponer otras combinaciones (contralto-bajo, tenor-soprano). En caso de considerarlo posible, armar una versión a tres voces.
- Dividir el curso en 6 grupos. Pedir a cada grupo un papel con los nombres y apellidos de los integrantes.
- (10:05 hs. Fin del recreo) Pegar en el pizarrón las líneas melódicas de cada voz y entregar una copia del *quodlibet* completo a cada alumno.
- Explicar brevemente **compás**, **barra de repetición** y **casillas** viendo los gráficos.
- Analizar la línea melódica de la soprano. ¿Cuántos compases tiene? Introducir conceptos de **motivo**, **semifrase** y **frase**.
- Comparar ambas líneas. ¿Qué diferencias presentan? ¿En cuál caso las alturas/notas están más “cercanas” o “lejanas” entre sí? Introducir conceptos de **grado conjunto** y **salto**.
- Analizar direccionalidad de la línea de contralto (conceptos: **ascendente**, **descendente**). Incluir nociones de **ámbito** y **registro**.
- Observar el final de una frase, ejemplificar auditiva y gestualmente la sensación de **reposo**. ¿Qué pasa si interrumpimos el final en la penúltima nota? ¿Hay reposo? Introducir los conceptos de **conclusión** y **suspensión** (presentes en el apunte de la

materia), hacer también referencia a los ejemplos citados en la fotocopia que hacen referencia a melodías trabajadas en 2do año.

- (10:40 hs. aprox.) En el patio, los grupos conformados anteriormente deberán elegir dos melodías de las aprendidas en clase y ensayar una versión del *quodlibet* para una puesta en común al final de la clase o bien al principio de la clase siguiente.

- (11:10 hs. aprox.) Presentación de las versiones de *quodlibet* realizadas por los alumnos. Este momento puede realizarse también dentro del aula.

Evaluación: Observación directa. La profesora irá haciendo un seguimiento de cada grupo, asistiéndolos cuando sea necesario. Los criterios que se tendrán en cuenta para la evaluación serán la predisposición al trabajo, la capacidad de autocorrección y de trabajo en equipo. Se valorará asimismo la incorporación creativa de elementos externos al producto específicamente musical.

Materiales: *quodlibet* “Fiesta brasileña”, guitarra, líneas melódicas escritas en un papel grande, cinta adhesiva, fotocopias del *quodlibet* completo (para los alumnos).

Clase 2:

Contenidos: armonía: acorde, consonancia, disonancia.

Objetivos: Que el alumno logre:

- experimentar configuraciones armónicas desde la ejecución y su implementación como acompañamiento de una canción;
- adquirir nociones de consonancia y disonancia, así como también conceptualizaciones generales respecto de la armonía y sus funciones.

Actividades:

- Hacer un repaso sobre lo visto la clase anterior.
- Evaluar a los grupos que hayan quedado sin presentar los *quodlibet*.
- Pegar en el pizarrón la línea melódica de “Canción y huayno” trabajada anteriormente por la profesora titular y recordar un fragmento de la canción. Repasar brevemente las notas puestas en juego y hacer un análisis melódico rápido (para conectar con la clase anterior).
- Utilizando los tubos de PVC con las notas La1, Do1, Mi y Sol, seleccionar a un grupo del curso (la cantidad de chicos para los que alcancen los tubos) y subdividir el grupo en tres, asignándoles a cada uno una línea melódica como se muestra a continuación:

- Enseñar las líneas por partes y unir (primero dos y luego las tres).
- El resto se encargará de cantar las primeras estrofas de la canción. Los que tocan los tubos harán el acompañamiento.
- Acompañar primero con guitarra y, luego, hacer una prueba sin ella. Sacar, entre todos, conclusiones respecto a cuáles fueron las diferencias acústicas entre una versión y la otra.
- Volver a la partitura del pizarrón y rever las notas seleccionadas para el acompañamiento. Entre todos, identificarlas y señalarlas en la partitura, mientras tanto, la profesora irá extrayendo las mismas en un pentagrama en blanco hasta configurar los acordes utilizados en el acompañamiento (La y Do, sin diferenciar entre Mayor o menor).
- Introducir los conceptos de **tríada** y **acorde**. Aventurar una definición de los mismos. ¿Cualquier conjunto de tres notas es un acorde?
- Repartir al resto de los chicos los tubos faltantes, dividiendo ordenadamente por nota. Invitar a los alumnos a sugerir nuevas combinaciones de tres notas para usarlas como acompañamiento de la misma canción. Probar los nuevos acompañamientos (con la misma rítmica) junto con la guitarra.
- ¿Qué diferencias presentan estos acordes en la canción respecto de la versión anterior?
¿Qué combinaciones resultaron mejores?
- Introducir conceptos de **consonancia** y **disonancia**.
- Recuperar el *quodlibet* trabajado anteriormente. La obra, ¿suena consonante o disonante? ¿Por qué será? Invitar a pensar otras canciones que puedan ser cantadas al mismo tiempo. Proponer como ejemplo el *quodlibet* “Aserrín, aserrán/Farolera tropezó/Arrorró”
- Como cierre, debatir sobre el tema de la **armonía**. Ahora que experimentaron conceptos de consonancia y disonancia y acordes como acompañamiento, ¿qué se puede decir respecto de la armonía?, ¿de qué depende?, ¿cómo se relaciona con la melodía?

Evaluación: Observación directa.

Materiales: Canción “Canción y huayno”, línea melódica escrita en un papel grande, cinta adhesiva, guitarra, tubos de PVC (todos).

Clase 3:

Contenidos: Forma: recursos, tipos; canon musical.

Objetivos: Que el alumno logre:

- incorporar los conceptos básicos de forma, los principales recursos y tipos en el análisis del repertorio nacional y latinoamericano;
- interpretar y conceptualizar el canon musical.

Actividades:

- Se hará una breve introducción al tema de la forma, en la que se consultará a los alumnos sobre sus conocimientos previos respecto a este concepto. Sin llegar a una conclusión aún, en esta instancia se abrirá un debate mediante cuestiones como: sin hablar de música, ¿a qué remite la forma?; ¿habían escuchado antes hablar de forma en música?; ¿qué saben respecto a este concepto?; ¿con qué otros elementos musicales se relaciona/de qué depende?; etc.
- Cantar el canon “Algarrobo algarrobal”, en lo posible acompañándose de una caja o un bombo. Comentar, entre todos, el pulso y la subdivisión en que se encuentra, además de conocimientos respecto al tipo de música. Comentar, en caso de no surgir por parte de los alumnos, el género y la región a la que pertenece.
- Enseñar la canción primero a todos en general y, luego, preguntar si conocen lo que es un canon. A continuación dividir el curso a la mitad y armar el canon de diferentes maneras: comenzar primero con un grupo y sumar al otro, por ejemplo, en el octavo compás; comenzar con el otro, sumar al segundo grupo en el cuarto; armar el canon a tres partes; etc.
- Si queda tiempo se puede enseñar también algún otro canon como “Samba lelé” o “A la mañanita”.
- (10:05 hs. Fin del recreo) Trabajar con apreciación auditiva de ejemplos de música nacional y latinoamericana en los que se dé cuenta de diferentes tipos formales y aspectos influyentes en la forma. En los primeros ejemplos habrá más participación por parte de la profesora para guiar la percepción de los alumnos y se espera que después, en una práctica más específica, los alumnos estén en condiciones de reconocer recursos básicos formales (**repetición, variación, contraste**), los tipos principales (**primaria,**

binaria, ternaria, rondó y tema con variaciones) y otros aspectos como **introducción e interludio.**

- Ayudarse con el pizarrón para plasmar los conceptos más importantes e ir configurando un mapa conceptual (que los alumnos tendrán que copiar).
- A modo de cierre se recuperará los cuestionamientos que se hizo al inicio de la clase, estableciendo una comparación entre lo que se dijo antes y lo que se sabe ahora respecto del tema. Se hará, también, una comparación entre el canon y el *quodlibet*, semejanzas y diferencias, ¿qué les resultó más accesible de resolver?, etc.

Evaluación: Observación directa.

Materiales: canon “Algarrobo algarrobal” (también puede ser “Samba lelé”, o “A la mañanita”), bombo, equipo de música, CDs, *pendrive*, ejemplos musicales.

Algunos posibles ejemplos auditivos para el análisis formal:

<https://www.youtube.com/watch?v=-zDjpHN4hLY> (Conjunto Pena y olvido - Mario Bofill)

<https://www.youtube.com/watch?v=-cOBwxO3ZXE> (Dejate querer - Los alonsitos)

<https://www.youtube.com/watch?v=poWzIs2NVwM> (Canción para bañar la luna - Luna Monti y Juan Quinteros)

<https://www.youtube.com/watch?v=wZkj3mbeO1U> (Chipá - Luna Monti y Juan Quinteros)

<https://www.youtube.com/watch?v=k29179OplHo> (Malambo - anónimo)

<https://www.youtube.com/watch?v=k29179OplHo> (Llévame contigo - Romeo Santos)

<https://www.youtube.com/watch?v=lqH38NVVpio> (La Ciguapa - Chichi Peralta)

<https://www.youtube.com/watch?v=9tbLX8pyNq4> (Capullito de Alelí - Caetano Veloso/Guitarras latinas, Romántico)

<https://www.youtube.com/watch?v=FICX02Dc31Y> (Águas do Março - Elis Regina)

Clase 4:

Contenidos: Forma: recursos, tipos.

