

II Jornadas Nacionales y III Jornadas Regionales de Música y Educación: "Nuevos Contextos. Nuevos Desafíos". Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, 2022.

Un estudio preliminar sobre el uso de tutoriales en el aprendizaje instrumental.

Lucrecia Ferrero, Mirian Túñez y Favio Shifres.

Cita:

Lucrecia Ferrero, Mirian Túñez y Favio Shifres (2022). *Un estudio preliminar sobre el uso de tutoriales en el aprendizaje instrumental. II Jornadas Nacionales y III Jornadas Regionales de Música y Educación: "Nuevos Contextos. Nuevos Desafíos". Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/532>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puga/63k>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE TUCUMÁN

INSTITUTO
SUPERIOR
DE MÚSICA



MÚSICA Y EDUCACIÓN

NUEVOS *Contextos*
nuevos DESAFIOS

LATINOAMERICA

virtualidad

IDENTIDADES

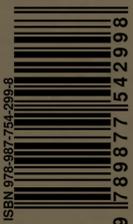
trabajo

CREATIVIDAD

diversidad

inclusión

INSTITUTO SUPERIOR DE MÚSICA UNT
TUCUMÁN, 2022
ISBN: 978-987-754-299-8



ISBN 978-987-754-299-8

9 178987 154299 8

Música y educación : nuevos contextos, nuevos desafíos / Camila María Beltramone ... [et al.] ; compilación de María Pía Garmendia ; Mauricio Guzman. - 1a ed. - San Miguel de Tucumán : Universidad Nacional de Tucumán. Instituto Superior de Música, 2022.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-754-299-8

1. Educación Musical. I. Beltramone, Camila María. II. Garmendia, María Pía, comp. III. Guzman, Mauricio, comp.
CDD 780.71

© 2022

Instituto Superior de Música de la UNT
Chacabuco 242, San Miguel de Tucumán, Tucumán, República Argentina
Tel.: +54 9 381 4220751
E-mail: ismusica.unt@gmail.com

ISBN: **978-987-754-299-8**

Queda hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

Diseño de tapa: Ana Sofía Milioto

Diseño de interior: Álvaro Astudillo para Dúplex / Casa editora

Universidad Nacional de Tucumán

RECTOR

Ing. Sergio José Pagani

VICERRECTORA

Dra. Mercedes Leal

SECRETARIA ACADÉMICA

Dra. Norma Carolina Abdala

Subsecretaría de Políticas y Gestión Académica

Dra. Melina Gabriela Lazarte Bader

Subsecretaria de Articulación Académica

Mg. Patricia Mónica Fernández

Consejo de Escuelas Experimentales

DIRECTOR

Esp. Lic. Juan Pablo Gómez

Instituto Superior de Música

DIRECTOR

Prof. Mauricio D. Guzmán

VICE DIRECTORA

Prof. Natalia Carignano

REGENTE

Prof. Florencia Masucci

Mauricio D. Guzmán / María Pía Garmendia

(Compiladores)

**MÚSICA Y EDUCACIÓN
NUEVOS CONTEXTOS, NUEVOS DESAFÍOS**

Instituto Superior de Música
Universidad Nacional de Tucumán

ÍNDICE

PALABRAS PRELIMINARES / 7 /

CONFERENCIAS / 9 /

Música a la carta / 12 /

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN / 13 /

Repensar la enseñanza de la notación musical en clave decolonial

Camila María Beltramone, María Inés Burcet

Música y ciudadanía en la edad infantil: una aproximación al aprendizaje de la música colombiana en la escuela normal superior “Leonor Álvarez Pinzón”

Juan Ricardo Villamil

Gestualidad y cuerpo en una jam de jazz

Diego Nicolás Poeta Cipriano, Joaquín Blas Pérez

El abordaje de la ESI en la formación docente en música. Reflexiones acerca de metodologías posibles en las clases de espacios de educación artística

Pablo Daniel Muruaga, María Pía Garmendia

Contextos cambiantes, desafíos y oportunidades en la enseñanza de los instrumentos musicales a Nivel Superior

Alejandra Garcia Trabucco, Beatriz Plana

La interpretación musical. Punto de convergencia

Celia Gabriela Martinez, Diana Inés Gasparini

De cómo la virtualidad fue transformando las dinámicas evaluativas musicales

Verónica Irene Buriak

Morfología musical: una propuesta de evaluación en entornos virtuales a través de aplicación genially

Alfonsina Milioto

Ensayos musicales a través de plataformas de videoconferencia

Juan Félix Pissinis, Isabel Cecilia Martínez, Matías Tanco

El canto coral infantil en la educación virtual: desafío y posibilidad

Javier Villa

La relación entre las herramientas brindadas en el plan de estudios de las licenciaturas en instrumentos musicales de uncuyo y la realidad del campo profesional: un estudio de caso de la licenciatura en flauta

Juan Pablo Ganem Ábrego

Pedagogía musical y prácticas de producción: una experiencia de preparación para el mundo del trabajo, con estudiantes del profesorado de música del IES Santa María - Catamarca

Alfonsina Milioto

Una perspectiva enactiva de la improvisación musical libre. Implicancias en la formación instrumental.

Alejandro Pereira Ghiena, Mauro Valicente, Sebastián Tobías Castro

Las nuevas tecnologías en momentos de covid-19 en el Nivel Superior del Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires “Astor Piazzolla” estrategias sincrónicas y asincrónicas en la mirada de los alumno/as

Fernando Miguel Plana

Un estudio preliminar sobre el uso de tutoriales en el aprendizaje instrumental

Lucrecia Ferrero, Miriam Tuñez, Favio Shifres

Actos Patrios en virtualidad: nuevas formas de construir ciudadanía

Mauricio Guzman, Natalia Carignano, Florencia Masucci

Elementos del contrapunto. Apuntes didácticos sobre la dimensión improvisatoria en la formación docente inicial.

Pablo Santi

PALABRAS PRELIMINARES

“NUEVOS CONTEXTOS, NUEVOS DESAFÍOS”

El Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional de Tucumán organizó las II° Jornadas Nacionales y III° Jornadas Regionales Música y Educación, actividad académica y artística que, a diferencia de ediciones anteriores, se realizó en modalidad virtual. El impulso fue el de retomar la realización de las Jornadas como espacio de construcción e intercambio académico entre investigadores, docentes y músicos atendiendo a las particularidades que presentan educar y hacer música en el contexto actual; el desafío fue la realización completa en modalidad virtual.

El cambio abrupto del escenario social, en sus diferentes dimensiones y condiciones, nos desafiaron como institución a pensar en estas Jornadas desde la actualidad, en un contexto que cotidianamente nos invita a explorar la diversidad de posibilidades, formas y soportes institucionales, que resignifican y reorganizan la vida, los tiempos y las actividades educativas.

Con estas premisas, el Comité Académico, a través de numerosos encuentros, definió los objetivos de las jornadas, los cuales tendieron fundamentalmente a analizar la actual situación de la educación musical, a promover el intercambio entre profesionales e instituciones de formación musical incorporando diferentes actores institucionales y la producción musical, y a recuperar las acciones educativas y artísticas de diferentes contextos mediante un espacio de visualización.

En función de estos objetivos propusimos diversos ejes temáticos que incluyeron el abordaje de las prácticas educativas para enseñar y aprender música en entornos virtuales, las relaciones entre la formación musical y el mundo laboral, la educación musical y la discapacidad, la transversalidad de la ESI en la educación musical y la descolonización del saber musical mediante la construcción de vínculos, identidades y ciudadanía, impulsando el estudio y puesta en valor de las culturas y de los rasgos identitarios de las músicas del continente latinoamericano.

Fue así como, entre el 14 y el 16 de octubre del 2021, las Jornadas nos permitieron conocer numerosos y excelentes trabajos de investigación y experiencias docentes, en diferentes formatos, presentados por expositores locales, nacionales e internacionales. Asimismo, las Jornadas fueron engalanadas por las brillantes conferencias del Mtro. José Luis Castiñeira de Dios, la Prof. Alicia de Couve, la Dra. Carolina Abdala (Secretaria Académica de la UNT) y de la Esp. María Eugenia Barros. También quiero destacar el espacio artístico “Música a la Carta”, que permitió, a través del canal Yo uTube, disfrutar de una diversidad de interpretaciones musicales a cargo de alumnos y docentes del ISMUNT.

Personalmente agradezco al Comité Académico de las Jornadas, a todos los participantes que se hicieron presentes a través de sus trabajos y nos acompañaron en forma virtual, un reconocimiento muy especial a los Docentes y Alumnos del Instituto Sup. de Música, al Consejo de Escuelas Experimentales en la figura de su Director el Prof. Esp. Lic. Juan Pablo Gómez, a la Secretaria Académica de la UNT, Dra. Carolina Abdala y al Sr. Rector de la UNT, Ing. Sergio Pagani.

Este “desafío” nos sirvió para superar las condiciones que nos impuso la pandemia y buscar otros modos de organización. Hemos aprendido y nos comprometemos a dar continuidad a estas jornadas.

Ante los Nuevos Contextos...Nuevos Desafíos...para una Educación Musical inclusiva y de calidad.

Sirva esta edición digital como testimonio del éxito de las II° Jornadas Nacionales y III° Jornadas Regionales de Música y Educación.

Prof. Mauricio Guzmán

CONFERENCIAS



CONFERENCIAS

Además de los riquísimos trabajos de investigación presentados, las Jornadas fueron engalanadas por las brillantes conferencias del Mtro. José Luis Castiñeira de Dios, la Prof. Alicia de Couve junto a la Prof Paula Barragán y de la Dra. Carolina Abdala junto a la Esp. María Eugenia Barros.

“EVOLUCIÓN DE LAS MÚSICAS EN LATINOAMÉRICA”

Conferencista:

Mtro. José L. Castiñeira de Dios¹

“CREATIVIDAD Y MÚSICA”

Conferencistas:

Lic. Alicia de Couve² (Conservatorio Sup. de Mús. “Ástor Piazzolla” - CABA)

Prof. Paula Barragán³ (Conservatorio Sup. de Música “Ástor Piazzolla” - CABA)

“NUEVOS CONTEXTOS EDUCATIVOS”

Conferencistas:

Dra. Carolina Abdala⁴ (Secretaría Académica UNT)

Esp. Eugenia Barros⁵ (Fac. FyL UNT)

¹**José Luis Castiñeira de Dios.** Intérprete, compositor y director de orquesta, periodista, y gestor cultural, director de cine y académico nacido en Buenos Aires, su obra como compositor abarca prácticamente todos los géneros y ha sido ejecutada y grabada por artistas como Miguel Ángel Estrella, Jairo, Enrique Carreras. En 1972 crea el conjunto *Anacrusa*, grupo con el que realizó una profusa carrera internacional que continúa hasta el presente. Como arreglador y director musical acompañó a Mercedes Sosa en sus giras. Dirigió la Orquesta Sinfónica Nacional y la mayor parte de las orquestas argentinas y de latinoamérica. Autor de la música de más de 40 films, compartió con Astor Piazzolla la banda sonora de *“Tangos, El exilio de Gardel”*, obteniendo el premio César. Miembro de la Academia Nacional de Folklore, de la Academia Nacional de Artes Audiovisuales, fundador de las carreras de Gestión y Políticas Culturales en el Mercosur en la Universidad de Palermo, y decano organizador de la carrera de Artes Audiovisuales en el Instituto Universitario Nacional del Arte (hoy UNA). En el 2020 recibió el “Gran Premio a la Trayectoria Musical” del Fondo Nacional de las Artes de la Argentina.

² **Alicia De Couve.** Directora del Conservatorio Superior de Música “Ástor Piazzolla”, profesora de Metodología de la Investigación (DAMus) y de asignaturas pedagógicas (Piazzolla). Es Profesora de Música especialidad piano (Conservatorio “Carlos López Buchardo”). Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (Universidad JFK). Prof. y Lic. en Historia (UCA). Especialista en Investigación Educativa (J.V. González). Doctoranda en Artes Musicales (DAMus –UNA). Posee publicaciones sobre educación musical a nivel internacional (“Cuadernos Interamericanos en Educación Musical” de la UNAM, “International Journal of Music Education”, “Ars Education Policy Review”), como nacional (“Boletín de Investigación Educativo Musical” CIEM, “Revista 4,33”, “Boletín de SACCOM”). Como Directora del CSMAP organizó junto al Damus UNA la “1° Jornada de Música y Género” (2019) y la “1° Jornada de Investigación en Educación Musical Superior”(2019).

³ **Paula Barragán.** Profesora de Educación Superior en Música egresada del Conservatorio Superior de Música “Ástor Piazzolla”, con postítulo en Didáctica de las Artes. Docente de música en los distintos niveles educativos y actualmente, profesora en diversas cátedras del mencionado Conservatorio. Escribió ponencias y artículos para jornadas y publicaciones especializadas. Se desempeña como coreuta y flautista en distintas agrupaciones musicales.

⁴ **Carolina Abdala.** Secretaria Académica de la UNT. Prof. en Pedagogía y Dra en Ciencias de la Educación (UNT) Diplomada en Educación Crítica, Género y nuevas subjetividades. (UNLP). Docente en cursos de posgrado sobre didáctica, currículum, formación docente en carreras de posgrado de diferentes universidades: UNT, UNSE, UNCa, UNJu, UTN. Directora del Programa: Estudios sobre Educación Universitaria: Currículum, sujetos y formación docente y del Proyecto: Estudiantes universitarios no tradicionales y currículum vivido. Una indagación biográfica narrativa. Participó en evaluaciones de artículos para su publicación, proyectos de investigación, investigadores, informes finales de proyectos, becarios, concursos y evaluaciones docentes. Ha publicado libros y artículos en diferentes revistas y actas en diversos congresos. Integrante del Comité Académico de la Carrera de Posgrado Doctorado en Educación. Directora de las carreras de Especialización y de Maestría en Docencia Universitaria – UTN. Adscripta en Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, Área Diseños Curriculares para la formación docente.

⁵ **Eugenia Barros.** Prof en Pedagogía, UNT. Esp. en Cs. Sociales Con Mención En Currículum Y Prácticas Escolares en Contexto. (Flacso). Docente en cátedras de Pedagogía y Teoría de la Educación en diferentes facultades de la UNT y de la UNJu. Docente en cursos de Postgrado en maestrías y doctorados en Fac de Psicología, Fac. de Filosofía Y Letras, Fac. de Medicina de la UNT y de la UTN. Docente investigadora directora del Proyecto “Marcas Y Rastros Del Movimiento Reformista En La Configuración Actual De Los Movimientos Estudiantiles Y Su Dinámica De Funcionamiento (Agrupaciones, Centros De Estudiantes)” entre otros. Integrante del Equipo Técnico Del Área Curricular-Dirección De Educación Superior Y Artística, Ministerio De Educación De La Provincia De Tucumán. Expositora en diversos congresos latinoamericanos, cuenta con variadas publicaciones, entre otras del libro “Historias De Estudiantes. Educación Superior, Currículum Y Trayectorias”UNT.

Música a la Carta

Con gran orgullo presentamos “Música a la Carta”, espacio generado allá en nuestras I Jornadas de Música y Educación, en el año 2017, y que seguimos sosteniendo como un sello de nuestras Jornadas donde no sólo hay espacio para la comunicación académica sino también para la producción artística musical.

“Música a la Carta” nació del sabroso encuentro, en la música, de nuestra comunidad educativa; se convirtió en una manera de degustar, disfrutar y compartir las producciones musicales de los miembros de nuestra institución; en esta edición “Música A la Carta” se transformó en la oportunidad de trabajar un repertorio variado donde la música académica y popular vayan a la par, así como en la posibilidad de visibilizar la formación de nuestros estudiantes y docentes.

Con la convicción de que la música es para ser compartida y degustada, ofrecemos el registro audiovisual de esta tercera edición de “Música a la Carta”. De esta manera podremos convidar sin fronteras de tiempo y espacios, nuestro hacer musical. Podrán disfrutar de propuestas en vivo especialmente cocinadas para esta ocasión y de otras producciones audiovisuales que sazonan el día a día de nuestra institución, algunas gestadas como proyectos de cátedra o intercátedras, otras como proyectos interinstitucionales.

Los escenarios en donde servimos “Música a la Carta” son espacios que revisten una vasta trayectoria cultural de nuestra provincia, como el Teatro San Martín, el Centro Cultural “Eugenio Flavio Virla” de la UNT, el auditorio “Beethoven” del ISMUNT y el patio de la Federación Económica de Tucumán (FET).

Los invitamos a recorrer y degustar nuestra carta y descubrir nuestras Entradas, Platos principales y Postres con una propuesta diferente en cada día.

[Menú a la Carta: día jueves](#)

[Menú a la Carta: día viernes](#)

[Menú a la Carta: día sábado](#)

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN



REPENSAR LA ENSEÑANZA DE LA NOTACIÓN MUSICAL EN CLAVE DECOLONIAL

BELTRAMONE, Camila María

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM),
Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata

camilabeltramone@gmail.com

BURCET, María Inés

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM),
Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata

mburcet@fba.unlp.edu.ar

Palabras clave: Decolonialidad- Educación Musical- Escritura y Lectura Musical- Notación Musical- Teoría Psicogenética

El modelo de enseñanza de la notación musical en Latinoamérica ha estado influenciado desde sus inicios por los lineamientos del Modelo Conservatorio. El mismo fue impuesto en nuestra cultura por medio del proceso de colonización, el cual suprimió las expresiones artísticas preexistentes imponiendo formas canónicas de percibir, sentir, transmitir y pensar (Burcet, 2017). Actualmente este modelo continúa vigente en las instituciones de formación musical, moldeando la educación musical y el sentido común acerca de lo implica “saber música”.

En lo que a educación del músico se refiere, el modelo conservatorio otorga un lugar protagónico al aprendizaje de la notación musical considerando su dominio un requisito indispensable para acceder a la música. En este punto resulta importante señalar que el hecho de que el dominio de la notación musical sea un requisito para acceder a la música, implica que toda la música que merece ser enseñada o interpretada es aquella capaz de ser escrita o pensada desde la escritura. Se utiliza así a la notación musical como un instrumento de dominación, imponiéndose esta como el modo válido de representación de la música por sobre otros posibles (tales como las escrituras vernáculas o las tablaturas), e invisibilizando a las músicas de tradición oral que encuentran en la notación limitaciones para su registro (Burcet, 2017).

Desde esta perspectiva, se espera que cuando un estudiante inicia su formación musical adquiera la notación musical a partir de la incorporación progresiva de los signos musicales, por medio de la interacción con dispositivos especialmente diseñados con ese fin (los métodos de lectura o “solfeo”). Los mismos promueven la aplicación de una didáctica basada en la graduación de estímulos simples a complejos, el señalamiento del error, la fijación de las respuestas correctas, y el establecimiento de un tiempo de aprendizaje estrictamente definido para cada contenido. Se configura así un modelo de estudiante pasivo y acrítico que se limita a la práctica repetitiva y al entrenamiento del oído; y un modelo de docente que se limita a suministrar adecuadamente las lecciones, asegurándose de que un determinado contenido esté “aprendido” para poder pasar al siguiente. Así, el éxito en

la adquisición de la lectura y la escritura se atribuye a los métodos o a las instituciones de enseñanza, mientras que el fracaso se vincula con la falta suficiente de práctica del estudiante, o en su defecto con la falta de talento o de oído musical.

El Modelo Conservatorio plantea así un único recorrido posible para el aprendizaje de la notación musical que en trabajos previos (Borcet, 2020) hemos identificado como una forma de violencia epistémica, en tanto que desvaloriza otros modos de aprender y enseñar, acrecentando la culpabilidad del estudiante por el desarrollo de su desempeño. Estos modos de violencia operan en las instituciones a partir de tramas que se hacen mucho más profundas, controlando la subjetividad y erosionando la condición de soberanía epistémica del sujeto que aprende (Borcet, 2020).

Con el fin de discutir este modelo tradicional de enseñanza, hemos realizado una serie de investigaciones en pos de revisar el rol del sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Borcet 2014, 2018, 2020; Borcet y Uzal, 2018; Beltramone y Borcet, 2020). Para el desarrollo de este enfoque resultaron clave los estudios de la Psicología Genética en el campo del lenguaje y la alfabetización. En esta línea, los aportes de Ferreiro (2002) permiten comprender que el sujeto, por estar inmerso en una cultura con escritura, se apropia del sistema de escritura a partir de aproximaciones sucesivas con enunciados “reales”, destacando las ventajas del entorno colectivo para el aprendizaje como una situación privilegiada desde el punto de vista del desarrollo cognitivo. Así mismo, se subraya la importancia de no desvincular el aprendizaje de la lectura y la escritura de la función social y de comunicación que dio origen al fenómeno, dado que es a partir de esta necesidad del sujeto de explicarse y comprender la naturaleza de este objeto de conocimiento que los sujetos desarrollan hipótesis acerca del modo en que el lenguaje escrito se organiza (Ferreiro y Teberosky, 1979).