Objetivos: Que el alumno logre:

- incorporar los conceptos básicos de forma, los principales recursos y tipos;
- aplicar los conceptos de forma en una producción musical grupal.

Actividades:

manejen y necesiten (tubos, guitarra, instrumentos de percusión, el mismo cuerpo, variaciones tímbricas en la voz, etc.).

- La profesora irá registrando el trabajo de cada grupo, ofreciendo asistencia, dando ideas y, sobre todo, favoreciendo un ambiente de trabajo ideal para que los instrumentos y demás aspectos queden distribuidos de la manera más equilibrada posible.

- (11 hs. aprox.) Se hará una puesta en común de todas las versiones y un breve análisis formal que formularán los integrantes de cada grupo de forma oral.

- Concluir la clase con un pequeño debate respecto de las experiencias vividas durante estas cuatro clases. ¿Qué fue lo que más disfrutaron? ¿Se quedaron con ganas de repasar algunas cuestiones? ¿Qué sienten que les faltó? ¿Qué cambiarían o hubieran cambiado?

Evaluación: Observación directa.

Materiales: Canción “Doña Ubenza”, guitarra, instrumentos de percusión varios (bombo, chaschas o pezuñas de vaca, maracas, sonajeros, etc.).

Metodología

Ya que la música en tanto fenómeno artístico contiene tantas y muy diferentes formas de ser abordada, el desarrollo de esta propuesta estará atravesado por diversas actividades, pero que al mismo tiempo estarán relacionadas a través de contenidos transversales que se citan constantemente entre sí.

Algunas de estas actividades estarán inclinadas hacia la percepción. Respecto al ejercicio perceptivo cabe aclarar que opera como disparador de procesos cognitivos y reflexivos. Por ello mismo, se pondrá el foco en los procesos que inviten a la reflexión a través del diálogo, con base en estas actividades más perceptivas. Se considera que los alumnos tienen un bagaje de conocimiento no solo que ya acarrearán desde sus primeros años en la escuela, sino también que es ajeno a la escolarización. Por lo tanto, este es el espacio idóneo en el que tienen la oportunidad para volcar todas sus experiencias previas y transformarlas en palabras.

Se hará hincapié en las actividades grupales. Las mismas incluirán ejercicios en relación con la práctica musical, pero también, de análisis desde un punto de vista más teórico. En cualquier caso, se privilegiarán las instancias en las que los alumnos compartan sus resultados y conclusiones con sus compañeros.

Otro eje importante es el de la interpretación, por lo que la metodología de Orff será de gran ayuda. Durante esta instancia tienen la posibilidad de ampliar su repertorio, manipular el material sonoro con fines estéticos y estilísticos, incorporar y desarrollar

habilidades en el manejo de instrumentos y de la voz, poner en práctica procesos cognitivos, desarrollar la escucha atenta y colectiva. Se utilizará instrumentos disponibles en clase de fácil acceso a los alumnos, la mayoría de los cuales ya se encuentran en la escuela (bombo, guitarra y “cotidiáfonos”, en este caso, tubos de PVC afinados en una escala pentatónica de La1 a La2). La docente también participará en estas interpretaciones valiéndose de lo que se necesite para reforzar el hecho musical (guitarra, voz, dirección). La voz será clave en este período, pues se la requerirá, no solo en la interpretación de canciones o fragmentos con acompañamiento instrumental, sino también en la recreación de obras *a capella* como son los cánones y *quodlibet*.

También se buscará enfatizar los contenidos desde la composición propia, (por ejemplo de motivos breves), producción grupal de versiones de una canción con distintas posibilidades formales. En este sentido se rescatará el concepto de Aula-Taller, a través del cual los alumnos tendrán la posibilidad de aplicar por sí mismos los conocimientos adquiridos teóricamente o en ejercicios propuestos por la profesora practicante. Es en esta instancia en donde más se pone en juego la subjetividad del alumno. Es por eso que en el caso de que se den las condiciones, se valorará ampliamente la inclusión por parte de los estudiantes de aspectos ajenos al hecho musical que gusten de incorporar. Por eso se estimará aquellos momentos en los que, sin interferir con el normal cursado, la relación de la música con otras artes los haga sentirse en un terreno de libertad de expresión.

La metodología estará también muy atravesada por Willems, ya que será necesaria una participación relevante del objeto canción y su aplicación con objetivos prácticos y orientados a acercar los contenidos. Sin embargo, y aunque se hará hincapié en una propuesta praxial (es decir, estas actividades musicales orientadas hacia una reflexión del fenómeno sonoro), también se tendrá en cuenta la música con fines estéticos, con una intervención orientada hacia la apreciación artística, teniendo en cuenta diversidades y confluencias de estilos y gustos estéticos. Sobre todo se busca con las actividades antes mencionadas, que el alumno participe activa y gustosamente.

Propuesta de evaluación

El tipo de evaluación que aquí se propone es la observación directa. Se la considera la mejor opción para observar el proceso y la parte práctica. Es decir que se evaluará a los alumnos no solo en los resultados finales (en instancias de interpretación vocal/instrumental, conclusiones), sino también en el transcurso de las clases, ensayos,

encuentros. En este caso, todas serán de carácter grupal, en tanto serán entregados a la profesora un papel por grupo con los nombres de los integrantes.

Es importante aclarar que los estudiantes no estarán solos al momento de la resolución de una consigna, sino que serán constantemente asesorados por la profesora practicante, quien, de esta manera, irá haciendo un seguimiento, principalmente, en los momentos de producción. Los criterios que se tendrán en cuenta para la evaluación serán la predisposición al trabajo, la capacidad de autocorrección y de trabajo en equipo. Se valorará asimismo la incorporación creativa de elementos externos al producto específicamente musical.

- **Autoevaluación**

Me gustaría comenzar a decir que el proceso de residencia estuvo atravesado por diferentes aspectos no necesariamente positivos que tenían que ver con cuestiones personales y emocionales. Sin embargo, el tiempo transcurrido durante las clases, las actividades observadas, la aclimatación a los alumnos del curso en cuestión y más particularmente la profesora orientadora hicieron posible que mi período de práctica se desarrollara en un ambiente más armonioso del que imaginaba hasta entonces.

Desde un punto de vista más técnico, respecto a los objetivos propuestos en la planificación, puedo decir que se cumplieron en su mayor parte. Los alumnos pudieron adquirir herramientas de análisis melódico y morfológico (tanto desde la audición como desde la representación gráfica); llevaron a cabo actividades de interpretación y producción de obras; lograron diferenciar melodía de armonía. Si bien adquirieron nociones de consonancia y disonancia, esta cuestión resultó ser un concepto complejo al cual no le dediqué el tiempo necesario ni una metodología lo suficientemente adecuada. Sin embargo, y en un sentido general, considero que pudieron ampliar sus criterios perceptivos e incorporar lenguaje técnico específico de la materia.

Pero más allá de estos objetivos en base a los contenidos, mis expectativas personales estaban ligadas a que los alumnos se llevaran algo relevante de este breve período. Las experiencias de interpretación y de producción estuvieron orientadas a despertar algún interés por el perfil musical profesional o vocacional de realidades externas al ámbito escolar. Esto surge a partir de las encuestas de carácter anónimo que realicé a este mismo grupo durante mi período de observación. En general, los alumnos no demostraban especial interés por formar parte de alguna banda, coro u orquesta

juveniles. Me es imposible asegurar que, hacia la última clase, estos pensamientos hayan manifestado algún cambio, además del hecho de que poco hemos hablado acerca de dichas expresiones artísticas vigentes. Pero el hecho de que hayan podido hacer de un trabajo escolar una creación relevante en la que puedan sentir la libertad de involucrarse emocionalmente me genera una satisfacción sobre algo que al principio no esperaba percibir.

Me refiero más exclusivamente a la última clase, la cual, según mi criterio, fue la que se desarrolló de manera más satisfactoria. En este encuentro, trabajamos con forma desde su repaso sobre lo visto la clase anterior y la producción de versiones propias de una misma obra (“Doña Ubenza”) a partir de diferentes especies formales. Antes de especificar la consigna de trabajo, realizamos entre todos en la primera hora una versión para ejemplificar el uso de introducción, interludio, cambio y variación. Y luego del recreo, trabajaron los alumnos de manera grupal en la creación de sus propias versiones que debían estar de acuerdo con un esquema formal que se les fue entregado a cada grupo.

Este momento fue muy productivo ya que los alumnos se ocuparon con responsabilidad y entusiasmo. A pesar de que la evaluación finalizaba con una puesta en común ente todos los grupos en el aula, consideraba muy importante al proceso de producción previo. Por eso me ocupé de asesorar a los alumnos lo más posible y así pude escuchar por lo menos una vez a cada grupo antes de la puesta en común en el aula. Considero que los alumnos lograron cumplir los objetivos respecto a los contenidos puestos en juego, pero además, en muchos casos superaron las expectativas de la consigna y se animaron a dejar su impronta creativa en la realización de los trabajos.

Esta evaluación fue la última de las dos realizadas y se desarrolló con diferente grado de participación que la primera, la cual estaba orientada a la interpretación del *quodlibet* “Fiesta Brasileña”. La misma, que se realizó durante la segunda clase, fue recibida comparativamente con menos entusiasmo por parte de los alumnos. Es posible que en el grupo (o en esta franja de edad en general) no haya un especial interés por las expresiones corales (aunque tampoco tuvieron demasiado contacto con un *quodlibet* además de la clase anterior). Esto constituye una inquietud personal para mí, ya que la principal forma de expresión musical con la que siento afinidad es la vocal tanto solista como coral. Por esto mismo, decidí llevar a cabo una propuesta que comprenda estas características, y de la misma manera, esta experiencia me invita a reformular las

propuestas para en algún futuro lograr infundir en los adolescentes un mayor gozo con el canto.

Paralelamente, hubo actividades que no lograron desarrollarse del todo. Aunque también muchas de las actividades de la planificación fueron pensadas desde el principio de manera que sirvieran de refuerzo en el caso de contar con tiempo sobrante.

Hacia la cuarta clase, tampoco se pudo desarrollar el arreglo planificado de “Doña Ubenza” por un cambio inesperado en la tonalidad, lo que imposibilitó su adecuación a las notas reales de los tubos. En este sentido, bien formula Edelstein: “el docente no puede ser un mero técnico que aplica una secuencia de rutinas pre-especificadas”. Al respecto, puedo agregar que este emergente resultó ser una experiencia mucho más enriquecedora cuando tuve que reestructurar la clase, porque fue de este modo que la misma se tornó más participativa, ya que hubo mucho más interés por tocar instrumentos, proponer ideas y formar parte activamente del conjunto que en las clases que le precedieron. Además del aprendizaje personal que conlleva el hecho de haberme dado cuenta que es necesario saber prever esas cuestiones y de hacer un ensayo previo en otras tonalidades.

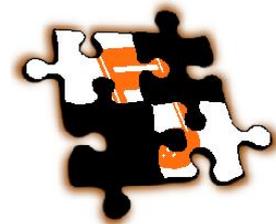
Otro ejemplo de reestructuración que resultó provechoso lo constituye el breve momento en el que toqué “Algarrobo Algarrobal” en la melódica. Esto no estaba en la planificación de la clase en cuestión (la tercera), sin embargo, consideré necesario retomar el concepto de acorde, el cual no se pudo sistematizar lo suficiente de manera auditiva en la clase anterior. Finalmente, creo que, aunque simple, esto sirvió para reforzar este concepto.

Respecto a la modalidad de trabajo que siguió la cátedra, puedo decir que va acorde con un proceso de aprendizaje satisfactorio. La experiencia de observar a un compañero, por ejemplo, es una novedad en el transcurso de esta carrera y la encuentro muy apropiada en la formación docente. Parafraseando a Edelstein, las instancias de socialización de conocimientos ayudan a integrar la diversidad de perspectivas. A través de la observación a mis compañeros pude ver las diferentes maneras que teníamos de abordar los mismos temas y en el mismo curso de secundario. Asimismo, la realización del diagnóstico institucional en grupo fue igual de provechoso porque incorporó diferentes miradas al mismo objeto. La elaboración de entrevistas y la observación de aspectos como las Jornadas de Violencia de Género, el Centro de Estudiantes y los PNFP incorporaron a mis criterios una mirada más actualizada de la institución. Con esto me refiero no solo particularmente al instituto del cual formé parte, sino también a

la educación en general, ya que me llama a la reflexión los posibles programas, eventos, acuerdos, proyectos y demás que pueden renovar la realidad actual en camino a una mejor calidad educativa.

Segunda parte

La interdisciplinariedad en la escuela



- **Marco teórico**

Cuando los esquemas educacionales ya conocidos se perpetúan a lo largo del tiempo, a sabiendas de que la sociedad no es la misma de una generación a la otra y de que los recursos disponibles para el fin de la enseñanza se modernizan constantemente, nos encontramos ante la necesidad de renovar asimismo las prácticas profesionales en los establecimientos educativos.

Muchas son hoy las instituciones (educativas, políticas, comerciales) que reproducen las metodologías que marcaron los inicios de la escuela como creación moderna por excelencia; y muchas son, también, aquellas que buscan distintas maneras de abrir panoramas en la consciencia del colectivo humano. Desde la ruptura de estructuras en el espacio áulico que reorganizan los esquemas mentales de los sujetos que habitan el lugar, pasando por los procedimientos poco usuales de evaluación y seguimiento. Estas son algunas de las tantas prácticas novedosas (con relación a la escuela en sus inicios) que comienzan a ganar terreno en aquellos espacios que se inclinan más añejos. Todo aquello que introduzca cambios significativos y, sobre todo, positivos en el quehacer cotidiano dentro -y fuera- del aula tendrá siempre un buen recibimiento si la intención principal no es la de convertirse en una mera anécdota novedosa, sino la de favorecer los aprendizajes y la asimilación de la realidad en todas sus formas.

Parte de estos esquemas tradicionales sumamente explotados tiene que ver con la *violencia epistemológica* que, como explican Alfonso Fernández Herrería y María del Carmen López López (1996), supone una parcelación de la realidad, una fragmentación del conocimiento. El concepto de *violencia epistemológica* tiene que ver con esta actitud contradictoria de intentar comprender la realidad -que se presume compleja, integrada y rica en aspectos que se interrelacionan constantemente- desde una visión que provoca el *asignaturismo*, el *nocionismo*, el establecimiento de un currículo lineal y hermético.

A tal causa “J. Torres (1994, 112) sostiene que

el currículum por asignaturas suele ocasionar una incapacidad para acomodar en el currículum, los problemas o cuestiones más prácticos, vitales e interdisciplinarios tales como la educación sexual, la educación para la salud y contra las drogas, la paz y el desarme, el paro, la contaminación y, en general, casi todas las cuestiones de la actualidad”. (Herrería, y López, 1996, p. 5)

Es por esto que con esta afirmación se evidencia la importancia de buscar caminos que favorezcan la conexión de los conocimientos “académicos” adquiridos en

el ámbito escolar con los diferentes aspectos presentes en la cotidianeidad, como los antes mencionados. De igual manera, el *currículum integrado* (denominación utilizada para diferenciarlo del currículum clásico) incluye, también, la participación en la labor educativa de instituciones como los establecimientos públicos, las familias y los medios de comunicación. Esto significa que se apropia activamente de estos dispositivos para crear puentes con “aquella realidad” por tanto tiempo aislada de la clase y para así desarrollar una escuela que está abierta a su entorno comunitario, que se inserta en lo cultural y es sensible a los temas socio-morales pertinentes en la actualidad.

A partir de esto, los autores diferencian dos paradigmas. El primero tiene que ver con una epistemología que perpetúa la cultura de la fragmentación: el *paradigma de la simplificación*, así llamado por el carácter analítico, racionalista y mecanicista que caracteriza los inicios de las ciencias clásicas entre los siglos XVI y XVII. Se trata del paradigma tradicional, el cual está regido por los *principios de disyunción, reducción y unidimensionalización*.

En contrapartida, una epistemología basada en el *paradigma de la complejidad* evidencia la no-separación entre sujeto y objeto, es decir que es capaz de integrar al ser humano y sus conocimientos con el entorno natural que lo rodea, le posibilita desarrollar en el currículum estrategias de inmersión y de compromiso con las realidades socio-comunitarias.

Por otro lado, los autores presentan una fuerte crítica no solo hacia la fragmentación de la enseñanza escolar sino también hacia la de la formación docente que se da en carreras de grado y pregrado con currículums igual de des-articulados. Es aquí donde “se presenta una evidente contradicción en la formación disciplinar del profesorado en la universidad y su posterior desempeño interdisciplinario en el departamento, durante el ejercicio de su labor magisterial” (Méndez, 2013, p. 10). Y, aunque no corresponde al tema del presente trabajo, al respecto “decía Popkewitz (1983, 319), *el currículum centrado en las disciplinas sirve para legitimar el conocimiento, el poder y el prestigio de los profesionales*” (Herrería, y López, 1996, p. 4), por lo que no es extraño que se creen identidades marcadamente fuertes (“yo soy físico”).

Sin embargo, y con lo dicho hasta el momento, no significa que las especializaciones tengan un carácter perjudicial para el desarrollo de actividades, sino el hecho de que se encuentren aisladas entre sí.

Ahora bien, si bien se nombran en este apartado algunas críticas hacia este “sistema unidisciplinar” al cual estamos acostumbrados y que hace referencia a un

modelo desarticulado del medio social, según Iván Cirer (2013, p. 24) “no es posible introducir transdisciplina sin pasar por la unidisciplina”. Y aquí nos adentramos en un universo aún más complejo para el cual requeriremos la ayuda de un recorrido por algunos conceptos para comprender mejor las ideas que siguen.

- **Recorrido conceptual**

Es sencillo pensar que un determinado concepto puede prescindir de explicación y que resulta poco necesario redundar sobre un uso tan extendido. Sin embargo, pareciera ser que aquellos términos más utilizados son los que más acepciones presentan y, por esa misma razón, su clarificación se muestra inevitable.