En línea con estos planteos, se llevó adelante un estudio (Borcet, Beltramone, Uzal y Rigotti, en prensa) para conocer las ideas que sujetos jóvenes sin formación musical previa elaboran acerca de la relación existente entre la música que escuchan y cantan con su versión escrita (la partitura). A tal fin, se realizaron entrevistas estructuradas a 40 sujetos adultos jóvenes en edad universitaria (18 a 25 años). Las consignas de la entrevista estuvieron orientadas a conocer los elementos de los que se valen los sujetos para reconocer la partitura de una canción (previamente cantada) así como también qué habilidades ponen en juego en el proceso. Este trabajo nos permitió observar que las personas son capaces de elaborar ideas propias acerca del funcionamiento de la notación musical y la vinculación de lo escrito con lo sonoro, sin haber pasado por instancias de formación musical formal. Si bien es cierto que este conocimiento es inicialmente pragmático y requerirá de una intervención guiada para que este sistema de representación conlleve a una transformación del conocimiento musical del sujeto (Martí, 2012), estas observaciones resultan relevantes porque permiten conocer las sucesivas aproximaciones al objeto del conocimiento que realizan los sujetos hasta lograr su apropiación, colocando al mismo un rol activo en la construcción de su propio conocimiento.

Por otro lado, los estudios en el campo del lenguaje nos permitieron poner en valor otras funciones que desarrolla la notación musical además de la registro (función cuasi exclusiva desde la perspectiva tradicional), y que son accesibles a personas que están en instancias iniciales de aprendizaje, o que hacen un uso de las partituras a partir de la práctica musical amateur, cuestionando a la perspectiva que pondera y legitima como válidas

únicamente a las prácticas musicales alfabetizadas. Tal es el caso de los coros vocacionales, los cuales constituyen espacios de práctica vocal donde no es necesario conocer la notación musical para acceder a la actividad, aunque sí se promueve el uso de partituras para el aprendizaje de las obras. En investigaciones previas (Beltramone y Burcet, 2018, 2020) hemos podido dar cuenta de cómo, en intercambio con sus pares, los coreutas desarrollan otros usos de las partituras que resultan fundamentales para el desarrollo de su práctica musical, tales como anticipar secciones musicales (función epistémica), hablar acerca de la música con categorías emergentes de la misma (función metalingüística), y comunicarse con el director durante la performance (función comunicativa).

Los estudios realizados han permitido analizar el proceso de apropiación de la notación musical desde la perspectiva del sujeto que aprende, conociendo qué preguntas se hace acerca de su funcionamiento, qué estrategias propone y qué soluciones encuentra, revalorizando el aprendizaje de la notación musical en los contextos de práctica musical con enunciados de música “real” y no como una habilidad particular desvinculada de su praxis, tal como sucede en la enseñanza tradicional asociadas al Modelo Conservatorio (Shifres y Holguín, 2015). Se pone así la notación musical al servicio del estudiante, y no al estudiante al servicio de la continuidad de un modelo de enseñanza de la notación musical. Consideramos que conocer los aspectos a partir de los cuales los sujetos problematizan la notación musical resulta de fundamental importancia para repensar las prácticas iniciales de lectura desde una perspectiva decolonial que permita trascender el recorrido habitual, haciendo justicia a las voces de quienes motivados por hacer música se encuentran con el desafío de adquirir la notación musical.

Son dos marcos teóricos que tienen un punto de encuentro en la revalorización del rol que sujeto que aprende.

El modelo de psicogénesis tiene una ética que se asocia con el marco decolonial. No es casual que haya tenido un impacto en el desarrollo de la alfabetización en Latinoamérica.

BIBLIOGRAFÍA

- Beltramone, C. M. y Burcet, M. I. (2018). “Desarrollo de hipótesis de lectura en la actividad coral. Un estudio exploratorio en coreutas amateur”. En N. Alessandrini y M.I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas. Actas del 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 35-43). Buenos Aires: SACCoM.
- Beltramone, C. y Burcet, M. I. (2020). “El rol de la partitura en el coro amateur”. En N. Alessandrini, B. Torres Gallardo y C. Beltramone (Eds.), *Vocalidades: la voz humana desde la interdisciplina* (pp. 417-442). La Plata: GITEV.
- Burcet, M. I.; Beltramone, C.; Uzal, S. y Rigotti, S. (en prensa). La adquisición de la notación musical desde la perspectiva del sujeto que aprende. Un estudio en jóvenes sin estudios musicales específicos. *Revista Internacional de Educación Musical*.
- Burcet, M. I. (2014). *Realidad perceptual de la nota como unidad operativa del pensamiento musical* [Tesis de Maestría]. Facultad de Bellas Artes, UNLP. Recuperado en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/41539>
- Burcet, M. I. (2017). Hacia una epistemología decolonial de la notación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5(1), pp. 129-138.
- Burcet, M. I. (2020). “Violencia epistémica y colonialidad del saber. La perspectiva del sujeto que aprende en el contexto de la educación musical”. En M. Inés Burcet [Presidencia], *Colonialidad del saber en la expe-*

- riencia musical*. Conversatorio virtual realizado por la Sociedad Argentina para Ciencias Cognitivas de la Música (SACCOM).
- Burcet, M. I. (2018). ¿Código o sistema de representación? Implicancias psicológicas y educativas. *Revista del Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega"*, Año 32 (32), pp. 85-103.
- Burcet, M. I. y Uzal, S. (2018). "La representación de la altura musical: un estudio con adultos en etapas iniciales de la adquisición de la notación musical". En N. Alessandroni y M. I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas* (pp. 105-115). Buenos Aires: SACCoM.
- Burcet, M. I. (2020). *Las conceptualizaciones iniciales de la unidad de representación en la notación musical: implicancias psicológicas y educativas* [Tesis de doctorado]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, -1.
- Ferreiro, E. (2002). "Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística". En E. Ferreiro (Comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-171). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Ed. Siglo XXI.
- Martí, E. (2012). "Desarrollo del pensamiento e instrumentos culturales". En M. Carretero y J. A. Castorina (Comp.), *Desarrollo cognitivo y educación. Procesos del conocimiento y contenidos específicos* (pp. 27-46). Argentina: Ed. Paidós.



MÚSICA Y CIUDADANÍA EN LA EDAD INFANTIL: UNA APROXIMACIÓN AL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA COLOMBIANA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR “LEONOR ÁLVAREZ PINZÓN”.

VILLAMIL, Juan Ricardo

Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón. Colombia

Juanricardovillamil@gmail.com

La presente investigación propone un modelo de Educación Musical al interior de la jornada única en la ciudad de Tunja. Dicho modelo pretende la transformación social a partir de tres conceptos básicos: escuchar al otro, reconocer al otro e interactuar con el otro. Esto teniendo presente un paradigma inclusivo de Educación Musical que pretende acercar a niñas y niños inscriptos en colegios públicos de la ciudad de Tunja a repertorios de la música tradicional colombiana.

Las categorías que se tienen en cuenta para plantear dicho modelo son: ciudadanos y ciudadanas del mundo, inclusión y pensamiento crítico. Desde un punto de vista artístico, didáctico y pedagógico, estas tres categorías pueden acercarse a una formación humanística integral basada en las prácticas cooperativas y colaborativas. Incluso las maneras de reflexionar acerca del sentido común en la escuela y las posibilidades que brinda el arte y la música permiten acercarnos a una experiencia de libertad en los currículos académicos.

Del mismo modo se tienen en cuenta los Diseños Universales de Aprendizaje (DUA) propuestos por el Ministerio de Educación Nacional en Colombia (2016), inspirados en tres principios fundamentales:

1. Contenidos y conocimientos musicales al alcance de todos (opcionalmente se sugiere: canto e interpretación musical en un instrumento determinado y percusión corporal).
2. Motivación y generación de ambientes propicios para el aprendizaje musical.
3. Reconocimiento a cada estudiante, por el esfuerzo realizado en cada una de las actividades musicales propuestas.

Para lograr el objetivo de una educación musical inclusiva se establece como punto de partida la denominada: *pedagogía del encuentro* (Martín Buber) según la cual, un encuentro “Genuino” sólo ocurre cuando logramos ir más allá de las palabras, acercándonos a las realidades de quienes comparten nuestros espacios públicos y conociendo esa fragilidad que como seres humanos compartimos, pero que en ocasiones mimetizamos en comportamientos relacionados con el asco, la vergüenza o el miedo.

De igual manera se acentúan los matices de la investigación en la importancia de utilizar la gran riqueza musical de Colombia y los diversos géneros musicales provenientes de las regiones colombianas (El Caribe, el Pacífico, la Orinoquía, la Amazonía, las zonas Andina), y, de esta manera, se aspira a tener un vínculo desde la niñez con las raíces musicales de Colombia.

La exploración realizada tiene como marco de referencia el desarrollo de capacidades propuesto por Martha Nussbaum, y analiza las oportunidades que tienen niñas y niños para explorar nuevas experiencias de aprendizaje en la escuela y nuevos ámbitos de enseñanza que pueden promover la solidaridad, la generosidad, la empatía y, en general, la generación de emociones de bienestar en la escuela pública.

De igual manera la investigación se realiza a través de un estudio de carácter mixto, que articula un enfoque hermenéutico para determinar la eficiencia del modelo propuesto, y así, identificar las estrategias que han representado un avance en los procesos de ambiente escolar, convivencia y ciudadanía. Asimismo, es preciso reflexionar en torno a lo que ha significado una educación musical de manera remota, pues sin lugar a dudas se han tenido que replantear diversos aspectos en la forma de proponer materiales y actividades desde casa (elaboración de videos, audios y recursos didácticos). Desde esta mirada se analiza el concepto de “Flexibilidad Curricular” y se proponen formas de reinventar el rol de los educadores musicales, al mismo tiempo que la responsabilidad, en términos de transformación social al interior de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música que se puedan promover a través de políticas públicas como la Jornada única.

A partir de esta aproximación a la construcción de ciudadanía en el modelo propuesto se analizan las metodologías planteadas en dos instituciones educativas públicas: en un primer momento se realiza una prueba piloto en la Institución Educativa Julius Sieber, mostrando gran acogida en la comunidad académica y un positivo impacto entre las niñas y niños que forman parte de las agrupaciones musicales de dicha institución. En un segundo momento, se dan las condiciones necesarias, por lo que la Secretaría de Educación de Tunja indica que el modelo de Educación Musical propuesto se implemente en otras instituciones públicas que apuestan por el valor de las artes y las humanidades.

Se escoge a la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón, de la ciudad de Tunja, como escenario propicio para que dicha experiencia musical en la edad infantil sea llevada a la realidad, pues justamente el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de este colegio (2021), se encuentra en periodo de reestructuración, y se proyecta como una de las propuestas más ambiciosas de educación en términos de apostar por la reivindicación de la cultura, el arte y el deporte en la región andina colombiana.

BIBIOGRAFÍA

- Baker, G. (2014). *El Sistema. Orquestando a la Juventud Venezolana*. Oxford University Press.
- Carabetta, S. y Nuñez, D. (2020). *Tramas latinoamericanas para una educación musical plural*. Registro sobre Arte en América Latina de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de la Plata. Buenos Aires, Argentina
- Díaz, J. (2007). *Arreglos Musicales para Conjunto de Básica Primaria Basados en Ritmos Tradicionales Colombianos*. Ediciones Luna y Sol. Barranquilla, Colombia.
- Fundación Nacional Batuta. (2016). *El inicio de una revolución musical. 25 años de Batuta*. Bogotá D.C.
- García, M. (2017). *Crazy divertimentos. 13 obras infantiles para piano*. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Publicaciones UNAB.
- Ministerio de Educación de Colombia, (2018). *Lineamientos para la implementación de la Jornada única en Colombia*. Recuperado de www.minieducación.gov.co

Ministerio de Educación de Colombia, (2016). *La Educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación*. Recuperado de www.minieducación.gov.co

Ministerio de Educación de Colombia, (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Recuperado de www.minieducación.gov.co

Nussbaum, M. (2013). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

Nussbaum, M. (2013). *Las emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*. The Belknap Press of Harvard University Press.

Nussbaum, M. (2014). *La ira y el perdón. Resentimiento, generosidad, justicia*. Oxford University Press.

Plan de Desarrollo 2012-2016. Bogotá Humana. Alcaldía Mayor de Bogotá.



GESTUALIDAD Y CUERPO EN UNA JAM DE JAZZ

POETA CIPRIANO, Diego Nicolás

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM),
Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata
DiegoPoeta@outlook.com.ar

PÉREZ, Joaquín Blas

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM),
Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata
joaquinblaspez@gmail.com

Palabras claves: Gesto, Sonoro-Kinético, Improvisación, Jazz

Introducción

En la actualidad autores de diversas líneas de investigación reconocen en el gesto algo más que una mera acción corporal, efectora o expresiva, que acompaña a la música. El movimiento de nuestros cuerpos al hacer música, según señalan, forma parte también del significado musical. La música estaría en el sonido, pero también en la performance, en el cuerpo y entre los cuerpos de quienes tocan, cantan o improvisan (Martínez 2014, 2017; Johnson, 2007). David Lidov (1987) se refiere al gesto musical como la unidad indivisible con fines expresivos y comunicativos. El sociólogo y musicólogo Robert Hatten (2004, 2006) lo entiende como una forma energética en el tiempo que implica la percepción sensorial y la acción motora, y que puede ser tanto creada como interpretada por cualquier medio o canal. Mark Lemán (2008) indaga en sus estudios empíricos sobre la cualidad sonoro-kinética del gesto, identificando perfiles similares entre las dinámicas de las formas sónicas y las dinámicas del movimiento corporal.

Algunos de los trabajos relevantes incluyen la observación de las ejecuciones del pianista Glenn Gould (Delalande, 1988), el análisis de la gesticación en Keith Jarrett (Lopez Cano, 2009). Pérez *et. al.* (2018) analizan en un grupo de improvisadores el intercambio comunicativo y la transferencia gestual entre improvisadores. Se han señalado funciones interpretativas para la gestualidad corporal, entendiendo que potencian la construcción de significado musical. El cuerpo también “piensa” la improvisación y es de esta forma que el gesto cumple además una función epistémica.

En este trabajo toma la idea de cognición musical corporeizada, la cual atiende a la música como un modo de conocimiento expresivo que se manifiesta en el movimiento y que nos mueve en tanto interactuamos con el otro y con el mundo en el marco de una experiencia sentida (Martínez 2009; Johnson, 2007). A partir de considerar que en el gesto musical —como fenómeno expresivo que se funde sonido y movimiento— se revelarían importantes aspectos para la comprensión de la práctica de la improvisación musical, nos propusimos en un estudio de caso analizar los gestos corporales y sonoros de un saxofonista tocando en situación de *Jam Session*. Tomando la idea de unidad sonoro-kinética como *pattern* reconocible buscaremos distinguir en la presente performance gestos significativos que podrían reconocerse en futuros análisis a realizarse sobre las improvisaciones de otros saxofonistas.

Objetivos

Observar y describir el gesto corporal individual de un saxofonista improvisador durante la performance musical.

Establecer vínculos entre las dimensiones corporales y sonoras de la experiencia musical durante la improvisación en dichas prácticas.

Definir implicancias particulares que el gesto musical tiene para la práctica de la improvisación.

Metodología

La performance de un saxofonista tenor improvisando sobre el estándar *Song For Oscar James* (Tommy Campbell)¹ durante una *Jam Session* en la ciudad de La Plata fue video-grabada. La misma fue observada de manera repetida con el software de video-anotación ELAN, tomando de modelo las metodologías de microanálisis utilizadas en trabajos anteriores (Pérez, 2017).

De la observación se derivaron una serie de categorías descriptivas vinculadas al movimiento corporal del improvisador: Movimiento del Torso (sube/baja), Balanceo (adelante-atrás-derecha-izquierda), Flexión de Rodillas y Embocadura (prepara/mantiene/desarma). La descripción del movimiento se analiza en relación a las unidades de sentido musicales sonoras (motivos y frases de la melodía) y se vincula a aspectos expresivos de la música que involucran principalmente a la articulación y la dinámica.

Resultados

Se presentan a continuación descripciones del movimiento corporal que resultan significativas para comprender la importancia del gesto en la improvisación.

UNIDAD DE ANÁLISIS 1 (Presentación del Estándar) 0:10/0:1:15

El movimiento del torso abajo-arriba se da de manera continua en algunos casos acompañando el movimiento ascendente o descendente de la altura desde una posición de reposo levemente inclinado hacia adelante. A pesar de esto no siempre resulta coincidente el ascenso melódico con un ascenso en el torso, observándose motivos similares con movimientos inversos. La embocadura se arma y desarma solo dos veces en esta unidad coincidiendo con la macroforma y la respiración se realiza con la embocadura armada. La flexión de rodillas es coincidente con la acentuación de ciertos sonidos y se combina de diferentes maneras con los movimientos de torso. Se observan movimientos de balanceo en un eje transversal de izquierda a derecha en notas sostenidas o finales de frase.

UNIDAD DE ANÁLISIS 2 (Improvisación) 1:40/3:57

En esta sección el movimiento se intensifica y no parece concordar con los contornos de la altura. Hay más cantidad de flexión de rodillas (17) y de balanceos (7 veces), apare-

¹ Video disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=6e1hXNXInI4>

cen nuevas formas de balanceo (adelante-atrás). La velocidad y distancia recorrida en los movimientos resulta mayor, sobre todo en la sección improvisada. Los movimientos en concordancia con el discurso sonoro resultan más fragmentarios, sobre todo en aquellos momentos donde hay un aumento en la densidad cronométrica

UNIDAD DE ANÁLISIS 3 (Reexposición del tema y coda) 5:54/8:29

Se observa menor cantidad de movimiento sobre todo en la flexión de rodillas. Los balanceos ocurren en momentos distintos de la ejecución, quizás en relación a las variaciones del tema. Se observan balanceos sobre una nota tenida. Se observan balanceos en sincronía con el resto del grupo. Todos estos movimientos resultan menos evidentes que en las anteriores unidades de análisis. En esta unidad de análisis vemos con claridad la relación inversa entre el movimiento y los contornos melódicos.

Conclusiones

En el análisis se observa un vínculo estrecho entre los aspectos gestuales sonoros y aquellos vinculados al movimiento. Se reafirma la función comunicativa y expresiva del movimiento corporal como parte del gesto performativo en la música. Si bien algunos movimientos forman parte de las acciones pragmáticas que el músico debe realizar para tocar como armar o desarmar la embocadura estos son incorporados a la performance musical expresiva. Se observó que la relación de gesto sonoro con el movimiento expresivo en la música no siempre se da en términos directos con aspectos tales como el contorno melódico o el perfil dinámico. Pudo observarse sin embargo que los momentos de clímax, cierres de frase, etc. están acompañados y acentuados y resignificados por la gestualidad corporal. Los momentos de mayor tensión musical sonora son acompañados con mayor cantidad de movimiento, el movimiento corporal parece ocupar una función importante en el alineamiento expresivo con el resto del grupo (Leman, 2016). Si bien aquí se enfocó mayormente en el vínculo con los aspectos melódicos y dinámicos, resta para futuros trabajos analizar otros aspectos rítmicos, armónicos e intersubjetivos/interactivos.

Se sugiere que el estudio de la función expresiva del gesto en la improvisación puede colaborar a la toma de conciencia de su potencia en la performance. La gestualidad corporal expresiva forma parte de la práctica profesional del músico; la conciencia de su función en la performance resulta importante para la formación de improvisadores y de instrumentistas por lo que tiene importantes implicancias pedagógicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Delalande, F. (1988). "La gestique de Gould; éléments pour une sémiologie du geste musical". En G. Guertin (ed.). *Glenn Gould pluriel*. Montréal: Louise Courteau, 83-11.
- Hatten, R. S. (2004). "Interpreting Musical Gesture, Topics, and Tropes: Mozart, Beethoven, Schubert. Bloomington", IN: Indiana University Press. Hatten, R. S. (2006). A theory of Musical Gesture and its Application to Beethoven and Schubert. En: A. Gritten y E. King (eds.), *Music and Gesture*, Aldershot, UK: Ashgate, pp. 1-23
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of human understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Leman, M. (2016). *The Expressive Moment. How Interaction (with Music) Shapes Human Empowerment*. Massachusetts, Estados Unidos: The MIT Press
- Lidov, D. (1987). *Mind and Body in Music*. Semiotica 66 (1/3).
- López Cano, R. (2009) “Música, cuerpo, mente extendida y experiencia artística. La gesticulación de Keith Jarret en su Tokio Encore “84”. En Actas de la VIII Reunión Anual de SaCcom.
- Martínez, I. C., y Español, S. (2009). *Image-schemas in parental performance*. Recuperado a partir de <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/20895>
- Martinez, Isabel. (2014). “La Base corporeizada del significado musical”. En Español, Silvia (Ed.), *Psicología De La Música Y El Desarrollo* (1er ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Martinez, I., Dameson, J., Pérez, J., Pereira Ghiena, A. T., Matías, y Alimenti Bel, D. (2017). “Participatory Sense Making in Jazz Performance: Agents Expressive Alignment”. En Proceedings of the 25th Anniversary Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music. Ghent, Belgica: IPEM, Ghent University, Belgium
- Pérez et. al. (2017). *La construcción del sentido participativo en música*.
- Pérez, J., Martínez, I. C., Tanco, M., Dameson, J., Pereira Ghiena, A. y Alimenti Bel, D. (2018). “La construcción de] sentido participativo en la música: dinámicas de interacción ‘orientador-orientado’ en la improvisación jazzística”. En N. Alessandrini y M.I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas*. Actas de/ 13. Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Musica (pp. 350-360). Buenos Aires: SACCoM.