A tal efecto, nos puede ser de mucha ayuda el trabajo que realizara Ana Lucía Frega (2003), al referirse al concepto de **disciplina**. Comenzando desde el proceso de transformación social que se producía en el siglo XIX, en el cual los saberes y sus respectivos lenguajes se fueron especializando en ámbitos específicos. Desde entonces, “las condiciones que un cuerpo de conocimientos debía reunir para ser considerado disciplina fueron dictaminadas desde el paradigma positivista, (...) con condiciones tan rígidas y limitadas que corpus de conocimientos como las artes, la ética, la política, [sic] etc. quedaban fuera por no someterse a sus niveles de formalización” (Frega, 2003, p. 6). En contraste a esta visión, la concepción de Wallerstein refería a “agrupaciones intelectualmente coherentes de objetos de estudio distintos entre sí”, a lo que Toulmin agrega que “sus actividades tienen que estar alrededor de y dirigidas hacia un conjunto específico y realista de ideales colectivos acordados”.

Aportes interesantes introducen Miguel Ángel Gómez y María Victoria Alzate (2010), en cuyo trabajo de investigación, incorporan algunos criterios (siguiendo a Heckhausen y Bechtel) para caracterizar una disciplina. Algunas de estas novedades tienen que ver con el contexto intelectual de la investigación, es decir, el nivel de integración teórica que refiere al corpus de los conocimientos teóricos que aseguran la posibilidad de comprender y explicar esos objetos de estudio (al respecto aclaran que una disciplina es definida no por su objeto de estudio, sino por la determinación que la misma hace del objeto, por lo que la visión de Wallerstein quedaría algo incompleta). Se hace mención, también, a los factores sociales e institucionales que tienen que ver, por un lado, con el prestigio social y el reconocimiento por la comunidad científica y, por el otro, con aplicaciones prácticas en los campos de actividad profesional. Finalmente, se

caracteriza por los métodos particulares, los procedimientos e instrumentos de análisis, a la vez que se encuentra atravesada por las contingencias históricas de su evolución.

Lo más interesante es que al tener en cuenta estos criterios, suelen surgir confusiones al momento de hablar de *disciplinas científicas* y *disciplinas escolares*. Basándonos en un recorrido teórico que realizan estos autores, encontramos que la diferencia se halla en que, mientras que la *disciplina científica* está inseparablemente asociada a la investigación, la *escolar* implica la noción de enseñanza de esa ciencia. Es una unidad metodológica que designa un corte pedagógico de la ciencia en materias a enseñar. Y esto se puede advertir si nos detenemos en la etimología de la palabra, cuyo origen tiene su base en el latín *discere* que significa “aprender”; y de este deriva, también, *discipulus*, que refiere al “discípulo, aquel que aprende”.

Asimismo, se acusa un *retardo* entre los resultados de una investigación científica y su aplicación didáctica que puede estar dado por diferentes causas. Algunas pueden ser producidas por problemas de comunicación o dificultades de integración de los resultados de los trabajos científicos. Pero otras pueden darse por una carencia en la formación científica de los profesores, como así también por la introducción en el currículum de contenidos no científicos. Cuando sucede esto, es cuando se evidencia una contradicción siendo que la disciplina debe remitir a la difusión de ese saber científico.

Teniendo en cuenta estas cuestiones, podríamos aventurar una definición de *disciplina* como un saber práctico cuyos marcos teóricos, métodos, e instrumentos de análisis se dedican a la comprensión de un objeto de estudio, en tanto sus actividades se encuadran en un acuerdo colectivo, enmarcado por una identidad social, institucional e histórica. Y esta misma disciplina es la que se ve atravesada por la dimensión científica (dispuesta por el ejercicio de la investigación), y la dimensión escolar, o lo que sería la *disciplina* propiamente dicha como lo explica su origen etimológico.

Así también, al hablar de disciplina en el ámbito escolar, lo apropiado sería comprender que la misma puede expresarse en diferentes *formatos curriculares* (asignatura, taller, tutoría), los cuales tienen que ver con el tipo de metodología a aplicar o los aspectos en los cuales se desea profundizar. La diferenciación es puesta de manifiesto con la intención de establecer un acuerdo para no caer en una errada sustitución arbitraria de los conceptos. Por lo que a partir de aquí se hablará de *disciplina* netamente para referirnos a la que nos atañe que es la *escolar*. En el eventual caso de rescatar su dimensión *científica* se aclarará al respecto.

Integración curricular

“(…) una modalidad de diseño del currículo, fundamentado en la concurrencia/colaboración/interconexión de los contenidos de varias disciplinas, para abordar un aspecto de la cultura escolar, a través de un modelo de trabajo cooperativo de profesores que incide, a su vez, en la metodología, en la evaluación y en el clima general del centro (ILLÁN; PÉREZ, 1999, p. 20).” (Illán, y Molina, 2011, p. 21).

Este concepto, por lo tanto, hace referencia a la unidad de partes de tal manera que las mismas quedan transformadas en una condición en donde la disciplina ya no es dominante, sino que queda subordinada dentro de esta idea de integración. No se trata, desde luego, de la desaparición de asignaturas, sino de la articulación de estas en torno a determinadas prácticas educativas (Cirer, I. 2013, p. 10).

Habiendo hecho una primera aclaración sobre estas cuestiones podemos empezar a avocarnos al tema que nos atañe. Y, para ello, nos valdremos en un comienzo de la clasificación que propone Piaget⁶ (Ceri, 1975:166-171, en Gutiérrez, Cremades, y Perea, 2011, p. 4) para hacer referencia a la integración entre las disciplinas⁷ según el grado de interacción entre sus componentes:

Multidisciplinariedad: no hay intercambio ni enriquecimiento entre disciplinas. Se trata de un caso de yuxtaposición de materias en la que existe la intención de resaltar algunos de sus elementos en común. Se acerca también a la definición de **Pluridisciplinariedad**, en la que se “unifica el conocimiento de diversas disciplinas , [sic] pero manteniendo lo que es más específico e idiosincrático de cada una (Palmade, 1979, pág. 211)” (Frega, 2003, p. 8).

Interdisciplinariedad: en este tipo de integración sí se establecen interacciones en las que hay enriquecimiento mutuo. Las disciplinas en contacto son modificadas y comienzan a depender unas de otras.

Transdisciplinariedad: es un nivel superior que sitúa las interrelaciones dentro de un sistema total/totalizador en el que no se distinguen fronteras sólidas entre las disciplinas.

⁶ A partir de la complejidad semántica que surge de esta investigación, cabe la aclaración de que existe una amplia gama de criterios de clasificación respecto a lo que se pudiera llamar *niveles de relación* que existen entre las disciplinas. En esta oportunidad elegimos basarnos en la clasificación que plantea Piaget y buscamos enriquecerla mediante otros aportes que consideramos relevantes.

⁷ Nótese que a los fines de comprender la clasificación de Piaget, solo es necesario recurrir a la noción de disciplinas escolares, independientemente de los *formatos curriculares* en los que se encuentren.

Estos conceptos se perfilan como los más estudiados y primordiales dentro del fenómeno de la integración en el campo de la educación. Le sumaremos algunos (no menos importantes) para comprender mejor las interacciones como así también las diferencias entre los paradigmas de la simplificación y de la complejidad previamente mencionados:

Disciplinarietàad cruzada: puede suceder que exista un tipo de relación, en la que una de las disciplinas domine sobre las otras (Frega, 2003, p. 8). Ya no hablamos, entonces, de subordinación de las asignaturas a un tema, contenido o área determinados, ni de modificación recíproca entre las mismas; pero es una posibilidad que puede añadir un matiz interesante al currículum unidisciplinar que se encamina hacia uno más integrado.

Educación global: Méndez y Hechavarría incluyen esta noción (sabiamente relacionada con la *globalización* como normalmente la entenderíamos cuando hablamos de un fenómeno internacional) que

(...) plantea la enseñanza aprendizaje sobre el trabajo con temas globalizados; como puede ser el ambiente, la biodiversidad, la energía, el racismo, los conflictos lingüísticos, los derechos humanos, la alimentación, la población, pero analizando tales contenidos, con una visión internacionalista, (...) una educación global debe preparar a las jóvenes generaciones para una consecuente participación en sus comunidades locales, nacionales e internacionales. (Méndez, y Hechavarría, 2013, p. 3).

Este es un concepto que se relaciona directamente con lo que antes llamamos el *paradigma de la complejidad*, ya que las demandas sociales, culturales, el avance científico y tecnológico y demás aspectos que vivimos en la cotidianeidad de la globalización exigen de los sujetos aprendientes (como así también enseñantes) un pasaje hacia la complejidad de los entrecruzamientos.

Intradisciplinarietàad: finalmente, para que exista cualquier nivel de interacción entre disciplinas, es necesario que en cada una de las materias exista “coherencia y correspondencia entre los contenidos que ella aborda” (8) (Méndez, y Hechavarría, 2013, p. 8), y esto es lo que expresa el último concepto de nuestra pequeña lista.⁸

⁸ Agregamos que la decisión de dejar este término al final de este apartado no fue tomada adrede, siendo que, con aparente ingenuidad, contiene una carga semántica y epistemológica que supera a cualquiera de los primeros, ya que, según nuestro criterio, no se puede dar una real integración entre materias si no existe esta primera instancia de integración entre contenidos.