EL ABORDAJE DE LA ESI EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN MÚSICA. REFLEXIONES ACERCA DE METODOLOGÍAS POSIBLES EN LAS CLASES DE ESPACIOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

MURUAGA, Pablo Daniel

I.S.M.U.N.T.

pablodanielmuruaga@gmail.com

GARMENDIA, María Pía

I.S.M.U.N.T.

ism.maria.garmendia@webmail.unt.edu.ar

La cultura y las artes no son meras “competencias”, enunciados vacíos de contenidos, sino realidades plenas de sentido, sólo perceptibles a través de la acción, la proximidad y la experiencia personal y grupal. Realidades contundentes que requieren poner en juego valores profundos de carácter humano, preservando todo lo positivo que la humanidad supo construir... y enriquecerlo sin torcer el rumbo, sin bastardearlo.

VIOLETA HEMSY DE GAINZA

(El rescate de la pedagogía musical-2013)

Palabras claves: Dispositivo - Educación Artística - ESI - Fotonovela - Integración

Fundamentación

Desde las orientaciones que ofrecen los lineamientos federales y provinciales, la Educación Sexual Integral (ESI) en la actualidad tomó un fuerte protagonismo en las propuestas formativas de todos los niveles educativos. A partir de nuevas investigaciones y teorizaciones realizadas en esta área, su valor formativo cobra una relevancia muy significativa en los ámbitos escolares no sólo por indagar en saberes y lecturas críticas respecto de concepciones, situaciones y construcciones que circulan en las redes y los medios masivos que viven y transitan tanto niños como adolescentes, sino también por la amplitud de los ejes que aborda el campo de la Educación Sexual Integral. Siguiendo a Graciela Morgade (2017), la interpelación más relevante que tiene este proyecto en la educación es asumir, por una parte, que conocer los derechos no es sino una condición para ejercerlos y, por otra parte, que queda pendiente el enorme desafío de incluir la dimensión del placer en la pedagogía.

En la formación docente en educación artística, advertir estas nuevas concepciones y construcciones sociales, junto a las legislaciones que curricularizan este saber transversal, reconfiguran las prácticas docentes promoviendo el diseño de metodologías que rescaten

el diálogo, el debate y la conciencia crítica respecto de la ESI como derecho de todos los estudiantes, por estar inscripta en el marco de un proyecto que alberga políticas educativas.

Asumir el desafío de abordajes interdisciplinarios, emancipadores, actuales, críticos, democráticos e inclusivos debieran ser una constante para la educación artística, puesto que, tal como afirma la pedagoga musical Violeta Hemsy de Gainza (2013), frente a una realidad cada vez más intrincada y compleja, los campos de acción y las intervenciones pedagógicas deberían abrirse y diversificarse.

La presente contribución sustenta su base en la reflexión de metodologías diversas que aborden la ESI desde la integración de los lenguajes artísticos, sostenidas y concebidas desde la praxis, entendida esta como la unidad dialéctica acción-reflexión, “práctica-teoría” (Freire, 2006).

Desde un dispositivo diseñado para lograr la construcción de un “disparador” para abordar la temática de la ESI desde una producción artística integradora, los estudiantes de cuarto año del Profesorado de Música asumieron el desafío de concretar fotonovelas que plantearan escenas y narrativas referidas a la temática en cuestión, luego de un proceso de análisis y debate en clases. Asimismo, la lectura de material bibliográfico especializado, el debate guiado, el análisis de material audiovisual y de las producciones elaboradas junto a los recursos utilizados, formaron parte del repertorio metodológico seleccionado por la cátedra para materializar el abordaje de la temática antes mencionada.

En este marco, este trabajo pretende reflexionar acerca de la impostergable demanda que convoca a los formadores a revisitar sus prácticas, sus concepciones e ideario y fundamentalmente el diseño de estrategias que interpelen el pensamiento de los estudiantes para politizar las prácticas docentes y asumir desafíos a través del abordaje crítico de la ESI.

Localización y contexto de la experiencia

En el marco del curso “La ESI en la escuela: su derecho, nuestra tarea” ofrecido y gestionado por organismos de la U.N.T. como la Secretaría Académica, el Consejo de Escuelas Experimentales, la Red EESI y el Vicerrectorado, se designó desde el Instituto Superior de Música de la U.N.T. a referentes docentes para realizar el trayecto formativo, quienes advirtieron cuestiones centrales de la temática que inspiraron incluir en la planificación de la cátedra Integración de los Lenguajes Artísticos, estrategias diversas para instalar el debate y concretar una producción artística integradora. La experiencia con los alumnos se concretó en los meses de junio y julio, concluyendo en agosto y parte del mes de septiembre del año en curso.

Escenas de aprendizajes relevantes en la formación docente

El debate se circunscribe, en un momento inicial, a la presencia de la ESI en el ámbito escolar y el aporte de este campo a las problemáticas contemporánea desde las construcciones sociales, los imaginarios que circulan y las controversias que la temática provoca. La secuencia didáctica diseñada habilitaba tanto espacios de discusión guiada, como dispositivos metodológicos de análisis que intentaron interpelar las ideas de los estudiantes, como así también los prejuicios sociales, los mandatos, el papel de las instituciones inter-

vinientes, las voces minoritarias, las canciones que naturalizamos y cantamos con vestigios de violencia hacia la mujer y la inclusión de la ESI en la currícula en términos de concebirse como un elemento cultural de relevancia que pasa a ser parte del proyecto político educativo actual, legitimado por el sistema educativo oficial.

Desde la perspectiva que sostiene Ana Lucía Frega (2006) al afirmar que el arte nos permite construir y deconstruir el proceso de conocimiento puesto en juego, la experiencia pretendía provocar un espacio propicio para problematizar supuestos, expresiones, prejuicios y dictámenes sociales, respecto de la ESI en ámbitos sociales y escolares, para luego diseñar una producción artística.

Definiendo un dispositivo, entendido este como una propuesta que genere un espacio creativo, abierto, productivo, múltiple, diverso, transformable en su potencialidad en caminos (Souto 2019), se optó por que el mismo fuera diseñado para alumnos del nivel secundario.

Se acordó así elaborar una “escena disparadora” a través de la producción de una fotonovela que logre provocar al espectador adolescente para instalar el debate. Asimismo, este género editorial, en su amplitud metodológica y disciplinar, admitía la integración no sólo de lenguajes artísticos, sino que además podía potenciarse, siendo compatible con otras áreas del currículum, logrando así un currículo activo o experimental (Araujo, 2018).

Las producciones logradas reflejaron la diversidad de los ejes de la ESI: el respeto a la diversidad, el ejercicio de los derechos, la valoración de la afectividad, el reconocimiento de la perspectiva de género y el cuidado del cuerpo y la salud. En este sentido, las producciones dieron cuenta, no sólo, de una integración crítica e inteligente de los lenguajes, sino también, de un compromiso social, ético y moral por abordar creativa e inteligentemente cuestiones que pueden ser objeto de análisis, para una socialización amena en clave juvenil dotada de una provocación inteligente para tratar la temática con los jóvenes del nivel medio.

Los nombres con los que titularon algunas de las producciones fueron: “La prueba de amor”, “El machirulometro”, “Hablemos en casa”, “Los estándares de belleza”, “Letras obsoletas”, “Cambios”, “¡Cuidate!... anticonceptivos y ETS”, “Una adolescente embarazada”, “La revolución femenina en la percusión”, “Otras miradas... todos somos iguales, todos somos personas”, entre otros.

Conclusiones

La lectura del material bibliográfico, el análisis del material audiovisual seleccionado, los debates previos al proceso creativo, al montaje de la producción/edición y el análisis posterior de las producciones, configuraron una experiencia pedagógica significativa para los estudiantes de cuarto año de la carrera del profesorado de música del ISMUNT.

Las entregas de las producciones y la argumentación que cada alumno construyó explicitando la justificación de sus elecciones estéticas, disciplinares y pedagógicas para elaborar el disparador, evidenciaron la adquisición de aprendizajes y una lectura tanto individual como grupal acerca de la ESI.

Respecto a la vivencia de formación que implica siempre la metacognición, por ser una estrategia para formar expertos competentes en la gestión autónoma, creativa y sabia

de conocimiento (Pérez Gómez, 2018), además de analizar y concientizar acerca de los objetivos y la metodología a implementar seguido de hipótesis respecto del cómo construimos los aprendizajes, podemos concluir que se priorizaron estrategias relevantes que se acercaran a las experiencias de los alumnos, puesto que, tal como sostiene la especialista Marta Souto (2019), la formación debe apoyarse en los sentidos construidos en la experiencia en la universidad, en un departamento o escuela, en una cátedra, en un equipo de investigación, en las clases. Partir de ello implica plantear una formación reflexiva, basada en las prácticas, de carácter inductivo donde la indagación teórica provenga de la problematización de las prácticas y no de las teorías para aplicarlas a la práctica.

En el orden de lo didáctico, se puede afirmar que el recorrido teórico y normativo realizado en la cátedra impactó directamente en su pensamiento para la concreción de la producción artística integral. Sin dudas, la experiencia mostró, una vez más, la potencia de la educación artística para la problematización y el abordaje crítico y reflexivo de saberes transversales que se sustenten en una pedagogía inclusiva, igualitaria, democratizadora y emancipadora.

BIBLIOGRAFÍA

- Araujo, S. (2018). *Perspectivas curriculares Ideas para el diseño y desarrollo del currículum*. Buenos Aires: UNICEN.
- Frega, A. L. (2006). *Pedagogía del arte*. Buenos Aires: Bonum.
- Freire, P. (2006). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Hemsey de Gainza, V. (2013). *El rescate de la pedagogía musical*. Buenos Aires: Lumen.
- Morgade, G. (2017). *Educación sexual integral: investigaciones, políticas y propuestas*. Rosario: Homo Sapiens.
- Pérez Gómez, A. (2018). *Pedagogías para tiempos de perplejidad*. Rosario: Homo Sapiens.
- Souto, M. (2019). "Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria". En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, N° 16, (1-16).



CONTEXTOS CAMBIANTES, DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN LA ENSEÑANZA DE LOS INSTRUMENTOS MUSICALES A NIVEL SUPERIOR

GARCÍA TRABUCCO, Alejandra
PLANA, Beatriz

Universidad Nacional de Cuyo–Mendoza, Argentina
agarciatrabucco@gm.fad.uncu.edu.ar

Palabras claves: performance musical – pedagogía musical – enseñanza artística superior

La visión actual de los estudios de performance musical concibe la música más allá de la partitura y su rendición fidedigna en términos técnicos y estilísticos. En un giro conceptual que viene tomando cuerpo desde los años 90, se amplía la mirada para focalizar en los procesos complejos que permiten al intérprete construir su identidad musical, enraizada y alimentada por una escena cultural particular. En este último año y medio dicha escena cambió drásticamente como consecuencia de la pandemia de COVID-19, y si ya era un desafío el cambio de paradigma mencionado anteriormente, la suma de esta nueva variable obligó a nuevos replanteos en la enseñanza de los instrumentos.

Como intérpretes probablemente fuimos educados con el concepto de que nuestra meta principal es traducir textos musicales a sonido, atendiendo a convenciones de ejecución aceptadas como auténticas. Esta centralidad absoluta del texto pasa a ser cuestionada por autores como Cook (2001), Blau (2009), Auslander (2006) y López Cano (2014), entre otros, quienes priorizan enfocar en los procesos personales y sociales de construcción de una identidad musical en los intérpretes a través de la práctica performativa situada en diálogo con el entorno. Al adoptar esta mirada, debemos centrarnos en las interacciones personales y sociales que permiten a los jóvenes músicos construir su personalidad musical y comunicarla a través de la interpretación en un sentido amplio de la palabra. Esto significa no solo la situación formal del concierto o recital de cátedra, un recurso a veces excluyente en las escuelas de música (Elmgren, 2019), sino también diversas transacciones sociales en torno a una producción sonora, donde los oyentes y los ejecutantes negocian un terreno común para la expresión (Dubatti, 2007). “Un músico, entonces, ofrece mucho más que música; también articula una identidad, un rol, un lugar dentro del paisaje cultural-ideológico que rodea esa música” (Blau, 2009, p. 3)

A partir de estas lecturas, junto con un equipo de docentes-intérpretes de la Facultad de Artes y Diseño – UNCuyo, diseñamos un trabajo de investigación que toma como punto de partida una reflexión crítica de nuestras prácticas pedagógicas en la formación de instrumentistas. Dentro del conjunto de observaciones realizadas, se destacan las limitaciones de la clase individual como única alternativa, la falta de variedad en las prácticas performativas, mayormente representadas por el recital dentro de la institución y el escaso contacto con el contexto socio-cultural local. Se rescatan iniciativas realizadas en el pasado para “abrir el juego” de propuestas pedagógicas, pero se concluye que fueron acciones sin suficiente articulación como para sostener un cambio más profundo.

Dicha reflexión fue la línea de base para el diseño e implementación de un esquema de intervención didáctica cuyo objetivo es transformar la clase de instrumento en un entorno ampliado de aprendizaje, que pueda acercarse a la nueva concepción de performance. La idea original (que la pandemia luego limitó) fue implementar en los cursos involucrados (Flauta, Oboe y Piano) un formato modular con cinco espacios de aprendizaje diferenciados pero interrelacionados: Personalizado, Colaborativo, Virtual, Prácticas Performativas y Prácticas Socio-Educativas. El marco metodológico adoptado es la Investigación Basada en Diseño (IBD), que promueve estudios en su contexto natural con el fin de producir cambios específicos a través de los propios actores involucrados en la problemática detectada (Rin-audo y Donolo, 2010).

En una primera etapa —2019— se incorporó el espacio Colaborativo. Alejado del concepto de clase magistral, el objetivo fue trabajar colectivamente sobre un tema de índole performativa, con la docente en el rol de facilitadora. Por lo general, se proporcionó material con una semana de anticipación para su exploración, y luego, a lo largo del módulo de dos horas de duración, el grupo recibió directivas flexibles para el trabajo colaborativo. El objetivo fue crear conjuntamente un producto performativo original dentro del tiempo de la reunión. Cada cátedra tuvo la libertad de elegir las temáticas a trabajar, respetando el énfasis en la co-construcción colaborativa. Según lo reportado por los y las participantes, el intercambio entre pares de soluciones a problemas performativos y la costumbre de tocar frente a otros fueron dos de los beneficios de este espacio.

El paso abrupto a un esquema de enseñanza completamente virtual en 2020 (llamado apropiadamente “Enseñanza Remota de Emergencia” –ERD—) nos llevó a dedicarnos, en un principio, a tratar de salvar el espacio Personalizado (la clase individual) a través de clases vía Zoom, Meet o plataformas similares de acuerdo a las posibilidades tecnológicas de cada día estudiante/docente. Estabilizada hasta cierto punto esta situación (sin pretender minimizar los padecimientos que todos atravesamos) tratamos de volver a implementar parte del esquema modular, rescatando el espacio Colaborativo y las Prácticas Performativas a través de recitales virtuales de dúos o ensambles (intercambio UNCuyo–ISMUNT), Semana de Juegos Musicales (aprovechando aplicaciones como EducaPlay y adaptándolas a la performance) y recitales en streaming (Twitch). También nos acostumbramos a hacer autoevaluaciones o evaluaciones entre pares usando Jamboard o Padlet, a llevar un blog en Blogger donde subir las producciones personales y compartirlas, y a armar trabajos conjuntos de performance en Presentaciones de Google. Lo que había sido pensado, en 2019, como el beneficio acotado de contar con un Aula Virtual Moodle para ciertos trabajos, se abrió como un abanico de posibilidades tecnológicas que ya existían, pero que no eran mayormente utilizadas en las clases de instrumento. Transitando actualmente un esquema de bimodalidad, consideramos que el camino recorrido a la fuerza por las restricciones de la pandemia nos aportó un caudal de posibilidades de acción que no podemos dejar de lado. Por el contrario, el desafío es la integración eficaz de recursos para un mejor desarrollo de todas las posibilidades de crecimiento.

Ya en el segundo semestre de 2021, y con la facultad retomando paulatinamente la presencialidad, nos abocamos a implementar el espacio de Prácticas Socio-Educativas. Actualmente estamos trabajando en dos áreas diferentes: el espacio de la Memoria, donde estudiantes de la Cátedra de Flauta están participando con su música, y “Zumbido”, una

iniciativa para trabajar con radios comunitarias en la creación conjunta de contenidos, donde participa la Cátedra de Oboe. La implicación con el contexto social y sus problemáticas particulares es parte de la formación universitaria en todos los campos de conocimiento (según Ordenanza 75/2016 de la UNCuyo) y articula perfectamente con la idea de un músico comprometido, que dialoga desde su quehacer con el entorno, que está en la base teórica de este trabajo.

Con la investigación transitando sus últimas etapas, y atendiendo a los desafíos que impuso la pandemia, los resultados parciales indicarían que el formato adoptado puede colaborar en la construcción de personalidades musicales diversas, alentando la administración de herramientas de aprendizaje propias y compartidas, en contacto cercano con los aspectos sociales de la actividad performativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Auslander, P. (2006). Musical Personae. *TDR: The Drama Review* 50 (1), 100-119.
- Blau, J. (2009). More than “Just” Music: Four Performative Topoi, the Phish Phenomenon, and the Power of Music in/and Performance. *TRANS - Revista Transcultural de Música* 13, 1-14.
- Cook, N. (2001). Between Process and Product: Music and/as Performance. *Music Theory Online: The Online Journal of the Society for Music Theory*, 7(2), 1-24.
- Dubatti, J. (2007). Cuerpo social y cuerpo poético en la escena argentina. *E-Misferica Online Journal*, 4 (2). New York: Hemispheric Institute of Performance Politics
- Elmgren, H. (2019). Merit-based exclusion in Finnish music schools. *International Journal of Music Education*, 37(3), 425-439.
- López-Cano, R. (2014). “Música, mente y cuerpo. De la semiótica de la representación a una semiótica de la performatividad”. En Marita Formaro (ed.). *De cerca, de lejos. Miradas actuales en Musicología de/sobre América Latina*, pp. 41-78. Montevideo: Universidad de la República.
- Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista De Educación a Distancia*, (22).



LA INTERPRETACIÓN MUSICAL. PUNTO DE CONVERGENCIA

MARTINEZ, Celia Gabriela
gabimartinez13@hotmail.com

GASPARINI, Diana Inés
dianagasp@yahoo.com.ar

Producción Instrumental Piano/Viola y Música de Cámara,
Bachillerato de Bellas Artes “Francisco A. De Santo” Universidad
Nacional de La Plata

Palabras Claves: Cognición - Convergencia- Integración – Interpretación - Transferencia

“La interpretación musical”: Punto de convergencia, fue seleccionado en el Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP como Proyecto de Producción 2019, Proyecto Departamental 2020 y Proyecto de Investigación 2021.

El Bachillerato de Bellas Artes es uno de los colegios del sistema de pregrado de la UNLP, sostiene sus líneas de trabajo orientadas a la experimentación e innovación en la enseñanza secundaria con especialidad artística. Su trayecto está organizado en tres niveles de enseñanza CBF, ESB y ESS, en todos ellos la producción artística es eje troncal y conductora de los procesos de aprendizaje.

El presente trabajo está planteado atendiendo al Proyecto Académico, Plan de estudios y Programas curriculares del Bachillerato de Bellas Artes, a su funcionamiento, sus necesidades y diferentes trayectos. Propone abordar desde la interpretación, contenidos de las diferentes asignaturas curriculares y que confluyan, a modo de síntesis, en puestas en acto de competencias comunicativas. La interpretación se enfoca entonces como una experiencia donde se concentran distintos saberes. Mediante la vivencia de ella, se pretende generar nuevos espacios de integración y divulgación que favorezcan a intercambio de experiencias y a la construcción cognitiva significativa.

Fundamentación

Según se hace mención en el Proyecto Académico y de Gestión 18/22 de la actual Directora del BBA, Profesora Andrea Aguerre, acerca de las necesidades a atender durante su gestión, compartimos:

[...] Los tópicos más relevantes hasta el momento, que generan preocupación en la comunidad institucional, responden a la excesiva carga horaria de los alumnos y al horario, a las nuevas formas de construcción de conocimiento a partir de las múltiples miradas disciplinarias y el acceso a la información, entre otras posibles.

La necesidad de realizar miradas transversales entre las disciplinas y de intercambiar proyectos con profesores de las distintas áreas permitirá elaborar estrategias y acuerdos de trabajo común.

Se habla de cuerpos afectados por la destrucción de la experiencia y el ahorro de presencia. El poder de lo virtual anestesia al sentir. Ante estas nuevas realidades nos preguntamos: ¿cómo recuperar la potencia de la experiencia?, ¿qué forma debe tener el encuentro áulico?, ¿qué particularidades debería tener el proceso de enseñanza y aprendizaje en las condiciones contemporáneas? (Aguerre, 2017, p.9)

Ante estos enunciados, nos resulta oportuno detenernos en ciertos puntos que ocuparon nuestra atención y sirvieron de disparadores para desarrollar el presente escrito: las múltiples afluencias a los que están expuestos los alumnos en relación a la incorporación de conocimientos. El alumnado del Bachillerato de Bellas Artes, a lo largo de su recorrido en la Institución, se encuentra inmerso en un mundo de asignaturas, contenidos, profesores y situaciones, componentes que no siempre convergen en objetivos comunes. Reciben información desde las diversas clases y muchas veces, por distintos motivos, notamos la falta de estrategias de conexión.