- **Formas de implementación de la interdisciplinariedad**

Una vez que conocemos algunas de las posibles relaciones que se pueden producir en un currículum integrado, nos asalta una serie de cuestionamientos respecto a su ejercicio en la práctica. Principalmente, estos interrogantes tienen lugar cuando el paradigma de la simplificación está instalado en el hábito corriente. Sin embargo, si existe la inquietud de enriquecer el currículum y las metodologías que en él se desarrollan, solo es necesario tener en cuenta algunas guías para acercarse a la reflexión sobre el asunto.

Es por eso que, teniendo en cuenta los conceptos estudiados, exponemos, a continuación, una serie de diferentes formas de integrar el currículum:

- Relacionando varias disciplinas;
- A través de tópicos;
- A través de cuestiones de la vida cotidiana;
- A través de temas seleccionados por el alumnado;
- A través de conceptos;
- A través de bloques históricos y/o geográficos;
- A través de culturas o instituciones⁹;
- A través de grandes descubrimientos o inventos.

Y aquí, diferentes modos de llevar a cabo la integración ordenados de menor a mayor dificultad organizativa y curricular (según Gutiérrez, Cremades y Perea):

- a. mediante áreas de conocimiento;
- b. relacionando diversas áreas;
- c. a través de temas, tópicos o ideas;
- d. en torno a una cuestión de la vida práctica;
- e. desde los temas o investigaciones que decide el alumnado.

Consideraciones para realizar nuestra propia construcción metodológica

He aquí otros puntos pertinentes a la hora de poner en práctica la integración curricular en cualquiera de sus niveles de implementación.

⁹ El caso observado en el centro educativo en el cual realizamos nuestro período de residencia sirve de ejemplo. Nos referimos a la experiencia que vivieron los alumnos a partir de la conexión entre la escuela y la OAJNU (organización que se vincula con la ONU). Hacemos referencia al apartado *Sobre el Centro de Estudiantes en Valores institucionales* de la primera parte.

Lo primero que hay que tener en cuenta es la **gradualidad**, ya que el proceso de convertir un currículum lineal en uno que se encuentre más integrado es justamente eso, un *proceso*. Existen muchas formas de comenzar esta proyección, algunas que estuvieron al alcance ya han sido expuestas en este trabajo; otras merecen más tiempo de reflexión, ejercicio de planificación y, en cualquiera de los casos, un necesario empleo de nuestra creatividad. De cualquier manera, se insiste en abordar una postura metodológica con carácter gradual que nos permita abordar de manera progresiva los cambios necesarios.

En el caso de los currículums lineales, una opción sería la de implementar *disciplinarietàad cruzada* o, también, *multidisciplinarietàad*.

Para los que ya se encuentran en alguna fase de integración, pueden continuar con otros niveles de implementación como ser la *interdisciplinarietàad* propiamente dicha e incluso la *transdisciplinarietàad*. No olvidar, desde luego, la cualidad que le añade la *educación global* al proyecto que se desee realizar. Esto permitirá equilibrar y compatibilizar el desarrollo de las distintas áreas curriculares con planteamientos más integradores con elementos de interés social y componentes referidos al desarrollo de actitudes y valores”.

Una forma de ensayar este proceso es a través de la creación de **módulos o espacios interdisciplinarietàad** que se encuentren intercalados con la forma tradicional de desarrollar el currículum. Se pide a los profesores que integren desde su especialidad, su perspectiva con la de sus colegas en el tratamiento de un tema, proyecto o núcleo del ámbito transversal. Esto puede, incluso, ser visto como una forma de apelar a su competencia, que podrá favorecer a su crecimiento personal y profesional. También se incentiva, de este modo, la promoción de un nuevo **modelo de profesor** como sujeto pensante de sus prácticas educativas y como investigador en acción.

Otra forma es a través de la **organización de talleres** que cuenten con un tiempo fijo periódicamente dedicado a desarrollar algún tipo de temática vinculada a intereses concretos. Como por ejemplo, la elaboración de proyectos.

En estos proyectos se puede incluso practicar la *educación global* a través de un enfoque que demuestre cierta **apertura institucional**. En este sentido, existe un coprotagonismo y una corresponsabilidad compartida por los profesores con diferentes sectores sociales: ayuntamientos, asociaciones de vecinos, padres, organismos sindicales, medioambientales, internacionales, etc. Esta actitud se fundamenta en una

exigencia de compromisos individuales y colectivos, y garantiza un protagonismo relevante en los procesos de transformación social.

Otra manera que resulta interesante es la *enseñanza colaborativa* que propone Angélica Malbrán (2016), la cual se basa en la inclusión de más de un docente en el espacio de clase que, si bien en su trabajo¹⁰ se comprende la cualidad unidisciplinar (los profesores en cuestión comparten la misma asignatura), es factible de contemplarse esta posibilidad dentro de un currículum integrado. La propuesta de la enseñanza colaborativa ofrece distintas modalidades, algunas de las cuales son: uno enseña y el otro observa (como una forma de autoevaluación); uno enseña y el otro circula (principalmente acompaña y guía a los alumnos); enseñanza paralela; enseñanza por estaciones (en modalidad taller por grupos).

Por último, cabe aclarar que es un aspecto valorable el de saber reconocer la **diversidad** de todo el conjunto de sujetos (no solo el alumnado sino también el profesorado).

Algunos planteamientos metodológicos de carácter general

Se brinda, a continuación, una serie de metodologías que se relacionan en mayor o menor medida con la propuesta de la integración curricular. Se trata de estrategias que ya han sido puestas en práctica y, con el tiempo, se instauraron como metodologías de trabajo. Las dos primeras se perfilan, Según Iván Cirer, como las más tradicionales, de las cuales se desprenden otras alrededor del mundo.

Método Decroly: si bien el mismo estaba dirigido principalmente hacia la educación primaria, las bases psicológicas subsisten durante toda la vida. Ovide Decroly (1871-1932) se proponía despertar el interés de los niños a partir de sus necesidades y llega a establecer cuatro necesidades primordiales a las que se dirige la actividad humana: necesidad de alimentarse, de luchar contra las intemperies, de defenderse y de trabajar (es decir, adquirir conocimientos para defenderse en la vida, educarse); y estructuraba estas actividades en dos categorías: las funciones individuales y las sociales.

A partir de estas bases, hablamos de una metodología *puerocéntrica* (término empleado para diferenciarla de la *magistrocéntrica*, que pone los intereses del docente

¹⁰ Monografía realizada en calidad de trabajo final para la carrera del Profesorado en Educación Musical en la Facultad de Artes - UNC (Plan de estudios 1986).

en el centro), la cual subordinará la intervención didáctica a los intereses del alumno.¹¹ Y, con estos criterios, la educación debería seguir los ritmos de desarrollo interno y simplemente “dejar hacer, dejar crecer naturalmente”. Sin embargo, hoy se sabe que el desarrollo de esa ley interna no es exactamente así, sino que esos intereses se despiertan con el enfrentamiento con la realidad. Por eso, Decroly habla de *centros de interés significativos* y en base a esto proponía un plan con cuatro criterios:

- el programa debe atender a la unidad en el sentido de que todas sus partes han de relacionarse entre sí, formando un todo indisoluble;
- todo niño debe estar colocado en condiciones de obtener un provecho máximo de la enseñanza dada;
- todo ser humano debe poseer un mínimo de conocimientos que le permitan comprender las exigencias de la vida en sociedad;
- es necesario que la escuela utilice y favorezca el desarrollo de toda la individualidad infantil.

Método de proyectos: William Heard Kilpatrick (1871-1965) buscaba convertir el currículum de cada curso en un conjunto de proyectos, a los cuales consideraba como “una entusiasta propuesta de acción para desarrollar en un ambiente social y tiene que servir para mejorar la calidad de vida de las personas” (Cirer, 2013, p. 28). Es una interesante oportunidad para que los alumnos entren en contacto con la herencia de la sociedad en la que viven (influencia de la *escuela viva* John Dewey). Se aprecia un mayor protagonismo a los alumnos con respecto a las decisiones del plan de proyectos y, de esta manera, la participación del profesorado en la planificación y la evaluación se ve, de alguna manera, mermada por esta metodología.

La finalidad que persiguen los alumnos con el proyecto en cuestión tiene que ver con dar soluciones a las distintas inquietudes que ellos mismos se plantean en su vida cotidiana. Esto más la dimensión socializadora hacen real la relación que debe existir entre las diferentes disciplinas. La realización de un buen proyecto curricular resulta educativa y placentera a la vez y tiene la capacidad de facilitar cierta continuidad en los aprendizajes.

¹¹ Añadimos que la metodología puerocéntrica de Decroly está presente en la propuesta que plantea Lucy Green (Samper, 2009) sobre los aprendizajes informales. Esta idea tiene que ver con que los aprendizajes de los sujetos (niños, jóvenes) parten, en una primera instancia, de sus *territorios musicales* conformados por sus propios gustos e intereses. Su mirada metodológica “invita a trabajar dentro de repertorios libres, escogidos por los alumnos y trabajados de manera holística que va de las partes al todo y del todo a las partes, sin niveles de dificultad graduados, tal y como se aprende en la vida real” (Samper, 2009, p. 35). Nuevamente otro nivel de integración.

Unidades Didácticas Integradas (UDIs): Es un modelo que comparte las características con el *Método de proyectos*, que así lo denominan Nuria Illán y Jesús Molina (2011). No solo admite la integración entre contenidos de la programación de las áreas implicadas (alejando las divisiones que puedan existir entre ellas), sino que también permite abordar temáticas en las que el currículum ordinario no suele detenerse por su carácter disciplinar y trabaja contenidos tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales. Asimismo, comprueba la pertinencia de los aprendizajes escolares en un entorno real y vital para el alumnado. Lo más novedoso es que, a diferencia del currículum lineal, en cuanto a la estructura organizativa del aula, se busca la mayor heterogeneidad posible. Además, contempla la colaboración de las familias con los proyectos que surjan. Los estudiantes elaboran la información dentro de una propuesta metodológica en la que cada contenido apoya la adquisición del siguiente (haciéndose materialmente visible y necesaria la construcción del aprendizaje).

Las UDIs se desarrollan en un período de tiempo determinado, desde su planificación hasta su evaluación final. Los autores elaboran un plan para llevar a cabo el proyecto y lo presentan en cuatro fases de trabajo:

- Fase 1: Formación y trabajo colaborativo del profesorado en torno al diseño de la UDI: se selecciona el tópico, objetivos y contenidos (los alumnos también forman parte de esta instancia); se analiza las posibilidades de integración y de colaboración familia-centro; se decide el proceso metodológico y evaluativo.
- Fase 2: Presentación de la UDI al grupo clase y diseño definitivo de la UDI. Tiene como funciones: presentar a los alumnos una visión global del trabajo que van a tener que desarrollar; desplegar una serie de contenidos que deben ser motivacionales; definir los espacios idóneos para redefinir adaptarlo al grupo-clase.
- Fase 3: Análisis, síntesis y transferencia del conocimiento. Se pone en marcha el proyecto de trabajo, en el cual los alumnos manejan el conocimiento que aparece integrado en una serie de *núcleos de contenido* y obtienen información de distintas fuentes.
- Fase 4: Evaluación. Es vista como la fuente de aprendizaje y mejora, una ocasión para que profesores y alumnos compartan escenarios para analizar y reflexionar en torno al proceso de innovación que han desarrollado.

El *Humanities Curriculum Project* está particularmente dirigido a estudiantes de secundaria e involucra, principalmente a las áreas relacionadas con las artes, la

religión, historia y ciencias humanas. Plantea como procedimiento la realización de debates que incorporen cuestiones morales, políticas y sociales controvertidas. Es una excelente oportunidad para anexar los contenidos de diversas disciplinas, como así también el corpus de conocimientos y experiencias que los mismos estudiantes traen consigo. Los profesores implicados permanecen en el rol de moderador y pueden guiar el debate a medida que el mismo se desarrolla.

Una experiencia similar hemos observado en la institución de la cual formamos parte durante el período de residencia. Como se detalló en el apartado *Jornadas de violencia de género en Valores institucionales* de la primera parte que conforma nuestro trabajo, los alumnos de ambas divisiones de 5to año tomaron parte en un debate de carácter colectivo sobre la violencia de género bajo el subtítulo de “gritos, insultos y golpes”. El abordaje de una problemática de carácter mundial y cotidiano (*educación global*) y las inquietudes personales desencadenaron en una discusión que, aunque carecía de la cualidad de la interdisciplinariedad que caracteriza al *Humanities Curriculum Project*, se podía observar la animada predisposición al diálogo, factible de ser extendido en los pasillos del colegio.

MACOS es otro proyecto que se desenvuelve principalmente en el área de las ciencias sociales y cuyo foco se encuentra en el ser humano. Se trata de un estudio de los aspectos fundamentales de la naturaleza humana que finalmente permitirá descubrir el significado de la “humanidad”. Está orientado a los dos últimos años de la escuela primaria y los dos primeros del nivel medio aunque el estudio sobre el ser humano no concluye nunca, por lo que se puede extender a los siguientes años. Lo interesante es que admite una posible interacción con la biología, como así también un aporte desde la antropología y -¿por qué no?- desde el arte. Aquí el rol del profesor se perfila como el de orientador y facilitador y se promueve que los docentes se involucren activamente en los métodos de descubrimiento e investigación realizados por los estudiantes, abandonando cualquier rol autoritario.

Tercera parte

La interdisciplinariedad de la música



- **¿Por qué la interdisciplinariedad en música?**

Ya hemos hecho mención a la naturaleza integradora que dispone la realidad en sí y todos los aspectos que ella encierra. Hablamos, hoy en día, de la interdependencia en las ciencias, por ejemplo, y cómo esta se manifiesta, concretamente, en los equipos de investigación formados por profesionales de distintas especialidades, trabajando todos en pro de un objetivo en común. Cada uno se vale de los instrumentos, métodos y los propios saberes teórico-prácticos que definen a la disciplina científica a la cual se dedica. Cada uno aporta su visión, su esencia producto de la construcción histórica y colectiva que le dieron la identidad a esa disciplina. Cada uno, con su enfoque específico, contribuye a la creación de nuevos productos que no se atribuyen a una sola disciplina, sino al conjunto de todas las disciplinas científicas involucradas. Y yendo más allá, no solo productos son los creados, sino también nuevas disciplinas, como son el caso de la ecología, la bioquímica, la psicopedagogía, etc.

Podemos hablar, también, de cómo las disciplinas marciales orientales, con sus diferentes orígenes y diferentes prácticas, comparten aspectos relativos a la filosofía de vida, al cuidado del cuerpo físico y espiritual, a la práctica del respeto. Estas disciplinas parecieran estar unidas por estas cuestiones, pero también son diferentes entre sí. Es por eso que hoy no sorprende encontrar individuos que se dedican a más de una de estas disciplinas, por el simple hecho de que, a partir de los puntos comunes mencionados, hallan los complementos idóneos en cada una que ayudan a configurar la propia búsqueda disciplinar.

Y así como podemos encontrar estas y otras relaciones en la realidad que nos rodea, descubrimos que las artes son también dignas de esta cualidad integradora. La imagen, el sonido, el movimiento, la palabra. Cuando estos se conjugan en el marco de la expresión de una idea son capaces de crear una obra única y hasta un lenguaje único. De la misma manera, su naturaleza interdisciplinaria aporta sus beneficios cuando de educación se trata. Tiene la capacidad de fomentar la cooperación, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad y la valoración del objeto artístico, aspectos que se traducen en el desarrollo de la empatía social y cultural. Esto se puede extraer de organizaciones como la UNESCO que defienden y promueven estas prácticas integradoras, por lo que al respecto, el Consejo Ejecutivo en un informe

insta a los Estados Miembros, las organizaciones internacionales, la sociedad civil, el sector público y el privado a que integren la educación artística de forma

interdisciplinaria en sus distintos niveles y modalidades, por ejemplo en la educación formal y no formal (Consejo Ejecutivo de la UNESCO, 2006, p. 3).

Bajo los mismos términos, entendemos el rol de la música. Al decir de Begonya Folch y Jordi Raventós (2010), “la música no es sólo aquello que se escucha cuando se va a un concierto, (...) como si su escucha fuese al tiempo de la música lo que las paredes de un museo son al espacio de la contemplación”.

Vivimos expuestos a la estimulación sensorial constante, sea esta intencional o no. Además, los avances tecnológicos y las transformaciones sociales de los últimos años provocan y perpetúan la cultura de la reproducción simultánea de la imagen y el sonido. A esto se le suma que el mundo del arte contemporáneo sabe aprovechar esta condición plurisensorial posmoderna y acrecienta la gama de prácticas interactivas, como ya se mencionó anteriormente. De hecho, según estos autores, no se puede entender el arte sin la participación coprotagonista de la tecnología, que hoy en día quiebra el concepto de alfabetización tradicional en la búsqueda de *alfabetización audiovisual*.

Los mismos plantean que los alumnos deben *saber* (manejar conceptos), *saber hacer* (manejar operaciones) y *saber ser* (posicionarse en relación con los nuevos aprendizajes, comprender el mundo y crear su interacción con él).

- **Propuestas interdisciplinarias**

A continuación se muestran algunas de las propuestas posibles a modo de ejemplificación de la integración curricular. Las mismas se exponen con el objetivo de servir de base, modelo, prototipo, ejemplo. Lejos se encuentran de inclinarse como método a seguir, sino más bien como ideas de aplicación interdisciplinaria. Las formas de llevarlas a cabo son variadas. Para ello incluimos el apartado *Consideraciones para realizar nuestra propia construcción metodológica*, sin embargo, las diversas posibilidades de implementación tienen que ver con las contingencias propias de la situación, de las instituciones implicadas, del alumnado/profesorado, de los recursos disponibles.

Este segmento incluye, en primer lugar, una propuesta de trabajo que ya ha sido puesta en marcha y, más adelante, algunas posibilidades inéditas diversas de integración curricular que incluyen nuestro principal interés que es la música:

Proyecto creativo artístico

Se trata de un proyecto de diversas implicancias a través del arte contemporáneo cuyo tema son las vanguardias del primer tercio de siglo XX. Establece, también, una relación con una temática actual de interés cotidiano que es el rol de la mujer.