En concordancia también con el enfoque expuesto en la Propuesta de Gestión Departamental/Música de la Profesora Florencia Bertone donde concibe a la producción como conjunto de procesos y prácticas que permiten la construcción de los discursos musicales, consideramos que resulta necesario pensar en una formación general e integrada que oriente sus líneas de trabajo hacia una interpretación entendida como núcleo portador de conocimientos y hacia una producción como puesta en acto de los mismos. Nos situamos ante una necesidad de conocer más para poder experimentar, abarcar, entender, hacer propia y vivir la música.

Con el foco puesto en sostener una red cognitiva significativa pretendemos brindar un material que contribuya en los procesos de cognición e interpretación de los estudiantes. La propuesta intenta transferir instancias de síntesis necesarias para la apropiación de distintas temáticas.

El segundo enunciado ante el cual nos detuvimos se refiere a la incursión de lo virtual. En una contemporaneidad que nos permite desarrollarnos en cierto modo en soledad, donde lo telemático empieza a cubrir espacios y remplazar a la persona, es necesario replantearse el hacer y encontrar modos de operar que contemplen la educación en una sociedad nueva en permanente cambio. La pandemia se suma y nos obliga a reinventar estrategias que intenten cubrir, momentáneamente o no, la falta del encuentro presencial. El hecho vivo se ha vuelto telemático a la espera de una presencialidad futura sabiendo que es ineludible e irremplazable. Consideramos que un espacio virtual de difusión, integración y síntesis, debe estar vigente para contribuir, de algún modo, a cubrir ciertas demandas brindando posibles soluciones o abriendo camino a futuras exploraciones.

Objetivos Generales

Fomentar un “Espacio de comunicación y encuentro desde la virtualidad” basado en la producción de obras musicales, donde la experiencia es atravesada disciplinariamente. Abordar la ejecución, la escucha reflexiva, su análisis, su contextualización desde las coincidencias y similitudes de los distintos contenidos curriculares. Posicionar al arte como disparador de conocimiento que posibilite la convergencia de saberes. Presentar desde la música instancias de significación, concientización, reflexión y, por sobre todo, de síntesis

y transferencia por medio de “La interpretación musical”; punto de convergencia, como experiencia cognitiva, intentar llegar a la comunidad institucional aportándole este nuevo ámbito de experiencia áulica.

Conclusión. Resultados de la experiencia y sociabilización

Enseñar a construir: la presente pretende contribuir a que los alumnos construyan conocimientos significativos, utilizando estrategias motivadoras para la trasmisión de los mismos, considerando la experiencia previa y subjetividad implicada, aportando en el desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas implicadas en la producción de hechos musicales, promoviendo el análisis reflexivo en los procesos de elaboración y puesta en acto de las producciones, brindando alternativas que aporten a los docentes y alumnos herramientas de trabajo.

Atendiendo a esta demanda y enfocadas en el fortalecimiento de la construcción cognitiva significativa de nuestros estudiantes concretamos, en tiempos de presencialidad: clases abiertas, conferencias y audiciones dirigidas a grupos pertenecientes a distintas asignaturas de la Institución: Música de Cámara, Composición, Fundamentos Musicales, Seminario de Instrumentación, Dibujo, Historia del Arte, Producción Instrumental. Participamos en diferentes espacios de extensión como “Encuentro de las Artes”, Jornadas Académicas.

En tiempos de virtualidad elaboramos una serie de documentales: “Schumann, el músico poeta”, “La mujer y la música”, “Beethoven Sonata Op. 69”. “Scherzo, Antonio Soler Sonata en Re b Mayor”, “Hoffmeister Viola Etude No. 3”, “Ludwig van Beethoven, en homenaje a los 250 años de su nacimiento” (ver Figura 1 como anexo).

Los mismos se han difundido a través de redes sociales institucionales y se encuentran alojados en la página del BBA. Se han compartido con estudiantes y docentes de la Institución y Conservatorio de Música Gilardo Gilardi, han sido parte de la programación del Teatro de Cámara de City Bell, fueron expuestos en Jornadas Académicas y en el 1º Congreso Virtual Internacional e Interdisciplinario de Salud de la Mujer (Secretaría de Extensión de la UNLP, Cátedra Libre de Medicina de la Mujer y Hospital Italiano de La Plata)

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerre, A. (2017). *Texturas reunidas. Proyecto Académico y de Gestión 18-22. Bachillerato de Bellas Artes “Francisco A. De Santo”*. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <https://www.bba.unlp.edu.ar>
- Aguerre, A., Loudet, P., Marín, S., Martínez, G., Rojas, S. (2018). *Producción instrumental: La enseñanza del piano y la guitarra en el Bachillerato de Bellas Artes*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Barenboim, D. (2008). *El sonido es vida. El poder de la música*. Bogotá. Grupo Editorial Norma.
- Barenboim, D. (1992). *Una vida para la música*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Bertone, F. (2018). Plan de acción y actividades 2018 del Departamento de Música.
- Luna, Maxi (2021). Entrevista a Jordi Mora, “La música es un espejo de lo que somos en el interior”. *Revista Música Clásica 3.0* (Música Clásica BA), Febrero 2021. Disponible en: https://musicaclassica.com.ar/wp-content/uploads/MC3.0-Feb-2021_ok.pdf
- Kerman, J. (1985). *Contemplating Music*. Harvard University Press.

Poveda Jabonero, Rafael-Juan. (2021). “Sergiu Celibidache, 25 años después: ‘El jardín Eterno’”. *Revista Ritmo*, ISSN 0035-5658, Vol. 92, 920-949, 2021, págs. 12-14. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7906823>

Rink, John. (ed. 2006). *La interpretación musical*. Alianza Editorial

Figura 1

Schumann, el músico poeta: <https://youtu.be/5dr6U7Bc3QA>

La mujer y la música: https://youtu.be/uIS-cg_WHDk

Beethoven Sonata Op. 69. Scherzo: <https://youtu.be/FQIzLKtET5o>

Antonio Soler Sonata en Re b Mayor: <https://youtu.be/AxGCeBDoB9w>

Hoffmeister Viola Etude No. 3: <https://youtu.be/7Wj1d65wVFM>

Ludwig van Beethoven. Homenaje a los 250 años de su nacimiento: <https://youtu.be/SRF2a-fZStA>



DE CÓMO LA VIRTUALIDAD FUE TRANSFORMANDO LAS DINÁMICAS EVALUATIVAS MUSICALES

BURIEK, Verónica Irene
ISMUNT
vib79@hotmail.com

Palabras Clave: Evaluación formativa - continuidad pedagógica - virtualidad

Fundamentación

Pinto (2019) afirma que la matriz o núcleo duro de la escuela está conformada por cinco dimensiones: “el currículo, los espacios, el tiempo, la evaluación y los vínculos” (p 56). Es evidente que todas estas cuestiones se vieron desestructuradas y obligadas a reconfigurarse para dar lugar a otras formas de pensar estos elementos en función de los procesos de enseñanza –aprendizaje.

La experiencia pone énfasis en dos aspectos: por un lado, cómo se fueron probando distintos formatos y modalidades para la evaluación, haciendo foco en la evaluación formativa; y por otro, cómo se transitó la denominada *continuidad pedagógica y promoción acompañada* para atender a las necesidades de los estudiantes del ISMUNT, a los procesos para prepararse a esas instancias, y a los acuerdos construidos desde los equipos docentes y directivo.

Si bien se reconoce un esfuerzo por modificar los paradigmas en la formación de los futuros docentes, la situación mundial constituyó un cimbronazo inesperado, obligando a adaptarse con expectativas demasiado altas en la tecnología para un contexto del que no hubo un buen diagnóstico, y esto provocó enormes dificultades para interactuar en la nueva realidad.

Retomando el concepto de continuidad pedagógica, esta se entiende como una propuesta que garantiza la culminación del recorrido educativo, y que contempla clases de nivelación, de consulta e instancias que van ampliando el acompañamiento institucional a las trayectorias educativas (CFE, 2020), y está dirigida a los alumnos del trayecto músico instrumental y CIPREMUS. En tanto, la *promoción acompañada* es un dispositivo para identificar los saberes que no se pudieron acreditar, dirigida a los estudiantes de Nivel Superior.

Localización y contexto

A lo largo de 2020 quedó demostrado que la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje no dependen de la modalidad presencial o virtual (aunque esto naturalmente condiciona), sino del tipo de propuesta pedagógica que haga el docente. En ese sentido, este trabajo pretende ser una primera memoria que permita reconstruir algunas experiencias virtuales en el ciclo lectivo 2020 en el ISMUNT en el proceso de evaluación de Instrumento Piano.

Relato de la experiencia

Si en ocasiones tocar frente a otros provoca ansiedad y nerviosismo, ahora se sumó un nuevo elemento: el video. Incluso más que el audio mismo, por sentirse más expuestos, o porque obliga a la autoevaluación y a mirarse de forma más crítica. Se hizo masivo el uso de plataformas como YouTube, ya que fue la forma que se encontró para que los videos no perdieran tanta calidad al tener que comprimirlos. Esto constituye una excelente oportunidad de incorporarlo como una herramienta más del proceso en la evaluación formativa, ya que implica una vinculación diferente con la cámara, que se nota en la evolución y los cambios desde los primeros videos, hasta el producto final presentado en las evaluaciones.

Para muchos estudiantes la virtualidad no funciona por varias razones, que no siempre se visibilizan: no poseen estrategias de aprendizaje que los ayuden a abordar los repertorios; en otros casos, necesitan la motivación extrínseca y la aprobación permanente de sus docentes para avanzar. La organización de los tiempos se ha tornado un tema no menor, ya que la crisis económica ha obligado a muchos estudiantes a trabajar, y pueden continuar los estudios gracias a la modalidad virtual. Pero el regreso a la presencialidad, o la misma bimodalidad, apareja serios problemas de reestructuración de las propias actividades de estudio.

En el mes de setiembre de 2020, luego de sucesivas consultas entre colegas de diferentes instrumentos, y con acuerdos promovidos desde el equipo directivo y las autoridades de la UNT, se habilitaron espacios de evaluación en formato de exámenes virtuales. La primera intención fue grabar las producciones de los alumnos y escucharlas el día del examen junto a los otros miembros del tribunal, pero esa primera experiencia fue un rotundo fracaso dado que, a pesar de ensayar acciones como *compartir pantalla*, o seleccionar los archivos correctos, pronto las falencias de conectividad se hicieron presentes, con desfasajes entre imagen y sonido; imágenes congeladas o pérdida de señal de internet, videos donde no se escuchaban los canales de audio correspondientes, imposibilidad de compartir archivos demasiado pesados, lentitud en la carga de los mismos, etc. De inmediato, se reformularon los protocolos, consiguiendo en una instancia posterior, otro nivel de resultados para mantener la categoría de las performances.

Surgieron otras dinámicas para llevar a cabo las evaluaciones, que incluyeron:

- Creación de cada alumno de su propio canal de YouTube, que solucionaba la limitación de compartir videos pesados.
- Confección de los programas de Promoción/Examen adjuntando los correspondientes links, lo cual facilitaba el acceso de cada docente para visualizar con antelación los materiales grabados.
- Conexión de los profesores el día y horario establecido, donde se consensuaba la calificación, previo análisis de los criterios establecidos. Luego, ingresaba el estudiante, para realizar una devolución de su desempeño con retroalimentación formativa.

El éxito de este sistema permitió a alumnos que adeudaban exámenes finales concluir ciclos y carrera, y se idearon los protocolos para los exámenes de los alumnos regulares que cursaron en 2020. Se propusieron tres instancias de Promoción directa para los meses de

octubre, noviembre y diciembre, donde la evaluación la hacía cada docente, de acuerdo a los lineamientos institucionales, quedando el registro audiovisual de los repertorios como respaldo. En diciembre, quienes no llegaban a esas instancias previas, tenían posibilidad de rendir examen con tribunal, bajo un formato muy similar al adoptado para las mesas de setiembre.

Cuando se acordaron estándares de contenidos, a partir de objetivos generales de cada espacio según sus características, aparecieron nuevos desafíos para acompañar el recorrido de cada estudiante, con estrategias que tuvieran en cuenta:

- Flexibilidad en itinerarios e instancias evaluativas.
- Posicionarse en un panorama realista, contemplando ritmos de trabajo dispares.
- Tener en cuenta los ciclos de intermitencias en el cursado.
- Reformulación de objetivos.
- Búsqueda de una interpretación como producto musical-artístico que trascienda las limitaciones tecnológicas.

Las herramientas empleadas para la evaluación formativa fueron videos explicativos; clases grabadas; audios y videos de los alumnos; comunicación y clases a través de plataformas sincrónicas. Y como instrumentos utilizados, se destacan registros narrativos; retroalimentación formativa y autoevaluación. Esto último, como algo que se potenció, por tener que comprometerse de manera más activa con su formación profesional.

Desde las mesas de febrero-marzo se optó por el sistema de continuidad pedagógica para los espacios del músico instrumental y cipremus, y promoción acompañada en nivel superior.

Conclusiones

Es indudable que no se puede replicar lo que se realiza en la presencialidad. Al comienzo se intentó mantener la sincronía el mayor tiempo posible, pero es necesario un modelo con una organización muy flexible de cada propuesta, promoviendo otro tipo de actividades.

En el área de los instrumentos, se visibilizaron muchos contrastes en las diferentes producciones que hacen más evidente la necesidad de orientar a los estudiantes, darles pautas para conseguir lo mejor de sí mismos en un contexto que no es óptimo, con conexiones deficientes y latencias que alteran la fluidez de las interpretaciones; teclados no aptos para los repertorios y obras, entre otros.

En la mayoría de los casos, hubo un acercamiento de tipo autodidacta para integrar el uso de los dispositivos, y también, reorganizar los tiempos de exposición a los mismos. Cada uno lo fue transitando con los recursos que disponía, pero inmediatamente se identificó la necesidad de adquirir más herramientas digitales, a fin de reforzar, reformular y readecuar contenidos, actividades y estrategias. Ello obliga, además, a repensar nuevas configuraciones para las nociones de aula y clase, los modos de entender las prácticas educativas musicales y su evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- Muñoz Mancilla, M. (2018). “Evolución de la Manera de Formar Docentes. De Técnicas de Enseñanza a Estrategias De Aprendizaje”.
- Reyes Guerra, D. (2018). “Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje para la Educación a Distancia: Retos y Posibilidades”. En Frine, V., Montes Ramos, D. L., González Bañales, M. de J., Mejía C, (Coords.) *Estrategias de enseñanza-aprendizaje: un acercamiento desde la práctica educativa*. México.
- Pinto, Lila. (2019). *XIV Foro Latinoamericano de Educación Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI / Documento Básico*. - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovaciones educativas: las cuestiones cruciales. XII Foro Latinoamericano de Educación*. Documento básico. Fundación Santillana.1º Ed.- CABA
- UNESCO. (08 de enero de 2008). Recuperado de [http://eduteka.icesi.edu.co: http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf](http://eduteka.icesi.edu.co/http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf)



MORFOLOGÍA MUSICAL: UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES A TRAVÉS DE APLICACIÓN GENIAL.LY

MILIOTO, María Alfonsina
Instituto Superior de Música UNT
alfonmiliotoc@gmail.com

Resumen Técnico

El lenguaje musical, a lo largo de la historia, se ha configurado a través de una diversidad de manifestaciones sonoras y el surgimiento de estilos. En las instancias de formación musical en las materias que corresponden al área del lenguaje, el trabajo se asienta fundamentalmente sobre la adquisición de conceptos, procedimientos y prácticas en las que ponen en juego procesos de percepción, análisis, memoria, representación y categorización de elementos. De esta manera, el espacio curricular Morfología Musical aborda, con enfoque central, la revisión de saberes provenientes del campo de la teoría musical (los procedimientos compositivos, las formas, las texturas, los timbres) y del campo armónico, atendiendo a los componentes emergentes en obras de diversos estilos de repertorio universal, provenientes de diferentes contextos y procedencias socioculturales. El propósito de este espacio curricular es, básicamente, aportar marcos teóricos-conceptuales que permitan al estudiante desarrollar procesos de discriminación e identificación de los elementos que configuran el discurso musical.

Durante el año 2021, las clases de Morfología Musical de la orientación *instrumento* fueron alternadas entre la modalidad virtual y presencial. En ese sentido, la incorporación de herramientas y recursos de la virtualidad para la enseñanza y evaluación me permitieron trabajar de diferentes maneras: en el aula (física) con estudiantes en forma presencial y otros en zoom o meet, de manera sincrónica; en el Classroom de manera asincrónica y trabajando con aplicaciones on-line. Tal es el caso de las evaluaciones parciales, diseñadas para ser abordadas completamente en entornos virtuales, a partir de una selección de ejemplos de YouTube (videos), utilizados como recursos para el análisis y posterior completamiento de grillas, así como preguntas prediseñadas. En ese sentido, previendo la proximidad de la segunda instancia de evaluación parcial, preparé la misma a través de la utilización de la aplicación *Genial.ly*, una herramienta on-line gratuita que permite crear contenidos visuales y trabajo interactivo de modo rápido y sencillo. Esta herramienta puede utilizarse en trabajos individuales o grupales mediante presentaciones, infografías e imágenes interactivas.

El presente trabajo pretende mostrar la utilización de la aplicación on-line *Genial.ly* en el diseño de una evaluación parcial de la materia Morfología Musical, para los estudiantes del Profesorado de Música con orientación *instrumento*, en el Instituto Superior de Música de la UNT.

Palabras clave: morfología musical – evaluación – entornos virtuales - aplicación

Desarrollo

La evaluación preparada para la materia Morfología Musical a través de la aplicación *Genial.ly*, comienza con el completamiento de los datos personales del estudiante. Luego, ya en el área específica de la materia, el proceso evaluativo consta de 3 etapas:

1. Discriminación y Transcripción: con un listado de ejemplos auditivos y cuadro para completar. El repertorio de obras seleccionados para esta etapa de la evaluación es:
 - Les Toreadors – de la Suite *Carmen* (G. Bizet)
 - O bone Jesu – motete (G. P da Palestrina)
 - Magnificat (gregoriano)
 - Benedictus (gregoriano)
 - Primavera – de las cuatro estaciones (A. Vivaldi)
 - Fuga y misterio (A. Piazzolla) - en versión coral
 - Pequeña música nocturna – (W. A. Mozart)
 - Veris Leta Facies – de la obra *Carmina Burana* (Carl Orff)
 - Minuet en Sol Mayor – (J.S. Bach)
2. Análisis Visual: observar y transcribir. Para esta etapa de la evaluación propuse elegir y analizar una de las siguientes obras: *Veris leta facies* - N° de la obra *Carmina Burana* (Carl Orff) y *el Minuet en Sol Mayor* de J. S. Bach. En ellas se pueden advertir aspectos significativos de la forma y diversidad de recursos morfológicos: trocados, pedales, imitaciones, entre otros.
3. Revisión de conceptos: en esta etapa del trabajo, se recuperan los contenidos trabajados en la clase en referido a: Estructuras musicales: métrica con rítmica binaria y ternaria. Organización formal por cambios de métricas y tonalidad. Organización tonal con diferentes escalísticas. Grados tonales. Modos mayor y menor. Diversidad de Modos. Forma y sintaxis musical: estructuras, tipologías formales básicas. Macro y microformas. Texturas y procedimientos compositivos

En el poster adjunto al presente trabajo, se realiza una síntesis con imágenes en las que se registran las etapas de desarrollo de la evaluación propiamente dicha con la aplicación on-line *Genial.ly*

<https://view.genial.ly/613f5e3624434a0d2f26208c/interactive-content-evaluacion-integral-morfologia>

Conclusión

La utilización de la aplicación *Genial.ly* para el diseño e implementación de la evaluación en Morfología Musical ha resultado muy beneficiosa para la enseñanza y el aprendizaje. Como docente, me permitió organizar la instancia evaluativa, abarcando diferentes procedimientos y etapas de trabajo: reconocimiento visual, análisis auditivo, completamiento de cuadros y cuestionario para afianzar los contenidos desarrollados. Para los estudiantes, la posibilidad de trabajar con esta sencilla aplicación on-line, dinamiza y renueva las formas de aprender y ser evaluados en entornos virtuales.

Bibliografía utilizada para el diseño de la Evaluación

Aguilar, M. del C. (2015). *Formas en el tiempo*. Argentina, Bs As.

Aguilar, M. del C. (1989). *Estructuras de la Sintaxis Musical*. Dpto de Música, Sonido e Imagen. Centro Cultural Recoleta. Bs As.

Cripps, C. (1999). *La Música popular*. Akal: Madrid.

Gabis, C. (2006). *Armonía Funcional*. Ricordi: Buenos aires.

La Rue, J. (2004). *Análisis del estilo musical*. Editorial Ideabooks: España.



ENSAYOS MUSICALES A TRAVÉS DE PLATAFORMAS DE VIDEOCONFERENCIA

PISSINIS, Juan Félix
MARTÍNEZ, Isabel Cecilia
TANCO, Matías

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical – Facultad de
Artes – UNLP

juanfelixpissinis@gmail.com

Palabras clave: Educación Musical - Educación Virtual - Ingreso Universitario

Fundamentación

Desde que en marzo de 2020 la OMS clasificó al brote de Covid-19 como una pandemia (OMS, 2020), en Argentina, como en muchos otros países, se han adoptado diferentes medidas preventivas para poder afrontar la situación, entre ellas, restricciones a reuniones sociales y la virtualización de actividades educativas (Gobierno Argentina, 2021). Estas medidas han afectado directamente a diversas actividades musicales, como la imposibilidad de hacer presentaciones en público por parte de diferentes proyectos musicales, o incluso de reunirse a ensayar, o la necesidad de llevar adelante clases de música a través de plataformas de videoconferencia, con las limitaciones que plantean estas para su desarrollo, sobre todo en lo relativo a la posibilidad de realizar ejecuciones sincrónicas entre dos o más usuarios.

En esta última dirección, la experiencia que comentaremos a continuación consiste en la realización de arreglos musicales grupales a partir de ensayos a través de una de dichas plataformas por parte de ingresantes universitarios a carreras de Música.

Localización y contexto de la experiencia

La Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata (FDA-UNLP) ofrece, entre otras, 2 carreras de Música (Licenciatura y Profesorado) con 7 orientaciones diferentes: Composición, Dirección Coral, Dirección Orquestal, Educación Musical, Guitarra, Música Popular y Piano. Los programas de las carreras plantean una duración de 5 años precedidos por un Ciclo de Formación Musical Básica (CFMB), el cual está constituido por diversas materias propedéuticas y posee una duración estipulada de 1 año. El ingreso a las carreras es de carácter irrestricto y la aprobación de un Curso de Ingreso (dictado durante Febrero/Marzo e idéntico para todas las orientaciones), que se logra con la presentación de los trabajos solicitados y el 80% de asistencia. La materia Introducción a la Música, integrante de dicho Curso, busca propiciar un primer acercamiento a saberes disciplinares del campo musical planteando situaciones en las que los estudiantes deban enfrentar diversas problemáticas referidas a la producción, la escucha, el análisis y la lectura, con el fin de generar un cúmulo de experiencias comunes que sirvan como base sobre las cuales continuar trabajando en cada una de las materias del CFMB.

En 2021, por la situación mencionada anteriormente, el Curso de Ingreso se realizó de íntegramente en modalidad virtual-sincrónica, y, a pesar del gran esfuerzo realizado para adaptar las actividades de la modalidad presencial habitual a esta nueva, la situación llevó a que lxs estudiantes no pudieran sacar provecho de un tipo de actividad que, a partir de la experiencia de las ediciones anteriores del Curso en formato presencial, consideramos de vital importancia para este primer contacto de lxs ingresantes con las carreras universitarias de Música, no solo desde lo estrictamente musical sino también desde lo social: el armado y ensamble de arreglos musicales en grupos reducidos.

Por esta razón, luego de un sondeo sobre la disponibilidad de ciertos recursos tecnológicos y de conectividad por parte de lxs ingresantes (computadoras y/o teléfonos celulares), decidimos llevar adelante, durante las primeras semanas de la cursada regular del CFMB, una actividad de carácter diagnóstico en la que lxs estudiantes tuvieran que -con los recursos de los que cada unx disponía- realizar un arreglo de “Octopus’s Garden” de Ringo Starr (The Beatles, 1969) en pequeños grupos.

Relato de alguna/s escenas significativas que den cuenta de las acciones realizadas

Para que los grupos pudieran trabajar en forma separada hicimos uso de la opción de “Salas de grupos pequeños” que ofrece la plataforma de videoconferencias Zoom. Para poder explorar las diferentes ideas que fuera proponiendo el grupo, al no poder tocar simultáneamente como en la presencialidad debido a la latencia que presenta este tipo de aplicaciones, buscamos mecanismos alternativos, como grabar con el teléfono celular una parte individual, por ejemplo una base armónica, luego enviar esa grabación a otrx integrante a través de alguna aplicación de mensajería para que éstx pueda reproducirla y tocar encima su parte, por ejemplo la melodía, con el micrófono de Zoom habilitado, de modo tal que el resto del grupo pueda escucharla y proponerle nuevas ideas, correcciones, etc.

Por otro lado, se les pidió que durante la semana siguiente al ensayo entreguen en formato de audio una “versión final” del arreglo trabajado, la cual podía ser realizada empleando alguna estación de trabajo de audio digital, si alguien en el grupo sabía utilizarla, o sino, de forma más casera, grabando con el teléfono celular la propia parte ejecutada sobre la grabación de la parte de otrx/s integrante/s del grupo, mientras esta es reproducida por otro dispositivo (lxs estudiantes han sabido apelar a su creatividad para lograr la mejor calidad posible, dentro de sus posibilidades, en los audios finales).

Finalmente, también les pedimos una devolución escrita individual, donde, además de hacer el ejercicio de describir con sus propias palabras el arreglo que habían construido en grupo, comentaran su vivencia personal en relación a esta modalidad de trabajo grupal en situación de virtualidad.

Conclusiones

Los aspectos de la virtualidad que entorpecen el desarrollo de este tipo de ensayo son notables, como explicitaron lxs estudiantes en diversas devoluciones, donde manifestaron que “la experiencia de armar el arreglo por Zoom fue, en mi opinión, difícil”, o que “con sinceridad, la virtualidad no es lo mejor”, porque, además de la latencia antes mencio-

nada, “el programa baja el volumen del resto cuando alguien habla, con lo cual cuando yo mostraba a mis compañeros algo, no podía al mismo tiempo escuchar lo que me decían”, a partir de lo cual “se pierde la agilidad a la hora de comunicar ideas”.

Sin embargo, muchas devoluciones plasmaron una recepción positiva de la actividad, indicando que “me gustó la idea de armar algo con mis compañeros de esta forma”, o destacando que “se trató de una experiencia muy rica”, hasta en textos en los que se habían enfatizado los inconvenientes de la virtualidad, expresando que “en todo caso, fue divertido hacer el arreglo, incluso bajo esta modalidad diferida, y me alegro de haber tenido esta experiencia. Siempre es bueno producir algo junto con compañerxs”. En otras devoluciones también se pone de manifiesto lo novedosas que resultan este tipo de actividades introductorias para personas que ingresan a las carreras de música contando con poca trayectoria previa en prácticas de composición o ensamble musical grupal, cuando explican que “el trabajo me agradó mucho, ya que no tuve en mi vida musical muchas experiencias grupales”, o que “fue una experiencia totalmente nueva para mí, el hecho de realizar un arreglo, e incluso tocar, con gente que no conocía para nada”.

Creemos necesario en estas situaciones de enseñanza musical no presencial, buscar alternativas para continuar generando producciones musicales grupales, no solo por los aprendizajes que el intercambio musical puede aportar a lxs participantes, sino también por los beneficios que la interacción social genera en ellxs, particularmente en una cohorte de ingresantes como la de este año, que ni siquiera ha tenido la oportunidad de pisar los pasillos de la Facultad e interactuar con compañerxs en esos espacios comunes.

BIBLIOGRAFÍA

Gobierno Argentina, (2021). ¿Qué medidas está tomando el gobierno? Recuperado el 22 de septiembre de 2020. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/coronavirus/medidas-gobierno>

OMS, (2020). Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. Recuperado el 23 de septiembre de 2020. Disponible en <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

The Beatles, 1969. Octopus's Garden. En Abbey Road (álbum). Reino Unido: Apple Records.



EL CANTO CORAL INFANTIL EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL: DESAFÍO Y POSIBILIDAD

VILLA, Javier

Escuela de Música N° 4 DE 19 CABA

javier.villa@bue.edu.ar

Fundamentación

El canto coral infantil es una de las actividades que más enriquece la formación musical de los niños. Como toda práctica de conjunto, el canto coral permite vivenciar una serie de aprendizajes que son fundamentales para estimular el desarrollo de la musicalidad (Papoušek, 1996). Del mismo modo, esta práctica musical posibilita trabajar algunos valores que son propios de las actividades grupales, como la cooperación, la solidaridad y el sentido de pertenencia (Ferrer, 2009). Además, las particularidades de este campo de la educación musical proponen, por un lado, el trabajo específico de las habilidades relacionadas con el uso de la voz cantada y, por otro lado, el abordaje de las características inherentes de las prácticas de concertación musical; situación que refleja la importancia y la integralidad que ofrece esta disciplina (Pérez Aldeguer, 2014).

La afinación es una de las habilidades requeridas para poder desenvolverse en la actividad coral. Los aportes que han brindado las investigaciones determinaron que esta capacidad es un tipo de conocimiento práctico que se desarrolla a lo largo del tiempo en diferentes etapas, que están consonancia con los procesos madurativos de los niños (Peña, 2010, 2013). En este sentido, la actividad coral ayuda a construir los diferentes esquemas de percepción sobre la afinación ya que desarrolla el oído polifónico (Kodály, 1941). Es decir, el canto coral permite no solo el desarrollo de cualidad de la concertación en sus distintas expresiones, sino también posibilita —como en el caso de la afinación— la adquisición de ciertas habilidades que también se manifiestan en la expresión vocal individual. De igual forma, esta práctica nuclea y aúna el abordaje de los contenidos propios del lenguaje musical.

Localización y contexto de la experiencia

El presente relato de experiencia recupera las acciones que se desarrollaron en la Escuela de Música N° 4 DE 19 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde la implementación del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en marzo de 2020 hasta septiembre de 2021. Las nuevas modalidades educativas llevadas a cabo a partir de la pandemia del COVID-19 plantearon la necesidad de rever las prácticas de enseñanza para garantizar el acceso a la continuidad pedagógica. Este nuevo escenario ofreció la posibilidad de utilizar diferentes herramientas tecnológicas que pudieran generar instancias de acercamiento al conocimiento. El actual contexto demandó que toda la oferta curricular de la escuela se adaptara a este formato educativo, situación que determinó —luego de instan-

cias de acuerdos entre el equipo directivo y el plantel docente— que todas las cátedras de la institución ofrecieran clases sincrónicas mediante el programa de videollamadas Zoom. Una de las mayores dificultades que se encontraron fue cómo abordar la problemática del retardo, ya que esta característica pone en cuestión el abordaje de la enseñanza de la música en general y de la enseñanza de las prácticas concertadas en particular. Otro de los aspectos consensuados entre los docentes y el equipo de conducción de la escuela fue ofrecer formas de vinculación alternativas con las familias de los niños y de las niñas que atendieran a la particular coyuntura.

Criterios pedagógico-musicales empleados

El grupo de alumnos estuvo conformado por niños de distintas edades y etapas de desarrollo vocal. El sentido de nuclear esta heterogeneidad estuvo fundamentado en sostener los aprendizajes de los alumnos que ya formaban parte del espacio curricular en la etapa presencial previa y, además, en incorporar a los alumnos nuevos.

Como toda actividad concertada, el canto coral posee características que son indispensables para llevar adelante un trabajo musical de calidad. Una de ellas es, sin lugar a duda, la sincronía. Tal es su relevancia que se configura como un aspecto sumamente importante al momento de encarar el aprendizaje de una obra y su posterior interpretación. Si bien los formatos virtuales no garantizan que esta cualidad esté presente, desde la cátedra se diseñaron propuestas pedagógicas que permitieran desarrollar actividades de acercamiento al canto coral en el contexto de educación a distancia, y que guardaran relación con los lineamientos estipulados en el diseño curricular que rige en la jurisdicción a la que pertenece la escuela. En consecuencia, se seleccionaron los siguientes contenidos:

- la relajación y su vínculo con la postura correcta para cantar
- el control de la respiración y la dosificación del aire
- la colocación de la voz
- la afinación justa
- la dicción clara
- la expresividad

En líneas generales, la clase contó con tres momentos diferenciados: relajación o aprestamiento corporal, para lograr una conciencia sobre la postura; ejercitación sobre el soplo respiratorio, para mejorar la coordinación fonorrespiratoria; trabajo sobre la voz cantada en vocalizaciones sencillas o en ejercicios fononímicos; abordaje del repertorio seleccionado.

Para trabajar la práctica vocal concertada se utilizaron pistas y grabaciones de obras en las que los niños pudieron sostener su parte en un contexto grupal. Del mismo modo, se comenzó con el trabajo de coordinación simultánea del canto con movimientos corporales (para graficar el sentido de la frase musical) o bien con fononimia, teniendo en cuenta los preceptos de la pedagogía Kodály. Se abordaron ecos melódicos sobre la escala pentatónica para favorecer la construcción de una afinación justa y la internalización de las distancias entre los sonidos. En este sentido, se estimuló a que los niños pudieran realizar los gestos fononímicos a la par que los entonaban.

Otra de las propuestas planteadas fue ofrecer un panorama general de las formas musicales que suelen encontrarse en el repertorio coral. Así pues, se abordaron cánones y *quodlibets* que permitieron que los niños vivencien el canto coral, además del canto al unísono. Si bien no pudieron realizarse prácticas grupales sincrónicas —debido a las particularidades que se explicaron anteriormente—, a través de la implementación del programa de edición de video OpenShot, los niños pudieron apreciar cómo sonaban sus voces de manera concertada. Asimismo, también se priorizó el diseño de actividades que favorecieran las habilidades de escucha, tan importantes para encarar toda producción vocal. Para tal fin, se observaron videos de cantantes solistas y también de grupos corales (infantiles y adultos) para desarrollar y sensibilizar la escucha atenta y participativa.

Los niños y las niñas que participaron de los encuentros manifestaron entusiasmo e interés por las distintas propuestas ya que realizaron notorios avances en los procesos de aprendizaje transitados. De igual forma, el acompañamiento de las familias fue determinante para sostener la continuidad de las clases dado que se pudo advertir el compromiso y la dedicación con que recibieron los materiales enviados y las indicaciones propuestas por el docente. La tarea docente se vio sumamente enriquecida por este acompañamiento.

Conclusiones

Si bien la presencialidad es imprescindible para abordar el canto coral, la experiencia realizada permitió observar que algunos contenidos propios de la disciplina pudieron priorizarse para darle lugar a la continuidad pedagógica. En este sentido, el abordaje de las cuestiones vinculadas al uso de la voz cantada, la postura adecuada para la emisión del sonido, la justeza de afinación y la expresividad fueron algunos de los contenidos que pudieron ser trabajados en esta novedosa modalidad educativa. En referencia a la afinación, fue notorio cómo el hecho de cantar de manera individual desarrolló una conciencia mayor sobre este aspecto de la voz cantada. La experiencia transitada mostró cómo la actividad coral puede darle paso al desafío y, también, a la posibilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Kodály, Z. (1941). *Énekeljünk Tisztán*. Editio Musica Budapest.
- Kontra, Z. (1999). *Énekeljünk Tisztán ha tudunk*. Kecskemét.
- Papoušek H. (1996). “Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality”. En I. Deliegé I. y J. A. Sloboda (Eds.) *Musical Beginnings. Origins and development of musical competence* (pp. 37-55) (Trad.: Vivian Ospina, Revisión Técnica Silvia Español y Favio Shifres, circulación interna, UBA, FLACSO y UNLP). Oxford University Press: New York.
- Peña, M. (2013). Cantar afinadamente ¿Una habilidad para elegidos?. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, año 1, n°1. Facultad de Bellas Artes UNLP.
- Pérez Aldaguer, S. (2014). *El canto coral: una mirada interdisciplinaria desde la educación musical*. Estud. pedagóg. [online]. 2014, vol.40, n.1, pp.389-404. ISSN 0718-0705. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100023>
- Welch, G. (2006). Singing and vocal development. En Gary E. Mc Pherson (Ed.) *The child as musician. A handbook of musical development* (pp. 311-329). Oxford University Press.



LA FORMACIÓN PROFESIONAL VS. LA REALIDAD LABORAL. UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LA LICENCIATURA EN FLAUTA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

GANEM ÁBREGO, Juan Pablo

Facultad de Artes y Diseño – Universidad Nacional de Cuyo
juampi.ganem@gmail.com

Palabras Clave: Carreras musicales – Formación musical profesional - Inserción laboral de músicos – Licenciatura en Instrumento

Presentación del Tema y caracterización del objeto de estudio

La presente investigación analiza la relación entre las herramientas brindadas en los planes de estudio de las Licenciaturas en Instrumento de la Facultad de Artes y Diseño (FAD), Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) y las exigencias de un puesto de trabajo con especificidad en el campo del título obtenido. Para ello, se puso foco en el perfil del egresado de la Licenciatura en Flauta y se observó desde el punto de vista de un grupo de egresados y de estudiantes prontos a terminar su carrera.

Según el plan de estudios vigente, los egresados de la Licenciatura en Instrumento de la FAD- UNCuyo son personas capacitadas para interpretar en el instrumento variados géneros y estilos musicales, ya sea de forma solista o en conjunto (orquestas o música de cámara), conducir y planificar proyectos musicales, y llevar a cabo estudios o investigaciones vinculadas a su campo. Frente a esto, se planteó el interrogante sobre si la formación brindada por la carrera apunta a nutrir los tres pilares mencionados, capacitando de ese modo para un abanico de posibilidades laborales.

Para ello, se utilizó una metodología mixta donde se articularon datos cuantitativos obtenidos a través de una encuesta de preguntas cerradas a dieciocho egresados y estudiantes avanzados, con datos cualitativos construidos a partir de entrevistas a flautistas profesionales. A su vez, se relevaron los puestos de trabajo afines a la titulación objeto de esta investigación, lo que permitió tipificar la realidad laboral actual del flautista profesional en la Argentina, y se pudieron describir las dificultades que se les presentan a los egresados para lograr una carrera deseable y sustentable en el terreno de la performance musical.

Marco Teórico

El abordaje y el análisis de la relación entre formación profesional e inserción laboral de los egresados de la Licenciatura en Instrumento de la UNCuyo se focaliza sobre “los resultados del proceso educativo, a través de la indagación de los procesos y estrategias de los graduados para insertarse laboralmente” (Giboin y otras, 2012). Al hablar de inserción laboral, es necesario aclarar que se trata de “un proceso mucho más extendido en el

tiempo en el que se alternan períodos de desocupación, empleos precarios, pasantías y/o becas, etc. antes de una cierta estabilización en el empleo, si es que este llega” (Jacinto y otras, 2004, p. 2).

Actualmente, se entiende la inserción laboral como un proceso que el individuo debe atravesar en búsqueda de un empleo que le brinde un medio de vida sustentable a lo largo del tiempo. No obstante, existe la posibilidad de que existan lapsos indefinidos en el que se encuentre desocupado, o desenvolviéndose en una actividad que no le permita sostenerse económicamente o sentirse realizado (Jacinto y otras, 2004). Entendiendo la inserción laboral como lo expuesto con anterioridad, se abordará la problemática del egresado de la Licenciatura en Flauta. Como toda temática del campo de las ciencias sociales, el problema no puede “descifrarse desde la linealidad causa-efecto, sino desde multiplicidades interactuantes que son objeto de interpretación” (Díaz, 2007, p. 80)

Por un lado, el investigador español especialista en temáticas musicales Alejandro Bújez (2008) expresa la importancia de resaltar la posición que se toma desde las instituciones en prevalecer o darle mayor importancia a la interpretación instrumental, más que al estudio teórico de la composición, de la enseñanza, la investigación o el estudio y ejecución de otras prácticas musicales. Sumado a “la prolongada duración de la formación y la necesidad de perfeccionamiento constante” de los estudiantes (Giboin y otras, 2012).

Mientras que, por otro lado, la problemática de la inserción laboral se halla en que “hay más personas que optan a entrar que puestos disponibles” (Metier, 2001, citado en Bennett, 2010, p. 68) siendo este uno de los mayores problemas a los que debe enfrentarse un Licenciado en Flauta al momento de insertarse en un puesto laboral deseado y acorde a su titulación. Resulta paradójico que, a pesar de que las posibilidades de formar parte de una orquesta u obtener un trabajo de músico intérprete sustentable son cada vez menores, se persista en este camino y no se les brinde a los estudiantes herramientas para enfrentar las dificultades laborales a las que se enfrentarían actualmente. Es por esta razón que la investigadora Bennett sostiene que “los músicos profesionales siempre han desempeñado varias funciones para seguir siendo financieramente viables o para aumentar la satisfacción laboral” (Bennett, 2010, p. 58).

Aunque muchos flautistas quisieran dedicarse sólo a la interpretación, la realidad actual requiere de músicos “multifacéticos”, es decir profesionales con aptitudes para desenvolverse en otros campos musicales como la “enseñanza, la tutoría, la dirección, la tecnología, los negocios y la gestión” (Bennett, 2010, p. 59). Es verdad que “es imposible que los músicos obtengan un título que les permita dominar la cantidad de habilidades necesarias para ejercer su profesión” (Bennett, 2010, p. 177) pero una mejor comprensión del mundo laboral actual, le permitirá a la institución y a los estudiantes seleccionar las aptitudes a desarrollar o fortalecer.