La idea tiene que ver con que durante una semana de cursado, los horarios de las asignaturas desaparecieron y las alumnas participantes (se trata de un centro educativo femenino) realizaron una serie de actividades que eran propuestas por ellas mismas, pero en el marco del tema que trabajaban. Algunas de estas actividades tienen que ver con la composición de *Instrucciones para respirar* (a partir de *Instrucciones para subir una escalera* de Cortázar), el acompañamiento de la misma con una coreografía contemporánea, la creación de un caligrama que representa a una joven desnuda frente al espejo, la invención de un video cuya parte auditiva es una poesía sonora modificada con el programa Audacity, entre otras.

La “libertad total” es lo que llevó a este grupo de alumnas a integrar todas estas manifestaciones en un solo proceso creativo multidisciplinar que tiene como eje central a la mujer. Con todas estas expresiones artísticas, descubrieron todo aquello con lo que las vanguardias quisieron romper, el argumento, la linealidad melódica y gráfica, el tiempo y el espacio, la lógica del discurso, la armonía... Pero también surgieron otros interrogantes que tenían que ver con el eje integrador: ¿Por qué el arte del siglo XX quiso romper con todo menos con la idea de la mujer como posesión? ¿Por qué el cuerpo femenino que está presente en el arte sigue siendo el de una mujer joven y bella, un objeto de deseo? ¿Por qué el artista pudo romper con todo menos con el ideal de belleza femenino? Y otros cuestionamientos que invitan a la reflexión.

Como se ve, la práctica artística interdisciplinaria es capaz de originar nuevos enfoques no solo en lo referente a productos artísticos finales, sino también en la expresión de ideales morales de incumbencia colectiva, o lo que antes definimos como *educación global*.

Música y algo más

Música e Historia

- A partir del estudio de determinadas etapas históricas, se buscan formas de contextualizar la cultura en el espacio-tiempo en cuestión, a través del análisis de *músicas históricas*¹².

¹² Tomamos este término que utiliza Lucas Reccitelli, cuya inquietud principal es “reemplazar el objetivo de *aprender sobre historia de la música* por el más significativo de *aprender música*

- O bien por el contrario, ubicar un contexto histórico y social cuando estudiamos la historia de la música.

Música y Lengua extranjera

- Se puede desarrollar un tema de un contenido del programa de la materia Lengua Extranjera a la manera de “comedia musical” en la que los alumnos deben crear una obra de teatro sobre el tema en cuestión e incluir algunas canciones inéditas.
- Una forma distinta es la de analizar la relación texto-música de canciones con contenidos significativos, tanto de músicas cercanas a los estudiantes como modos de expresión ajenos en cierta medida a nuestro mundo diario (por ejemplo, madrigales del renacimiento inglés).

Música y Lengua castellana

- Componer canciones en grupos. Tanto la música como la letra es creación de los alumnos.
- Se podría trabajar, incluso, como temática de la canción algún contenido teórico de otra materia, como por ejemplo, realizar una presentación oral creativa sobre la tabla periódica (Química).
- Esta propuesta se perfila como transdisciplinaria, puesto que fenómenos particulares como la rima, la sinalefa, la métrica se presentan como contenidos transversales que se sitúan únicamente en la integración entre estas dos disciplinas, cuyos límites aparecen difusos en este caso.

Música y Biología

- El estudio del sistema respiratorio y los aparatos fonador y auditivo, así como también de la higiene y los cuidados de los mismos.

Música y Geografía

- En paralelo con el estudio de las zonas geográficas de Argentina, por ejemplo, contextualizar con los ritmos folklóricos que caracterizan cada zona.
- El estudio de estas danzas también incluye aspectos históricos, culturales y sociales, por lo que también atraviesa la Historia, Antropología y Sociología.
- En los casos de los géneros bailables, se puede realizar una conexión con Expresión corporal o Danza.

por medio de las músicas históricas” (Reccitelli, 2017, p. 186) para referirse al estudio de la música desde su dimensión arcaica y a la diversidad de la misma, al poner de manifiesto su cualidad plural.

Música y Teatro

- Creación de una obra de teatro con elementos musicales, ya sea canciones con temáticas relacionadas, musicalización de escenas, efectos de sonido.
- Ya que estas artes normalmente aparecen en los diseños curriculares como materias que se imparten en años de cursado distintos, es una excelente oportunidad para integrar dos grupos de alumnos (muchos de los cuales seguramente no se conocen) en un mismo plan de trabajo.
- Aunque cada docente se ocupará de la organización, planificación de trabajo y el tipo de evaluación de su propio grupo, esta metodología contempla la posibilidad de despertar distintos intereses e inquietudes en el curso al cual no le “corresponde” determinada materia. Tales inquietudes debieran ser, en la medida de lo posible, respetadas por los responsables a los fines de una inclusión más abierta.
- La misma obra puede, incluso, ser presentada en ámbitos que excedan al escolar. Y, si el tema resultare ser una problemática a nivel socio-cultural con componentes referidos al desarrollo de actitudes y valores, estaremos ante un mensaje que los mismos alumnos den a conocer a la sociedad en general, en sus propios barrios, a sus familias.

Música y Computación/Informática

- Elaborar proyectos audiovisuales de distinto tipo: publicidades y propagandas, cortometrajes, videos musicales, documentales.
- Constituye otra iniciativa en la que se pueden incluir contenidos de otras unidades curriculares (como por ejemplo un video educativo sobre cinemática e integrar con Física), como así también, temáticas que excedan los lineamientos curriculares y que trabajen valores socio-morales (cuidados del medio ambiente, educación sexual, desigualdad social).
- Esta propuesta posee también características transdisciplinarias ya que el video en cuestión es percibido como producto mismo y la relación imagen-sonido es más relevante que sus partes por aislado.

Ideas para pensar la integración

No hay que olvidar que, como cualquier enfoque metodológico, para aplicar satisfactoriamente la integración, se necesita una planificación que contemple una motivación capaz de desencadenar procesos reflexivos sobre el trabajo en cuestión.

Cabe aclarar que tal motivación debería ser dirigida tanto a estudiantes como a docentes involucrados, así como también a los sujetos específicos que incluyan los proyectos en cuestión (hablamos de los casos en los que se necesite la cooperación de familias, instituciones u organizaciones específicas).

Independientemente de cuál sea el eje sobre el que estructuramos el aprendizaje, un criterio motivacional tiene que ver con buscar que se trate de algo conocido y próximo al alumnado, que lo implique emocionalmente y que suponga una proyección en la práctica desde la que dar sentido al proyecto. Una forma es notificar desde el principio la posibilidad de emplear los productos finales con objetivos que excedan a los curriculares. Ejemplo de esto podría ser el de representar una obra de teatro fuera del ámbito escolar, o bien utilizar los videos educativos con fines didácticos dentro del mismo centro educativo.

En relación con esto de la motivación, es importante aclarar que para la realización satisfactoria de un proyecto, debe existir, sobre todo, un interés especial por parte del/los docente/s. Significa esto que, más allá de las posibilidades dispuestas por la institución educativa, invitamos a los profesores interesados en este tipo de propuestas a generar redes de conectividad, a los fines de incentivar la comunicación y relaciones entre los sujetos institucionales (directivos, preceptores, profesionales de gabinete, personal de limpieza). La elaboración de un proyecto es una gran empresa y si está bien planificado es valiosamente bueno, pero lo más importante para que un proyecto interdisciplinario funcione y que sea fructífero para los alumnos es el grado de interés y entusiasmo en los profesores involucrados.

Sería, también, de sano provecho elaborar una base de datos escolar formada por comunidades virtuales. Ya hay escuelas en las que se implementa el “Aula virtual”, por ejemplo. Estas herramientas constituyen un valorable instrumento de intercambio de información y puede ser de gran utilidad para dar a conocer los proyectos variados que surjan durante los distintos años lectivos.

En relación con la evaluación, consideramos que este tipo de trabajos en los cuales hay una gran implicancia subjetiva por parte de los alumnos, lo más importante es comprender el carácter flexible que debe adquirir la misma y, sobre todo, tener en cuenta no solo el producto final, sino también el proceso que se lleva a cabo y la forma de trabajo. Es importante tener siempre en cuenta el carácter educativo (y no tanto punitivo) de la evaluación. Pensar la misma como una instancia de socialización de los conocimientos, así como de las experiencias vividas en el período de trabajo, resulta

fructífero cuando lo que se busca es rescatar los aprendizajes para mejorar la práctica de la enseñanza. Se sugiere (y volvemos a hacer hincapié en la comunicatividad entre los sujetos) acordar desde el principio entre los profesores implicados los criterios que se tendrán en cuenta para efectuar un proceso evaluativo en armonía. Una vez establecido el acuerdo en la instancia de la planificación, se informará a los estudiantes de tales criterios en el mismo momento en que se presenta el proyecto en general.

Una posibilidad es la observación directa, para la cual los docentes deberán hacer anotaciones del proceso a lo largo del tiempo. Pero también se puede incluir una recopilación de documentos, desde el principio al final del proyecto, que dé cuenta de la trayectoria del mismo. Videos, fotos y hasta esquemas borradores pueden ser incluidos en esta documentación que, luego si se desea, será subido a un portafolio en la plataforma virtual del que la escuela disponga. De esta manera, todos los sujetos implicados, pero también los actores institucionales que no tomaron parte en el proyecto podrán acceder a esta información. También, futuras generaciones que habrán de encarar un proyecto similar, podrán encontrar buenas bases en esta plataforma.