Principales ideas / Conclusiones

Tras la investigación realizada, se observó que la temática es compleja de abordar debido a su multicausalidad, la cual genera responsabilidades compartidas entre las partes estudiadas, es decir el colectivo de egresados y estudiantes avanzados de la Licenciatura en Flauta, los planes de estudio, y el campo laboral.

Expectativas laborales vs. Inserción laboral real

Se observó una tensión entre las expectativas que se generan en los estudiantes durante su formación universitaria y las posibilidades reales de inserción laboral de los mismos. Como consecuencia, el egresado debe buscar otros trabajos para sustentarse, como por ejemplo la docencia musical, pudiendo implicar que este enfrente sentimientos cercanos a la frustración, si esta no era su meta. El origen de este posible sentimiento de frustración puede relacionarse con el desencuentro entre las expectativas que tienen la mayoría de los estudiantes en relación al desarrollo de una carrera performativa, sumado al peso que le da el Plan de Estudios a la interpretación, por un lado, y la realidad del acotado mercado laboral en el terreno de la performance musical a la cual el licenciado en flauta debe adecuarse, por otro.

Realidad Laboral Actual del Flautista Profesional en Argentina

Se observó que los puestos de trabajo para un flautista profesional en el terreno de la performance musical son escasos, habida cuenta de que solo el 39,1% de los 150 puestos recabados, son de tiempo completo. Es decir, la problemática radica en que continúan habiendo muchos más flautistas que puestos dentro de los organismos, ya que una vez que los cargos son cubiertos, el tiempo suele ser prolongado hasta que se genera una nueva vacante debido a que esta depende de que el flautista se jubile, renuncie o alguna razón lo imposibilite a continuar en su cargo. Sumando la problemática de la pérdida de cargos, congelados o desfinanciados, que son suplantados por músicos eventuales, contratados por concierto y en carácter de refuerzo artístico, se aumenta la precariedad laboral y se produce el famoso “cuello de botella” en el ingreso a la profesión (Doñate, 2011).

Por otro lado, dando respuesta a la viabilidad de desarrollar una carrera sustentable como interprete solista en la Argentina, se concluyó que se trata de una actividad que se complementa y se desarrolla paralelamente a otras, ya que sería imposible hacer de ella un único medio de vida. Habida cuenta de que, es necesario desarrollar otras habilidades que van más allá de las adquiridas en la formación musical, las cuales son: poseer una preparación técnica-interpretativa y psicológica diferente a la usada habitualmente, acompañado de carisma, personalidad fuerte y placer ante la exposición.

Consideraciones Finales

Si bien, la formación flautística recibida es muy valorada en términos de brindar herramientas reales para la inserción laboral en el ámbito de la performance, convirtiéndose en una de las cátedras que más egresados insertó e inserta en el mundo laboral de las orquestas, bandas sinfónicas, conjuntos de cámara e interpretación solista, se llegó a la conclusión de que es necesario contar con planes de estudios más flexibles y con flautistas con mentes abiertas y un criterio de capacitación constante. De esta manera, lograr un enfoque que responda mejor a la realidad dinámica del mercado laboral donde pueden insertarse los Licenciados en Flauta. Es decir, abrir el abanico hacia nuevos horizontes laborales que esta época moderna y digitalizada posibilita.

BIBLIOGRAFÍA

- Bennett, Dawn. (2010). *La música clásica como profesión. Pasado, presente y estrategias para el futuro*. Barcelona: Graó.
- Bújez, Alejandro. (2008). “La inserción laboral de los estudiantes de música: principales expectativas y salidas profesionales”. Comunicación presentada en el *I Congreso Internacional sobre Inserción Profesional a la Docencia*. Sevilla, 25 de junio 2008.
- Capelletti, Beatriz; Byk, Edith. (2008). Juventud y trabajo en la Argentina: diagnóstico y visión de los actores. En *Revista de trabajo*. Año 4. N° 6, pp. 173-184. ISSN 0328-0764.
- Consejo Superior. (1999). Ordenanza N° 29/99-CS”. Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.
- Consejo Superior. (2010). “Ordenanza N° 84/10-CS”. Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.
- Cuitiño, Cristina. (2016). “Inserción laboral de graduados de nivel superior: libro de memorias, jornadas de investigación: Universidad Nacional de Cuyo, 2015” Compilado por Cristina Cuitiño. - 1a ed. compendiada. - Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado.
- Deibe, Enrique. (2008). Políticas de empleo para la inclusión En *Revista de Trabajo*. Año 4. N° 6, pp. 201-211. ISSN 0328-0764.
- Díaz, Esther. (2007). *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada*. Buenos Aires: Biblos.
- Diez, Nancy. (2009-2014). “Análisis de los criterios de selección de músicos para integrar orquestas dependientes de organismos estatales argentinos: los casos de la Orquesta Sinfónica Nacional, la Orquesta Estable del Teatro Argentino de La Plata y la Orquesta Filarmónica de Buenos Aires durante el período 2009 – 2014”. Tesis de Maestría en Administración del sector Cultural y Creativo: Orientación Artes Escénicas. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires
- Doñate, Leandro. (2011). “La Orquesta Sinfónica como agente empleador de los Licenciados en Instrumento: organización y relaciones laborales entre los organismos sinfónicos en Mendoza y sus integrantes”. Tesina de Licenciatura en Oboe. Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.
- Facultad de Artes y Diseño. (s/f). Licenciatura en Instrumentos. Recuperado el 15 de mayo de 2018, de <http://fad.uncuyo.edu.ar/lic-en-instrumentos->
- García Trabucco, Alejandra; Cuitiño, Cristina. (2009-2015). “Formación Profesional e inserción laboral de los egresados de carreras musicales – Facultad de Artes y Diseño / UNCuyo. Etapas I, II y III”. Mendoza: UNCuyo. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado.
- García, Gladys; Riba, Ana María; Capuj, Susana; fonzalida, Cecilia. (2010). “La inserción laboral de los alumnos del profesorado de arte”. Instituto 9-014 Profesorado de Arte, San Rafael, Mendoza.
- Giboin, Alejandro, García Trabucco, Alejandro y Cuitiño, Cristina. (2012). “Problemática de la formación profesional e inserción laboral de los graduados de carreras musicales de la Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina”. Ponencia presentada y publicada en las *II Jornadas Nacionales sobre Estudios Regionales y Mercados de Trabajo*. Red SIMEL - Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.
- Giboin, Alejandro. (2014). “Inserción laboral de los/as artistas graduados/as de la Facultad de Artes y Diseño -Universidad Nacional de Cuyo- en el Gran Mendoza durante la última década. Primera etapa: músicos/as y artistas del espectáculo”. *III Jornadas Nacionales sobre estudios regionales y mercados de trabajo*. Universidad Nacional de Jujuy, Facultad de Cs. Económicas y Unidad de Investigación en Comunicación, Cultura y Sociedad de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales, y Red SIMEL, San Salvador de Jujuy.
- Isacovich, Paula. (2015). Políticas para la inserción laboral de jóvenes: estudios en Latinoamérica y Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, volumen 13: N° 2, pp. 893-905.
- Jacinto, Claudia; Wolf, Mariela, Bessega, Carla; Longo, Maria Eugenia. (2004). “Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo”. Ponencia presentada y publicada en el *7° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo. Buenos Aires.

- Plana, Beatriz. (10 de junio, 2019). Comunicación personal: entrevista. Mendoza.
- Porras, María del Carmen. (2005). “Análisis comparativo de la inserción y desempeño laboral de los graduados de la carrera de Diseño Industrial, con las características psicológicas y de rendimiento académico relevadas en su trayectoria como estudiantes”. Mendoza: UNCuyo. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado.
- Sosa Ovies, Martín. (2012-2013). “La música como profesión: una aproximación desde el caso de la Escuela Universitaria de Música”. Trabajo presentado en las *XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales*, UdelAR, Montevideo.
- Taylor, Steven; Bogdan, Robert. (3ra Ed. 2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado el 12 de junio de 2018, de <http://es.scribd.com/doc/78156817/Taylor-S-J-Bogdan-R-Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-OCR>
- Tomassiello, Roberto. (2010-2014). “Formación Profesional e Inserción Laboral en Artes, Diseño y Humanidades”. Mendoza: UNCuyo. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado.



PEDAGOGÍA MUSICAL Y PRÁCTICAS DE PRODUCCIÓN: UNA EXPERIENCIA DE PREPARACIÓN PARA EL MUNDO DEL TRABAJO, CON ESTUDIANTES DEL PROFESORADO DE MÚSICA DEL IES SANTA MARÍA (CATAMARCA)

MILIOTO, María Alfonsina
ISM-UNT
alfonmiliotoc@gmail.com

El Instituto de Enseñanza Superior “Santa María”, como institución de educación superior, ofrece carreras de formación docente en Lengua, Geografía, Historia, Educación Física y Matemática. En el año 2019 la institución abrió sus puertas a la formación docente artística, implementando la carrera Profesorado de Música en las especialidades instrumentales guitarra, vientos, violín y piano. Destaco aquí que el ingreso a esta oferta no prevé requisitos de formación musical previa.

La decisión de abrir el profesorado de música tuvo como propósitos formar docentes de música que se inserten laboralmente en las escuelas de nivel inicial, primario y secundario de la región. De este modo, se busca cubrir un área laboral de vacancia histórica.

Durante 2019 y 2020 tuve a mi cargo la cátedra Prácticas de Producción Musical, espacio curricular de 1º año de la formación docente en música. Como su nombre lo indica, el perfil de la asignatura es netamente práctico, lo que me llevó a diagramar clases que prevean por un lado la enseñanza y aplicación de los métodos de la pedagogía musical (Orff, Kodaly, Willems, Dalcroze, Suzuki, entre otros) y por el otro, a trabajar con los estudiantes la preparación y prácticas que reflejen la aplicación de las metodologías estudiadas. Desde mi lugar de formadora puse especial atención en este aspecto, reforzando la idea de capitalizar estas prácticas como herramientas para el desarrollo profesional y el mundo laboral al momento del egreso.

Palabras Claves: pedagogía musical - producción musical - métodos – mundo laboral

Lineamientos curriculares para prácticas de producción musical

Es función del docente-artista abrir ventanas para sus alumnos, llevarlos desde donde están hacia la superación cualitativa de manera en materia de logros

(FREGA, 2009, p. 55)

Los lineamientos prescriptos en el Diseño Curricular para el espacio Prácticas de Producción Musical invitan al trabajo áulico en formato Taller. Desde ese formato, se piensa la enseñanza y aprendizaje poniendo en juego todo el *bagaje musical* con el que un estudiante del profesorado inicia su trayecto formativo, ya sea que este haya sido construido en forma

empírica o académica. Entre los objetivos planteados para este espacio, se destacan los que plantean sistematizar el abordaje de obras musicales al poner en juego el conocimiento acerca de los elementos del lenguaje, organizar producciones musicales apropiadas para distintos niveles de aprendizaje, elaborar un repertorio de obras musicales interpretadas en forma individual y grupal, para ser usado como material didáctico en la práctica docente y generar recursos de producción musical para trabajar con grupos diversos y en ámbitos diversos. A partir de estos lineamientos y objetivos propuse clases donde los estudiantes pudieran hacer foco en dos aprendizajes:

- a. Observación detenida del trabajo con los métodos de educación musical (Orff, Willem, Kodaly y Suzuki) no solo para la instancia de la clase sino pensando una posterior aplicación en su desempeño profesional docente.
- b. Participación activa en experiencias de producción musical de carácter grupal, acrecentando su repertorio para el trabajo en el aula de música.

Desde un comienzo procuré que los estudiantes tuvieran instancias de experiencia musical, tanto de creaciones artísticas propias como en la imitación de modelos. En este proceso de formación docente y musical, procuré la “adquisición de conocimientos claros y experimentados, con nociones diáfanas, con buenos y correctos niveles de síntesis que habiliten el trabajo conceptual con apropiadas elecciones de contenidos” (Frega, 2009, p. 54).

Los principios de la pedagogía musical en el trabajo áulico

La música se aprende haciendo música, participando activamente en experiencias musicales. Para enseñar música, no basta conocer un método el primer paso en la formación de maestros es ayudarlos para que emprendan su propia musicalización, es decir, su propio desarrollo musical y creativo

(HEMSY DE GAINZA, 2002, P. 20)

En 2019, desde el comienzo hubo cerca de 50 estudiantes cursando la materia. En una evaluación diagnóstica inicial pude ver el nivel de heterogeneidad en experiencias musicales previas. Frente a este panorama, tuve que pensar estrategias para abordar la clase pensando en la interacción y el armado de los grupos, los tiempos de aprendizaje y la puesta en común. Para ello, preparé actividades que promovieran un trabajo musical colaborativo y reflexivo, congruente con los objetivos del espacio y con el perfil de egresado.

En el comienzo solo contaba con una guitarra, la flauta dulce y algunos instrumentos de percusión: chaschas, caja china, toc-toc¹. Sosteniendo el valor que las experiencias corales y de prácticas de conjunto tienen en el desarrollo musical, propuse comenzar con juegos (a modo de canon o quodlibet) que promuevan el canto colectivo. A modo de ejemplo, presento un diagrama de clase:

¹ El IES no tiene instrumentos musicales propios y un gran número de estudiantes no tenían aun el acceso a ellos. Santa María es un lugar que tiene solo una casa pequeña de música, con cosas básicas y que la mayoría de las veces son por encargos hacia Tucumán

Momentos de la Clase	Recurso Canción/ Obra	Actividad	Métodos de la Educación Musical
Inicial	<p>Juego de Bienvenida: “Saludando ando, saludando voy”</p> <p>Canción inicial: “Aram sam sam”</p>	<p>Crear un saludo de presentación a partir de un verso simple “Saludando ando, saludando voy”. Proponer un diseño melódico simple y un ritmo consonante al nombre mismo.</p> <p>Con la canción “Aram Sam Sam” atenderemos a las tres frases motivicas con su movimiento corporal y diseño melódico correspondiente.</p> <p>Nos dividiremos en tres grupos 1er grupo: Aram sam sam 2do grupo: Guri guri 3er grupo: Arabi</p> <p>Cada grupo debe cantar y realizar los movimientos que le corresponde, una vez observados en la ejecución que hizo la docente.</p> <p>La actividad es en forma de circuito, hasta que todos hayan pasado por los tres grupos.</p> <p>Se puede agregar dinámicas de velocidad, intensidad, etc.</p>	<p>CARL ORFF</p> <p>EMILE J. DALCROZE</p>
Desarrollo	Canción: “Picaflor”	<p>Escuchar la canción Cantar la canción (con acompañamiento armónico y rítmico)</p> <p>Proponer un juego de roles,</p>	EDGARD WILLEMS
		<p>En una segunda ejecución, trabajar las alturas del diseño melódico (intervalos) relacionándolos a las alturas de los sonidos ubicadas en el cuerpo.</p>	ZOLTAN KODALY
Aplicación	<p>Aspectos centrales: atención, escucha activa, imitación, creatividad y producción, coordinación.</p>	<p>Se abordará la canción desde una perspectiva rítmica, corporal y melódica. poner en práctica la reproducción rítmico melódica del alumno a partir de la observación al docente</p>	
Cierre	<p>Análisis de los elementos presentes en la canción: ritmo: compás – figuración. Melodía: diseño – intervalos – escalas – ubicación de alturas en relación al cuerpo. Metodologías trabajadas: Orff, Dalcroze, Willems, Kodaly</p>		

Durante el transcurso de la clase, abordaba de manera específica algunos de los métodos, e iba preguntando si podían identificar cuál era el método que estaba utilizando y fundamentar su respuesta. El hecho de conocer y trabajar con diversidad de métodos habilitó la reflexión sobre los beneficios que aporta la utilización de cada uno y los obstáculos o dificultades que se presentan, así como la posibilidad de complementar entre varios de ellos. Tal como expresa Hemsy de Gainza “cada método privilegia un aspecto particular del proceso de musicalización [...] siendo todos válidos y complementarios. En la pedagogía musical, la tendencia creciente actualmente es evitar los caminos únicos y excluyentes” (Hemsy de Gainza; 2002, p. 26).

Conclusión

Los métodos de la educación musical son caminos, herramientas útiles para que los estudiantes (futuros docentes) logren este objetivo en su desarrollo profesional y laboral. Cada método brinda formas de trabajo diferentes, aportando de manera significativa al proceso de musicalización. El trabajo con los métodos de la Pedagogía Musical con los estudiantes del IES Santa María llevó a producciones en las que se pudo advertir el aprendizaje y la especificidad de cada metodología, así como la riqueza del trabajo musical complementando las mismas. Es nuestro deber como formadores brindar herramientas de calidad a los estudiantes, preparándolos estratégicamente para el mundo del trabajo y la profesión docente artística.

BIBLIOGRAFÍA

- Frega, A. L. (2006). *Pedagogía del Arte/Teaching of The Art*. Editorial Bonum.
- Hemsy de Gainza, V. (2002). *Pedagogía Musical*. Ed. Lumen: Bs. As – México.
- Madoery, Diego. (2000). Los procedimientos de producción musical en música popular. En *Revista del Instituto Superior de Música*, n° 7, pp. 76-93.
- Robledo Barros, R. (2003). Creatividad y cognición musical, procedimientos involucrados para el desempeño musical improvisativo. *Cuadernos Interamericanos de investigación en Educación Musical*, 3(005).

Publicaciones electrónicas consultadas

[https://es.wikipedia.org/wiki/Santa_Mar%C3%ADa_\(Catamarca\)#Folclore](https://es.wikipedia.org/wiki/Santa_Mar%C3%ADa_(Catamarca)#Folclore) <https://www.catamarcactual.com.ar/informacion-general/2018/2/1/historia-aos-festival-reina-yokavil-150371.html>



UNA PERSPECTIVA ENACTIVA DE LA IMPROVISACIÓN MUSICAL LIBRE. IMPLICANCIAS EN LA FORMACIÓN INSTRUMENTAL

PEREIRA GHIENA, Alejandro

VALICENTE, Mauro

CASTRO, Sebastián Tobías

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Música (LEEM) -
Facultad de Artes (FDA) - Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

pereiraghiena@fba.unlp.edu.ar

Palabras clave: Educación Musical - Enacción – Improvisación Libre - Interacción

Introducción

La improvisación musical ha sido considerada tradicionalmente desde la educación musical como un punto de llegada, una meta en sí misma que refleja tanto la pericia instrumental como el conocimiento estructural y funcional del lenguaje musical. De este modo, se toman como punto de partida para el desarrollo de la habilidad de improvisar conocimientos de determinadas estructuras tales como la forma musical, los enlaces armónicos, las escalas sobre las cuales repentinamente se ejecuta, etc. Esta perspectiva de la improvisación construida sobre la base del *background* de estructuras instaladas en la memoria de largo plazo y en la teoría musical es la que sostiene las propuestas de los modelos de improvisación de la perspectiva cognitivista clásica (c.f. Pressing, 1988; Johnson-Laird, 1991; Kenny y Gellrich, 2002). Por su adscripción al paradigma clásico, estas perspectivas, se apoyan en la idea de representación de las estructuras lingüísticas que pueden advertirse en el análisis a posteriori de un proceso improvisatorio (Pressing, 1988). Tanto la perspectiva psicológica de base como sus derivaciones educacionales soslayan el basamento corporizado de la improvisación, su vinculación con las predisposiciones comunicacionales ostensibles a lo largo del desarrollo cognitivo y los componentes expresivos dinámicos de la performance musical, desconociendo que en ella no siempre aparece una estructura a priori sino un cuerpo actuando.

En el campo educativo, el foco puesto en las estructuras lingüístico-musicales resultantes de la improvisación, orienta el trabajo hacia el desarrollo de expresiones que se corresponden con lenguajes particulares (típicamente la improvisación en el barroco, en el jazz, entre otros). Por el contrario, la atención puesta sobre los rasgos expresivos del sonido modelado y sus implicancias en los aspectos vinculares subjetivos de los sujetos que improvisan permite pensar la improvisación no como el resultado de un proceso de adquisición de conocimientos específicos correspondientes a un estilo musical sino como el desarrollo de capacidades comunicacionales e intersubjetivas. Desde este punto de vista, la denominada improvisación libre, que no establece pautas lingüísticas a priori puede ser un campo fértil para ese desarrollo. En él, las oportunidades para establecer la comunicación y la interacción y sus consecuencias vinculares pueden ser más importantes que todo *background* de conocimiento formal.

Este trabajo se propone aportar evidencia sobre ciertos detalles de las estrategias corporeizadas que llevan adelante los improvisadores en la improvisación libre para sostener la performance como un sustrato para la interacción y la comunicación intersubjetiva. Con el objeto de estudiar la improvisación musical desde esta perspectiva se desarrolló un estudio sobre la performance improvisada de dos pianistas tocando a cuatro manos. Se buscó observar de qué manera se involucran los cuerpos en la producción sonora y cómo ese involucramiento puede dar cuenta de la emergencia del cuerpo en interacción con el otro como organizador de la improvisación libre más allá de las estructuras musicales conocidas.

Método

Se les pidió a dos pianistas que improvisaran conjuntamente en el mismo instrumento (piano a cuatro manos). Las únicas restricciones fueron que la improvisación no debía superar los 3 minutos de duración y que no podían acordar verbalmente qué improvisar antes ni durante las ejecuciones. El registro de la sesión consistió en la grabación en video de cuatro planos simultáneos del conjunto piano/intérpretes: perfil izquierdo, derecho, plano normal (frontal) y cenital. El audio analógico producido por el piano eléctrico fue registrado por las cámaras de video mientras que el audio e información digital en formato MIDI fue capturado en una PC mediante un programa de grabación y edición de audio profesional. En este trabajo nos concentramos en las miradas de las improvisadoras como uno de los aspectos corporales manifiestos de la interacción musical. Para el análisis de las miradas se utilizó principalmente la toma del plano normal y la composición de los cuatro planos en el mismo cuadro. Se utilizó el software ELAN 5.7-FX para el registro de las observaciones de las miradas y para el análisis de timing de los motivos melódicos.

Resultados

Siguiendo algunos principios de la perspectiva enactiva de la cognición social (De Jaegher y Di Paolo, 2007; Di Paolo, 2016), la observación se basó en la búsqueda de correspondencias y correlación de las acciones de las participantes. Así se estudió el timing de las miradas con relación a la organización temporal (estructura de agrupamiento) de los sonidos tocados y sus rasgos melódicos (tonales y de contorno de alturas), y su integración en la textura musical resultante.

Observamos una sincronía entre determinadas unidades musicales y la manera en que se orientan las miradas. Como puede verse en la figura 1, la orientación de la mirada de la participante 1 cambia de sus manos a las manos de su compañera antes de comenzar la ejecución de cada unidad melódica improvisada de manera consistente a lo largo de la ejecución. Tal como ocurre en un diálogo sobre la base del lenguaje hablado, en esta improvisación puede verse un foco de atención al balance de la participación personal y la alternancia con el otro. Así, la coordinación entre la dirección de la mirada y la unidad melódica puede entenderse como un indicador de la intención comunicativa, lo cual sugiere la relevancia del cuerpo en el establecimiento de la comunicación que posibilita la dinámica de turnos en la improvisación libre.

Conclusiones: implicancias para la educación musical

A partir de estos resultados que dan cuenta de una emergencia del cuerpo en la organización de la improvisación es posible pensar esta habilidad desde otro lado cuando la trabajamos en el aula. Como se ve en el gráfico lo que organiza el discurso (la forma musical) no es una estructura preestablecida sino la intencionalidad comunicativa de P2 manifiesta en la direccionalidad de su mirada. Así, lo que emerge es una estructura *dialógica* en la que se prioriza la comunicación/enacción de las participantes a cualquier otra consideración estructural. A partir de esto, es posible pensar la improvisación no como un punto de llegada (basado en la articulación del lenguaje) sino como una estrategia para el establecimiento de un vínculo. Esto mismo ocurre en los protodiálogos durante la temprana infancia, que anteceden la adquisición del lenguaje, en los cuales el adulto utiliza estructuras lingüísticas (palabras, frases, etc.) modeladas *musicalmente* en el habla dirigida al bebé (Papoušek, 1996; Trevarthen, 2000), mostrando cómo es el vínculo el que construye la estructura. Del mismo modo, la improvisación está motorizada por la intencionalidad comunicativa (dialógica en este caso), que se halla corporizada, y no necesariamente está mediada por representaciones internas de estructuras conocidas a priori. Es esa intencionalidad comunicativa la que *modela* la estructura.

Así, la improvisación no debería ser vista como una *especialización* de las habilidades performativas sino como una base desde la cual desarrollar las estrategias expresivas en la performance. Es posible pensar, a partir de esto, en una didáctica de los instrumentos musicales que tome como base no la reiteración de estructuras lingüísticas instrumentalizadas (corporizadas en las acciones sobre el instrumento), sino la intencionalidad expresivo comunicacional y las lógicas que emergen de la interacción, que son naturalmente corporizadas.

BIBLIOGRAFÍA

- De Jaegher, H. y Di Paolo, E. (2007). Participatory Sense-Making. An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. 6(4), 485-507.
- Di Paolo, Ezequiel. (2016). Enactivismo. En C. Vanney, I. Silva y J. Franck (Eds.). *Diccionario Interdisciplinar Austral*.
- Johnson-Laird, N. P. (1991). Jazz improvisation: a theory at the computational level. En P. Howell, R. West and I. Cross (Eds.). *Representing Musical Structure*. Londres y San Diego: Academic Press, 291-325.
- Kenny, B. J. y Gellrich, M. (2002). Improvisation. En R. Parncutt y G. McPherson (eds.) *The Science and Psychology of Music Performance*. Oxford University Press, 117-134.
- Papoušek, H. (1996). Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. En Irène Deliège y John A. Sloboda (Eds.). *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: University Press, 37-55.
- Pressing, J. (1988). Improvisation: Methods and Models. En J. Sloboda (Ed.) *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*. Oxford: Clarendon Press, 129-178.
- Trevarthen, C. (2000). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicæ Scientiæ, Special Issue*, 155-215.

Anexo

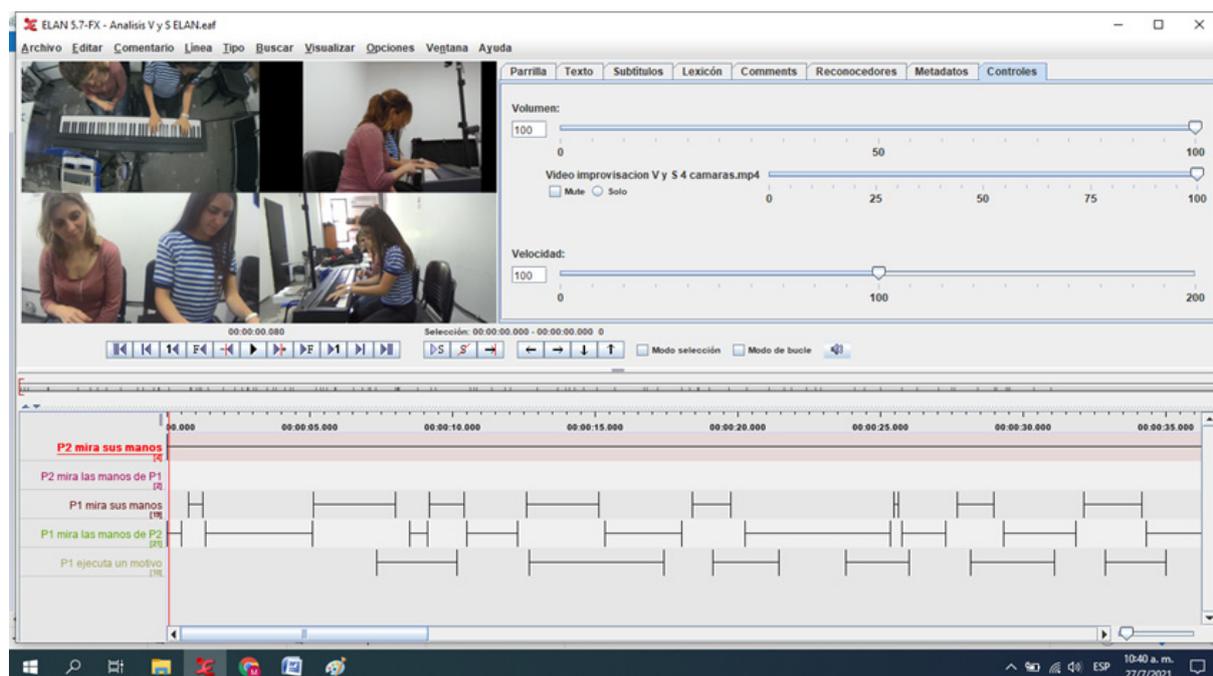


Figura 1. Captura del análisis de la relación entre la dirección de la mirada y las unidades melódicas.



LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN MOMENTOS DE COVID-19 EN EL NIVEL SUPERIOR DEL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES “ASTOR PIAZZOLLA”. ESTRATEGIAS SINCRÓNICAS Y ASINCRÓNICAS EN LA MIRADA DE LOS ALUMNO/AS

Plana, Fernando Miguel

Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires

“Astor Piazzolla”

fplana@fibertel.com.ar

Palabras claves: Pandemia - Enseñanza Musical - Estrategias

Introducción

La aparición del COVID-19 en el mundo ha significado, por su nivel de gravedad y alcance, un desafío mundial y ha afectado enormemente al campo educativo, siendo la propuesta a distancia o virtual la primera opción para mantener activa la enseñanza. “Se observó como dificultad general la implementación de los saberes tecnológicos; por lo que, la tarea principal de los estudiantes y profesores fue adaptarse a la «nueva normalidad»” (Melgar Morán, 2021).

Antecedentes

En este trabajo se tienen en cuenta los informes incluidos en las I^o y II^o Jornadas Internacionales “Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas”, y los informes Institucionales referidos a los procesos de enseñanza en época de pandemia.

Somos conscientes que la incorporación de las TICs no implica solo entrega de equipamiento y/o provisión de equipo de conectividad, sino que se necesitan propuestas pedagógicas firmes, capacitación docente y apoyo institucional que permitan sostener la tarea del docente y del alumnado. Existe una relación entre el uso de las TICs y el aprendizaje que no es lineal, en tal sentido coincidimos con Sunkel (2010) en que debe explorarse la relación que existe entre el tipo de uso de la tecnología, los resultados de aprendizaje, las condiciones pedagógicas, las características sociales y las particularidades individuales. Adherimos al enfoque abierto que propone Vinacur (2012), para quien el uso de estas herramientas presenta tres aspectos: 1) personal, vinculado a la capacitación de los profesores en el uso de las mismas, que implica una actualización permanente y dinámica; 2) institucional, donde juega el apoyo y aporte que brinda la institución en infraestructura, recursos, apoyo técnico entre otros; 3) político, donde la promoción de TICs en los establecimientos educativos debe fomentar la capacitación docente con un esquema de incentivos y un acompañamiento financiero y técnico constante. Pero agregamos también que es necesario considerar la capacitación y medios de que disponen los propios alumnos y las expectativas de estos.

La institución

El Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos “Astor Piazzolla” es una Institución Superior de Formación de Músicos-Docentes cuyos títulos los habilitan para el ejercicio en los Niveles Inicial, Primario, Secundario, Artístico, Especial y Superior.

Pionera en la inclusión de recursos informáticos en dicha formación, desde 2015 los profesorado de Composición con Medios Mixtos y Producción Musical Artística responden a las necesidades del contexto cultural actual, que fomenta la utilización de las nuevas tecnologías. Los docentes cuentan con un campus virtual institucional, que previo al contexto actual era utilizado por pocos.

Tomando estos antecedentes y en el contexto de la aplicación de los nuevos planes de estudio y cercanos a una nueva reforma, se decidió realizar esta investigación ya que se carece de información sistemática y detallada sobre el uso de las TICs durante el tiempo de la pandemia por parte de los docentes y de los alumnos en cátedras del profesorado superior de música.

La investigación se enfocó en los alumnos de Nivel Superior que se encontraban cursando las carreras de Profesorado, en las que cursan materias tanto prácticas como teóricas con utilización de las TICs.

Metodología

El presente informe de investigación tuvo como objetivo general relevar las características y la aplicación de las nuevas tecnologías en el contexto de pandemia en las clases impartidas en lo/as alumno/as del Nivel Superior.

A fin de abordar esta problemática, se utilizaron dos técnicas de recolección de datos complementarias. En primer término, se aplicó una encuesta semi estructurada dirigida a los estudiantes que estuvieran cursando espacios curriculares que conforman los campos de Formación General, Formación Específica del Nivel Superior de los Profesorados y Profesorados de Educación Superior en Música. Si bien se procuró obtener una muestra censal del alumnado del Nivel Superior, no todos los potenciales informantes cumplieron el protocolo de la encuesta. Contestaron cuarenta informantes al protocolo que contemplaba dos ejes temáticos: la utilización y recursos de las TICs a nivel personal y como alumno/a en el Conservatorio; y puntualmente en las clases cursadas durante el período de análisis.

En segundo lugar, se realizaron diez entrevistas en profundidad a alumno/as quienes fueron seleccionados en forma accidental incluyendo tanto a quienes realizan un uso intensivo de las TICs como a los que manifiestan su renuencia a ello, procurando profundizar la información proporcionada a través del primer instrumento.

Resultados

Ejes de análisis: Programas utilizados, Recursos a disposición, Tipos de contenidos abordados en los espacios curriculares, Dinámicas desarrolladas.

Con respecto a la herramienta sincrónica, diferente al campus, se advierten deficiencias en la producción de sonido y a las posibilidades de enlace de los alumnos.

1. Dentro de las estrategias adoptadas en el dictado de clases en este contexto enseñanza-aprendizaje, podemos destacar lo siguiente:

Hubo docentes que prefirieron el manejo exclusivamente asincrónico: Clases asincrónicas dentro del campus, proponiendo lecturas de material, guías de estudio, actividades en foros y realizaciones de Trabajos Prácticos. Otros se vincularon exclusivamente por mail desarrollando su propuesta desde un enfoque de tutoría.

Los docentes que utilizaron la modalidad sincrónica lo hicieron incorporando ambas modalidades, mayoritariamente utilizaron alguna plataforma sincrónica conjuntamente con la entrega de materiales para su posterior trabajo.

2. Con respecto al alumnado se adaptó en su gran mayoría a las distintas propuestas. Utilizando tanto computadoras como celulares. Se pudo advertir que no todos contaron con todos los medios. Las diferencias socio-culturales y económicas jugaron un papel importante, y se intentó comprender a aquellos alumnos que presentaban mayores dificultades por carecer de herramientas y para lograr la conectividad. Pudo advertirse, que un grupo minoritario tenían grandes dificultades para la utilización de ciertas plataformas sincrónicas, dependiendo del equipo, sus sistemas operativos o recursos informático. En este caso, las propuestas de cátedra debieron realizar ajustes y adaptarse a estas circunstancias.

Con respecto a los contenidos abordados:

Los contenidos teóricos son los que se han podido adaptar con mayor facilidad a este tipo de dinámica. Aquellos docentes y alumnos que ya habían estado utilizando herramientas digitales y la plataforma del campus fueron quienes rápidamente pudieron adaptar sus contenidos a esta nueva realidad.

Con respecto a la preparación de los materiales, docentes y alumnos concuerdan en el mayor tiempo de trabajo que requirió la preparación de los mismos, para preparar material, realizar recortes, subir clases en formato escrito en las plataformas asincrónicas, crear materiales interactivos.

Conclusiones

Hemos podido visualizar, tendencias diferenciadas en el grado de aplicación de las TICs al momento de enseñar en la modalidad virtual por parte de los docentes, en función de los diferentes campos disciplinares y orientaciones en las que se desempeñan.

En las respuestas de los entrevistados no se observa una resistencia al uso de las TICs, tanto en su vida personal como en el aula, todos manifiestan estar interesados en estar actualizados en las nuevas herramientas tecnológicas.

Desde la mirada de los alumnos resulta sumamente interesante abordar el tema en las materias que lo permiten desde una perspectiva asincrónica, si bien debiendo mejorarse el sistema en virtud de las dificultades que hemos indicado en cuanto al uso de celulares en lugar de computadoras, de no contar totalmente con los equipos adecuados, con dificultades para el acceso a la red.

Seguramente esta experiencia que todos hemos tenido que atravesar nos ha dejado enseñanzas y lecciones, con una aceleración hacia el mundo digital que nos promueve a seguir estudiando, profundizando y depurando nuestros saberes y comprensión del mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- Area, M. y Pessoa, T. (2011). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, (marzo), 1-8.
- Daniec, K. y Torres, C. (2021). La enseñanza de la Música en la virtualidad: reflexiones en torno a la producción de materiales educativos. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, n1 28, pp. 258-265. doi: 10.24215/18509959.28.e32
- Melgar Morán, L. (2021). *Análisis de las estrategias de enseñanza-aprendizaje en tiempo de pandemia aplicadas por docentes de la Universidad Nacional de Música*. Disponible en <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/58598>
- Naciones Unidas. (2020). *Informe de Políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. Disponible en https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Pavón, F. (2013). La introducción de las TIC en el currículum y en la organización escolar de la educación infantil y primaria. En M^a. C. Martínez Serrano (Coord.). *Buenas prácticas educativas en el uso de las TIC* (pp. 11-50). Jaén: Joxman.
- Sunkel, G. (2010) Las TIC para la educación en América Latina. *Congreso Iberoamericano de Educación*. Bs As, 13 al 15 de Setiembre de 2010
- Torres Otero, L. (2010). *Las TIC en el aula de educación musical. Bases metodológicas y posibilidades prácticas*. Alcalá de Guadaíra, Sevilla (España): Editorial MAD, S. L
- Vinacur, T. (2012). Evaluación de programas de incorporación de TICs: ¿Qué se evalúa y qué evidencias encontramos?. En *¿Cómo serán? El futuro de las escuelas y de las nuevas tecnologías*. Prometeo, Cao.6, 2012 (/ibertic/evaluación/biblioteca)



UN ESTUDIO PRELIMINAR SOBRE EL USO DE TUTORIALES EN EL APRENDIZAJE INSTRUMENTAL

FERRERO, Lucrecia
TUÑEZ, Mirian
SHIFRES, Favio

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical -Facultad de
Artes - Universidad Nacional de La Plata
mirtunss@gmail.com

Palabras clave: aprendizaje instrumental – autorregulación – TICs - tutorial

Introducción

Durante los períodos de aislamiento social motivados por la pandemia de COVID-19, la *virtualización* general de la educación llevó las aulas de instrumento musical a la computadora. Aunque los encuentros sincrónicos procuraron mantener la estructura y la función de las clases habituales, la mecánica de los intercambios se vio sensiblemente modificada. La mediación de las TICs evidenció niveles de familiaridad con ellas cuyo desarrollo no se hallaba en las prescripciones de las currícula institucionales. Así, se incorporó casi formalmente a ellas un recurso de enseñanza que, hasta el momento, no formaba parte de los programas de estudio: *el tutorial*.

Literalmente, el tutorial, se refiere a un dispositivo de enseñanza, cuyo objeto es un *know how*, y por ello, el mismo se centra en la guía más o menos detallada para la realización de un determinado procedimiento. Para la Real Academia Española (2014) la palabra “tutorial” tiene dos significados: «1. “adj. Perteneciente o relativo a la tutoría o a la persona que ejerce el cargo de tutor” y 2. “m. Inform. Manual de uso en soporte electrónico”». De este modo, se concibe al tutorial como herramienta pedagógica con un objetivo determinado de corta duración. En el mundo de Internet, el tutorial está asociado fuertemente a la visualización de los detalles del procedimiento, a través de la multiplicidad de recursos visuales y auditivos que ofrece la red. En lo referente al aprendizaje musical, en general, y del dominio del instrumento musical, en particular, el tutorial es un recurso de comunicación de saberes cada vez más extendido.

A pesar del uso profuso los principios que lo fundamentan parecen ser diametralmente opuestos a algunos sostenidos por la tradición de la enseñanza de los instrumentos musicales en los ámbitos institucionales. En el tutorial, entre otras cosas, el aprendizaje se basa en la imitación, el rol docente está fuertemente sesgado a la representación de un modelo de acción, la secuencia de actividades está preestablecida, y fundamentalmente, el aprendiz carece de *feedback* directo. En este tipo de aprendizaje prima la autorregulación. En palabras de Omar López Vargas “la autorregulación puede definirse como la capacidad que una persona adquiere para orientar su propia conducta” (citado por Ruiz, 2014; p.235). Por el contrario, en la tradición, el aprendizaje se basa en la propuesta personal del estu-

dian­te que es fuerte y detallada­mente moni­to­reada por el docen­te, quien tiene una rela­ción rela­ti­va­mente ambigua con el he­cho de colo­carse como mo­de­lo de la ac­ción¹. Si estas ló­gi­cas son tan opues­tas, ¿qué im­pli­can­cias tie­ne la fa­mi­liaridad con el uso de tu­to­riales en el apren­di­za­je in­stru­men­tal?, ¿qué ven­ta­jas tie­ne una ló­gi­ca por sobre otra?, ¿son com­pa­ti­bles?, ¿qué le apor­ta el tu­to­rial a quien apren­de en la con­struc­ción del cono­ci­mien­to?

Con el ob­je­to de comen­zar a res­pon­der al­gunas de estas pre­gun­tas, abor­da­mos una in­ves­ti­ga­ción de corte ex­plo­ra­to­ria sobre el uso del tu­to­rial y el por­qué de su elec­ción a tra­vés de un cues­to­na­rio di­ri­gi­do a mú­si­cos en ge­ne­ral. Se es­pe­ra cono­cer los mo­dos en los que las per­so­nas que es­tudian un in­stru­men­to mu­si­cal se acer­can al tu­to­rial como fue­nte de cono­ci­mien­to.

Método

Sujetos

Parti­ci­pa­ron 283 per­so­nas en­tre 17 y 69 años (me­dia = 31 años) con un pro­me­dio de 14,5 años de es­tudio mu­si­cal.