La redacción de un informe es otra buena forma. En este sentido, además de su objetivo evaluativo que es el de dar a conocer el trabajo realizado, también tiene como finalidad educativa la asimilación de textos científicos y su particular lenguaje, a los cuales seguramente se enfrentarán en la realidad extraescolar. En línea con lo antes dicho, también se puede socializar el informe y ponerlo a la consideración de todos los implicados, discutir su contenido y compararlo con los resultados obtenidos en una postura de sana crítica y autocrítica.

Por último, recordemos que la intención de toda práctica de la enseñanza consiste en favorecer el aprendizaje de los alumnos. Las propuestas antes señaladas, las importantes referencias teóricas y los más amplios recursos disponibles de nada servirán si no se tiene en cuenta el motivo inicial de la educación. De la misma manera que no es requisito indispensable alcanzar los “niveles más altos” de la transdisciplinariedad. El aprendizaje significativo, por el contrario, aquel que se inicia en el saber práctico y es llevado a la reflexión teórica, es donde realmente hay que poner el foco, independientemente de la forma a llegar a él.

Al hablar de *disciplina* hemos hecho referencia a los instrumentos y métodos que intervienen en la comprensión de un objeto de estudio. Esto que parece tan sencillo no debe ser olvidado, porque justamente lo importante para nosotros es comprender el objeto y no, la metodología por sí sola.

Con el mismo criterio, al decir de I. Fazenda,

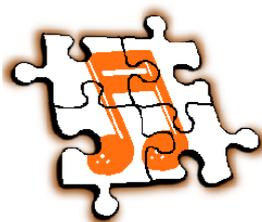
la interdisciplinariedad es una relación de reciprocidad, de mutualidad, que presupone una actitud diferente a ser asumida frente al problema del conocimiento, (...) por eso es necesario no hacer de ella un fin, pues la interdisciplinariedad no se enseña ni se aprende, apenas se vive, se ejerce, por eso exige una nueva pedagogía, una nueva comunicación (Méndez, y Hechavarría, 2013, p. 6).

Reflexiones finales

Es posible que, como seres humanos, al finalizar una etapa, generalmente no nos hallemos lo suficientemente satisfechos con nuestro desempeño realizado y, de repente, nos volvemos expertos en la tarea de valorar las críticas.

Es bueno mantener esta conciencia, pero más valioso es recordar el valor *real* que cierta etapa pasada ha dejado grabado en nuestra memoria. Por ello, resaltar los buenos momentos, las mejores experiencias de tal o cual proyecto y ser capaces de reconocer que el trabajo realizado sí pudo plantar una semilla y hacer la diferencia es mucho más apreciable que cualquier crítica constructiva.

En nuestro camino a configurarnos como mejores personas, también existe el desafío de aprender a confiar en nuestras capacidades individuales y colectivas. También existe el desafío de comprender que somos capaces de cambiar una vida. También existe el desafío de saber que podemos cambiar una realidad.



Por Rocío B. Kufner

Fuentes consultadas

- Aguilar, M. C. (2002). *Aprender a escuchar música*. A. Machado Libros. Madrid.
- Cirer, I. (2013). *Transdisciplinariedad en el currículum integrado: Implementación de aprendizaje basado en problemas en la escuela*. (Tesis de Maestría). Universidad de Chile, Santiago. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Educación. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/114360>
- Consejo Ejecutivo de la UNESCO (octubre, 2006). *La educación artística: seguimiento de la conferencia mundial de Lisboa*. En 175ª reunión del Consejo Ejecutivo (175 EX/13 Rev.). París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146577s.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (2012) *Resolución N° 180/12*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/180-12.pdf>
- Córdoba (provincia) Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Superior (2013). *Diseño Curricular de Educación Artística*. Córdoba: Autor.
- Edelstein, G., y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- Folch, B., y Raventós, J. (octubre, 2010). Casi todo es música: Una mirada a la interdisciplinariedad desde el área de música. En *Aula de Innovación Educativa: aula de proyectos interdisciplinarios*, 195 (23-27). Barcelona: Editorial Graó. Recuperado de <http://blogs.uab.cat/icemusica/files/2010/05/Casi-todo-es-m%C3%BAsica.pdf>
- Frega, A. L. (mayo, 2003). *Arte, música, educación e interdisciplinariedad*. Universidad CAECE, Buenos Aires, Argentina.
- Gómez, M. Á. M., y Alzate, M. V. P. (junio, 2010) Saberes, disciplinas y disciplinas escolares: diferentes sentidos para las didácticas. En *Cultura del Cuidado Enfermería*, 7(1), 37-52. Colombia: Universidad Libre Seccional Pereira. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3716308.pdf>
- Gutiérrez, R., Cremades, A., y Perea, B. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de educación primaria. *Espacio y tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, 25. (p. 151-161). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3877921.pdf>
- Herrería, A. F., y López, M. C. L. (septiembre/diciembre, 1996). Implicaciones metodológicas de la Transversalidad en la Educación Secundaria Obligatoria.

- En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 27 (pp 82-94). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/117918.pdf>
- Illán, N., y Molina, J. (julio/septiembre, 2011). Integración Curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. En *Educación en Revista*, 41. (p. 17-40). Curitiba, Brasil: Editora UFPR. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/03.pdf>
- Institución teresiana: web internacional (febrero, 2011). La Institución Teresiana, intuición primordial de Pedro Poveda. Recuperado de <http://www.institucionteresiana.org/es/la-institucion-teresiana/historia>
- Malbrán, M. A. (2016). *Enseñanza colaborativa* (Monografía). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. Facultad de Artes. Departamento de Música.
- Méndez Pupo, A. R., y Hechavarría Leyva, R. (marzo, 2013). Apuntes sobre el valor didáctico de la interdisciplinariedad. En *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <http://atlante.eumed.net/apuntes-sobre-valor-didactico-interdisciplinariedad/>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2013). Diseño Curricular de la Formación Docente para Educación Artística. Recuperado de http://dges.cba.infod.edu.ar/sitio/upload/DOCUMENTO_CURRICULAR_ED_ARTISTICA_1.pdf
- Pina M. B. (diciembre, 2006). Las Claves pedagógicas de San Pedro Poveda. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.es.catholic.net/op/articulos/47912/las-claves-pedaggicas-de-pedro-poveda.html>
- Reccitelli, L. (2017). Mozart, ¡ponete la camiseta!. En Sarmiento, A. (comp.), *¡Sonamos! Músicas y adolescencias en las escuelas* (p. 169-195). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Samper, A. A. (2009). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. En Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas. 5(2) ISSN 1794-6670. Disponible en <http://www.javeriana.edu.co/revistas/Facultad/artes/cuadernos/index.html>
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Morata. Madrid.
- Urresti, M. (2006). Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad. En *Revista Encrucijadas UBA 2000*, Revista de la Universidad de Buenos Aires, Nueva Época, Año II, Nro. 6, Febrero de 2002. Págs. 36-43.

Anexos

Quodlibet "Fiesta Brasileña"

S
Lu - na lu - ne - ra lu lu - na la - nar suel - ta suel - ta tu ve - lo de luz en el mar
Cuan - do se ba - ña lu lu - na la - nar se per - fú - ma con go - tas pla - tea - das de sal

A
Gi - ra que gi - ra la rue - da del mo - li - no gi - ra que gi - ra al cos - ta - do del ca - mi - no ta - do del ca - mi - no

A/T
Voy voy voy con mi ca - ba - lli - to tra - ca tra - ca tra - ca tro - ta tro - ta li - ge - ri - to tro - ta li - ge - ri - to

B
Bam ba - la - lan a - ma - so mi pan ha - ri - na y a - gua a - cei - te y sal cei - te y sal

Algarrobo algarrobal (canon)

Voz
Al - ga - rro - bo al - ga - rro - bal, qué gus - to me dan tus ra - mas cuan - do em - pie - zan a bro
tar. Cuan - do em - pie - zan a bro - tar, se - ñal que vie - ne lle - gan - do el tiem - po del car - na - val.

“A la mañanita” (canon)

Voz 1
A la ma-ña - ni - ta y al a - ma - ne - cer que lin - do es que - rer

Voz 2
A la ma-ña - ni - ta y al a - ma - ne - cer que lin -

6
1
cuan - do pa - gan bien to - mo un tra - go to - mo dos
(RA - HO)

2
do es que - rer cuan - do pa - gan bien to - mo un tra - go

10
1
va - mos ni - ña va - mo - nos

2
to - mo dos va - mos ni - ña va - mo - nos

Quodlibet “Aserrín aserrán - Farolera - Arroró”

I
A - se - rrín, a - se - rrán, los ma - de - ros de San Juan pi - den

II
Fa - ro - le - ra tro - pe - zó y en la ca - lle se ca - yó y al pa -

III
A - rro - rró mi ni - ño, a - rro - rró mi sol,

6
I
pan no les dan, pi - den que - so le dan hue - so. A - se

II
sar por un cuar - tel se e - na - mo - ró de un co - ro - nel. Fa - ro -

III
duér - ma - se pe - da - zo de mi co - ra - zón.