Procedimiento

El cues­to­na­rio se re­a­li­zó a tra­vés de un for­mu­la­rio au­to­ad­mi­nis­tra­do de res­pues­ta anóni­ma de mo­da­li­dad en lí­nea con pre­gun­tas cer­ra­das cuya re­solu­ción tu­vo una du­ra­ción ap­ro­xi­ma­da de diez mi­nu­tos.

Instrumento

Las pre­gun­tas fue­ron de­se­ña­das para in­da­gar las mo­ti­va­cio­nes para el uso del tu­to­rial, la fre­cuen­cia de uso, ra­zo­nes de la elec­ción de un tu­to­rial y las ca­rac­te­rís­ti­cas del tu­to­rial que los usua­rios va­lo­ran.

Resultados

Los re­sul­ta­dos mos­tra­ron que una gran ma­yo­ría de los parti­ci­pan­tes tie­nen ex­pe­rien­cia en el uso de los tu­to­riales (ver grá­fi­co de la fi­gu­ra 1).

Los parti­ci­pan­tes que nunca uti­li­za­ron tu­to­riales no res­pon­die­ron el res­to del cues­to­na­rio. El cues­to­na­rio per­mi­tió a los parti­ci­pan­tes ma­r­car di­fe­ren­tes ra­zo­nes para su uso. Así se pu­do ver que las prin­ci­pales ra­zo­nes para el uso es­tán vin­cu­la­das con:

1. la *dis­po­ni­bi­li­dad*: el 64% lo usa por­que puede ac­ce­der muy rá­pi­da­mente al tema bus­ca­do, y un 61,8% por qué es de ac­ce­so li­bre y gra­tu­ito.
2. la *au­to­re­gu­la­ción*: el 62,6% por qué puede re­pe­ti­rlo las ve­ces que quie­re; el 50,4% elige qué parte ver; y por úl­ti­mo, el 35,7% va­lo­ra la elec­ción li­bre del re­pe­ri­to­rio a to­car.
3. la *am­pli­tud episte­mo­lógica*: el 25,2 % va­lo­ró la po­si­bi­li­dad de vin­cu­la­ción con otros cono­ci­mien­tos; el 46,6% de­sta­có la po­si­bi­li­dad de ac­ce­der a di­fe­ren­tes en­fo­ques sobre un mis­mo pro­ble­ma sim­ul­ta­nea­mente.
4. otras *ven­ta­jas*: el 21,4 % le re­sul­ta fá­cil com­pren­de­rlo; para el 23,9 % es una ma­ne­ra *ac­tual* de ap­ro­xi­marse al apren­di­za­je; un 11,8 % va­lo­ró no tener que leer parti­tu­ras y un 15,5% el he­cho de lo­grar los ob­je­ti­vos en menor tie­mpo.

¹ Véase una dis­cu­sión sobre esto en Berry (1989).

En cuanto a las razones por las cuales elige un determinado tutorial se destaca la búsqueda de solución para un problema en particular (95,4%). Otras razones arrojaron porcentajes mucho menores: *me lo recomiendan* (10,1%); *sigo a un influencer* (22,3%); *sigo las recomendaciones de YouTube* (15,1%).

Entre las características que más valoran los usuarios de tutoriales se destacan: (1) *la claridad en la explicación*; (2) *la calidad de la interpretación*; (3) *la diversidad de la información que proporciona*; (4) *la focalización sobre un determinado aspecto de la ejecución*; (5) *la propuesta audiovisual*.

Conclusiones

Al observar las implicancias que tiene el uso del tutorial para el aprendizaje de un instrumento musical hemos encontrado que funciona como una herramienta pedagógica a la que recurre una gran mayoría de usuarios, quienes destacan su accesibilidad directa y rápida en la búsqueda de un contenido, como uno de los aspectos más relevantes. En este escenario el tutorial promueve un tipo de aprendizaje que debe realizarse con los propios medios y sin ayuda de un maestro, situación que mantiene al sujeto activo y reflexivo en la preparación y ejecución de dicho aprendizaje. Así, encontramos varias acciones enunciadas como significativas, entre ellas: *la repetición* del contenido completo que otorga la oportunidad de afianzar el tema buscado, *la selección* de un fragmento particular que permite abordar en detalle un aspecto del contenido y la posibilidad de *vinculación* con otros contenidos.

Desde el punto de vista de la autorregulación, estas acciones planificadas por el usuario le permiten autopercebirse en la tarea a desarrollar y autoevaluarse a través del monitoreo momento a momento dependiendo sólo de su propia motivación. Este sentido de autonomía carente de *feedback* externo parecería que autoafirma al sujeto en la construcción de su propio recorrido. En otras palabras, este despliegue de estrategias que el sujeto debe realizar para lograr sus metas le permite ejercer el control sobre sus acciones en el logro de dichas metas, habilitando así, variedad de recorridos y formas de aprendizajes ajustadas a sus propias necesidades. El tutorial, entonces, aumentaría la autonomía del sujeto otorgándole al mismo tiempo herramientas cognitivas para nuevos aprendizajes.

De esta manera, al comparar los modelos de enseñanza tradicionales con el uso del tutorial nos encontramos con dos lógicas diferentes: una donde el estudiante es modelado por el profesor, a través del monitoreo momento a momento y otra, que se elabora a partir de lo que el tutorial le ofrece al usuario promoviendo la libertad de acción guiada por su propio deseo y motivación. Por esta razón, este estudio requiere ser complementado con un examen detallado de la interacción del usuario con el tutorial.

BIBLIOGRAFÍA

- Berry, W. (1989). *Musical Structure and Performance*. Yale University Press.
- RAE (2014). Entrada Tutorial. En <https://dle.rae.es/tutorial?m=form> acceso el 20 de Julio 2021.
- Ruiz, J. (2014). "Los recursos TIC favorecedores de estrategias de aprendizaje autónomo: el estudiante autónomo y autorregulado". *IC Revista Científica de Información y Comunicación* Vol. 5 N° 2, pp. 233-251.

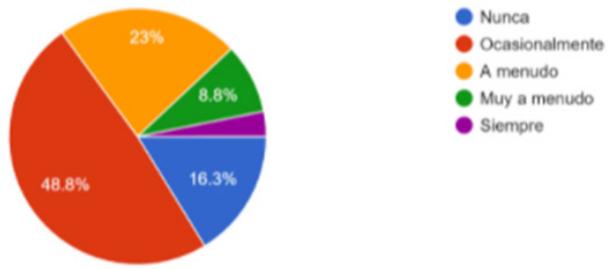


Figura 1. *Frecuencia de uso de tutoriales*



ACTOS PATRIOS EN VIRTUALIDAD: NUEVAS FORMAS DE CONSTRUIR CIUDADANÍA

Prof. GUZMÁN, Mauricio Daniel
Prof. CARIGNANO, Natalia Gabriela
Prof. MASUCCI, María Florencia
Instituto Superior de Música UNT
ismusica.unt@gmail.com

Resumen Técnico

Durante 2020 y gran parte del 2021, el contexto sanitario cambió las formas de enseñanzas, de aprendizajes, de encuentros y, entre ellos, de celebraciones. En el tiempo de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, las herramientas de trabajo en entornos virtuales se convirtieron en aliados cotidianos para el desarrollo de la tarea educativa.

En ese contexto y como una experiencia piloto, el Equipo Directivo del ISMUNT tomó la iniciativa de celebrar los actos patrios en entornos virtuales. Esta decisión innovadora tuvo dos propósitos fundamentales: primeramente, recordar los sucesos de la historia argentina y latinoamericana que hacen a la construcción de nuestra identidad, y, en segundo lugar, generar una oportunidad de participación activa de la comunidad educativa a través de las producciones artísticas audiovisuales hechas *en casa*.

El presente trabajo da cuenta de los actos patrios en entornos virtuales realizados con estudiantes y docentes del Instituto Superior de Música de la UNT, apelando, desde el arte, a la formación de ciudadanía con sentido crítico y reflexivo.

Palabras clave: actos patrios – entornos virtuales – formación ciudadana

Actos en la historia

Los actos patrios han sido desde siempre un momento especial en la vida de las instituciones educativas. El día del acto la comunidad toda se prepara para recordar y celebrar convocando a docentes, estudiantes y sus familias. Esta actividad debe entenderse como un *alto en el camino* para revisar la historia, situar el presente y, por qué no, desear y proyectar futuro.

El acto patrio es una instancia de aprendizaje particular, con características de preparación y desarrollo que lo diferencian de la actividad cotidiana en el aula. De acuerdo a los calendarios escolares, los actos y las conmemoraciones tienen por objeto fortalecer la formación integral de los estudiantes; además, son una oportunidad para reunir a la comunidad educativa y las familias, compartir y mostrar las producciones llevadas a cabo por dicha comunidad.

Para que un acto se concrete se hace necesario trabajar mancomunadamente; las etapas de preparación involucran y requieren de la interacción de estudiantes y docentes.

El análisis de las particularidades del suceso histórico, las formas posibles de homenajear, el esbozo de la estructura general, la selección de las manifestaciones artísticas son algunas de las cuestiones que se ponen sobre la mesa a la hora de comenzar a pensar. Los actos patrios tienen la particularidad de conformar subjetividades; en el devenir de la historia han tomado cuerpo como una especie de *ritual* que se repite en todo el territorio argentino. Zulema Noli (2012) expresa que los actos son “prácticas que sedimentan los conceptos y creencias, los valores, las actitudes y la visión del mundo que el sistema educativo tiene como función reproducir y sostener... además de la fuerte emoción que aportan los actos patrios, marcando las subjetividades”. En ese sentido, la música, el teatro, las danzas y la pintura como lenguajes artísticos, toman lugar relevante en el diseño y desarrollo de un acto.

Actos patrios, hoy

En el contexto actual, la diversidad de culturas, abiertas, flexibles, móviles, de las que forman parte los jóvenes y adolescentes, desafían a las instituciones educativas en los modos y estrategias de desarrollo de su tarea. La interacción con la diversidad de manifestaciones estéticas obliga a reflexionar sobre el propósito y la misión docente de darle verdadero sentido a la experiencia educativa, procurando el desarrollo de la identidad, la cultura, el sentido artístico y estético.

En el ISMUNT, la idea de realizar actos patrios de manera virtual surgió en el contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio, transitado durante el año 2020 y parte del 2021. En charlas internas del Equipo Directivo, se pensó en diseñar el acto patrio cambiando la *sede física*, generalmente el Auditorio de la institución, por una *sede virtual*. Para ello, se contrató una cuenta en plataforma de video conferencias Zoom¹

Esta iniciativa, que fue tomando forma con el correr de los días, posibilitó abordar un trabajo con estrategias y recursos pedagógicos variados, impulsando la producción artística de manera creativa, con sentido histórico y contextualizado. Luego de realizar una convocatoria a docentes y estudiantes, se habilitó un Drive para organizar y ordenar las producciones. Antes del acto en vivo, se realizaron los ensayos correspondientes de manera que, para el momento de la presentación on-line, la continuidad y el *compartir pantalla* estuvieran bien organizados. De ese modo, el primer acto celebrado de esta manera fue el del 20 de junio del 2020 “Día de la Bandera”, al que *asistieron virtualmente*, además de la comunidad educativa del ISMUNT, directores de las Escuelas Experimentales de la UNT, el director del Consejo de Escuelas Experimentales, la secretaria Académica de la UNT y el Sr. Rector.

A modo de síntesis, dejamos aquí un registro de los actos virtuales desarrollados durante 2020 y parte de 2021:

¹ Zoom es un servicio de videoconferencia basado en la nube que puede usar para reunirse virtualmente con otras personas, ya sea por video o solo audio o ambos, todo mientras realiza chats en vivo, y le permite grabar esas sesiones para verlas más tarde. Según los informes, más de la mitad de las empresas de Fortune 500 usaron Zoom en 2019 y durante 2020 alcanzó niveles aún mayores, acumulando un crecimiento del 227 por ciento durante el año.

AÑO	FECHA	ENCARGADO	RECURSOS UTILIZADOS
2020	20 de junio Día de la Bandera	Equipo Directivo	Guion del Acto (detalle y duración) Conducción General Asistencia Técnica de un docente Plataforma ZoomPro Conexión a internet PowerPoint (placa de abanderado y escoltas) Programas de edición de video (Filmora, Movavi, entre otros) Producciones Musicales (videos) Video General (YouTube) Producciones Musicales en vivo y en video
	9 de julio Día de la Independencia Cátedra de Guitarra		
	21 de septiembre Día del Estudiante	Equipo Directivo y Comisión de Estudiantes	
2021	25 de mayo Revolución de Mayo	Equipo Directivo	
	20 de junio Día de la Bandera	Cátedra de Guitarra	
	9 de julio Día de la Independencia	Cátedra de Vientos	

Conclusión

Estos actos son generadores de inclusión ya que en las experiencias realizadas se pudieron incorporar estudiantes y familias del interior provincial y de otras provincias. Cuando hoy se admite que la virtualidad llegó para quedarse y se van incorporando sistemas híbridos en los espacios educativos, esta experiencia, más allá de la descripción realizada, fue un desafío que trajo como recompensa grandes satisfacciones. Abrimos la puerta, cruzamos el puente, pasamos del *no se puede*, al *me gustaría participar en el próximo acto*, como marcas de innovación educativa.

En el futuro, es nuestro objetivo poder incorporar la participación de egresados, personal no docente y personalidades destacadas de la cultura.

Sabemos que las producciones artísticas del pasado y del presente expresan conocimientos, modos de producción y valores simbólicos. En ese sentido, diseñar el acto patrio con una visión artística en el contexto contemporáneo fue esencial y trascendente. Como equipo de gestión educativa, generamos las condiciones para que la enseñanza y el aprendizaje tengan el lugar predominante en la institución y esto permitió continuar la formación de estudiantes, con mirada crítica y comprometida, como personas libres, democráticas y solidarias que construyen su identidad y transforman la realidad.

BIBLIOGRAFÍA

Noli, Zulema Manuela. (2012). *Los actos patrios escolares y el cancionero del nivel primario como aporte a la construcción de la identidad nacional durante el peronismo (1946-1955)*. Universidad Nacional de Lanús. Departamento de Humanidades y Artes – Disponible en http://www.repositoriojmr.unla.edu.ar/download/Tesis/MaMIC/032288_Noli.pdf



ELEMENTOS DEL CONTRAPUNTO. APUNTES DIDÁCTICOS SOBRE LA DIMENSIÓN IMPROVISATORIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

SANTI, Pablo Tomás

Instituto Superior de Música Universidad Nacional de Tucumán
pblotomassanti@gmail.com

Palabras clave: Contrapunto - Didáctica - Formación Docente - Improvisación

Dimensión histórica del contrapunto

En el contexto de la música occidental, los modos de producción contrapuntística ocupan un lugar central en los procesos de acreditación y legitimación de conocimiento, sobre todo en el estrato académico. El conocimiento de recursos, estrategias, nociones, categorías, didácticas, códigos y elementos del contrapunto puede considerarse como una clave de acceso al mundo laboral, tanto en el plano educativo, como en el interpretativo. Medio por el cual se busca desarrollar, garantizar y acreditar un conocimiento experto que suele formalizarse como capital simbólico.

Tomando como referencia estudios musicológicos y pedagógicos (Galán, 2014, 2018; Rotem 2018, 2020) que indagan sobre las prácticas contrapuntísticas en diferentes contextos históricos, encontramos una especial relevancia en profundizar sobre su dimensión improvisatoria. Estas formas de estudio posibilitan percibir al contrapunto desde su dimensión práctica y, sobre todo en nuestro caso, didáctica. A través de estos enfoques se pueden intensificar aprendizajes sobre mecánicas, modos y procedimientos de producción, logrando abordar contenidos cristalizados en el tiempo historiográfico y reactivando el sustrato performático y creativo, que dicho campo específico, posee latente en sus contenidos arquetípicos.

Modos de producción

Entendiendo a lo contrapuntístico como un fenómeno que indaga, experimenta y diseña prioritariamente sobre el campo de las alturas tónicas, en un tiempo/espacio musical y acústico determinado, articulando el eje vertical y horizontal, podemos considerarlo, fundamentalmente, como una práctica creativa que puede plasmarse en dos modos de producción: una práctica reflexiva desarrollada sobre lo escrito, y otra improvisada, desarrollada sobre la acción interpretativa, la puesta en acto a través de la ejecución. Ambas, lejos de ser antagónicas, se pueden presentar como complementarias y posibilitadoras de desarrollo de capacidades diferentes en lo que refiere a la formación musical y docente.

Las prácticas creativas reflexivas cuentan con la mediación del tiempo, propiciando una estesis de “ida y vuelta”. En ellas las ideas se plasman en lo escrito y sobre ese soporte/código podemos refluir en acciones que articulan instancias de decisión, análisis, correc-

ción y una percepción objetivada por la posibilidad de “alejamiento” y “mirada” panorámica.

Una de las capacidades que esta forma de creatividad nos requiere desarrollar es la comprensión de un código de escritura y lectura —cambiante según el contexto histórico—, así como un alto nivel de conceptualización y abstracción. Nos desafía a mantener vínculos de sentido entre prácticas de escritura y prácticas de ejecución; requiriendo vincular coherentemente el fenómeno perceptivo de la escritura con el de la puesta en acto. En síntesis, que las proyecciones creativas a las que nos abre la distancia reflexiva de lo escrito, mantengan el anclaje ontológico del hecho musical: poder sonar.

Por otra parte, las prácticas creativas improvisadas se dan en única dirección de transcurrir, sin posibilidades de reflexión detenida. Configuran y materializan un tiempo presente intenso y densificado, signado por las experiencias que implica poner a sonar aquellas ideas que sincrónicamente van surgiendo en el interacción y transcurso de la interpretación (Nettl, 2004). Sumando a ello la audición del contexto que da sentidos y define pertinencias. En este tipo de acciones creativas tienen especial relevancia las capacidades vinculadas a la interdependencia, aspecto que hace posible llevar a cabo experiencias basadas en una audición activa, en un contexto que no da posibilidades de revisión. Lo puesto a andar se proyecta en una memoria lábil y condensada, internándose en el desgaste incesante del devenir.

Por la presencia histórica del contrapunto y la centralidad que los documentos didácticos y pedagógicos tomaron para su relevancia en el plano de la música occidental, los modos de producción enfocados en la escritura ocupan un lugar preminente en las tramas de sentido y referencia. Por tal motivo, se considera significativo impulsar experiencias pedagógicas sobre su rasgo improvisatorio, a fin de propiciar enfoques con mayores niveles de integración, buscando trascender la difracción epistémica (Tagg, 2017) a la que dichos procesos históricos y pedagógicos arribaron.

Una experiencia reciente

A continuación, compartimos una experiencia desarrollada en el transcurso del año 2021 en la unidad curricular Elementos de Contrapunto del 3° año de Profesorados de Música con orientación en Educación Musical y orientación Dirección Coral del Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional de Tucumán. En este contexto se llevó adelante una experiencia didáctica sobre figuras convencionales de tratamiento de disonancias en el contexto de los siglos XVI y XVII (Cornú, 2007), con el propósito de abordar la dimensión improvisatoria de las prácticas de contrapunto.

En dicha experiencia se trataron los contenidos por medio de ejercitaciones de canto a intervalos fijos (terceras y sextas, consonancias imperfectas en el denominado contexto renacentista) sobre melodías dadas, sin apoyo de notación, a través de la oralidad. Sobre las mencionadas estructuras consonantes se aplicaron, de manera improvisada, figuras convencionales de tratamiento de disonancias (bordaduras, notas de paso, retardos, anticipaciones y escapes) previamente aprendidas como estructuras formularias (Moreno Chá, 2016) de diseño melódico. A través de dichas acciones didácticas se lograron experimentar técnicas de improvisación polifónica, nombradas por la historia como *canto de órgano*, *com-*

posición de improviso, canto sobre pensado, canto a vista, entre otras denominaciones (Galán, 2018); así como impulsar procesos de intensificación de aprendizaje y sentido sobre legados históricos centrados en la pedagogía contrapuntística.

En el proceso de implementación de las propuestas cobró relevancia la dimensión gestual de las estructuras convencionales de tratamientos de disonancia. Articulando aprendizajes que integraron lo intelectual y lo sensorial. De este modo se intensificó, por medio del canto, la percepción de la impronta satelital y gravitacional de las *bordaduras*, la carga direccional de la *nota de paso*, el modelaje rítmico que implican el *retardo* y la *anticipación*, el perfil melódico que emerge de los *escapes*; experiencias que, a través de lo performático, devienen gestos formularios (o fórmulas gestuales) que amplían posibilidades de aprendizaje de prácticas polifónicas improvisadas. Formalizándose en figuras de la memoria codificada y activadas en el trascurso de la interpretación, estos modos de producción musical se configuran como insumos significativos para una retórica de lo sonoro. Fenomenología de prácticas creativas sobre la característica fluyente e incandescente del tiempo presente de lo improvisatorio.

Mínimas conclusiones

De las recientes experiencias descritas pueden ser compartidos algunos rasgos positivos que quedarán a la espera de posteriores reafirmaciones y análisis basados en la experiencia pedagógica cotidiana:

- En el contexto de la enseñanza de contrapunto, el abordaje de lo improvisatorio posibilita una diversificación de prácticas de aprendizaje, enseñanza y evaluación, poniendo en diálogo modos de hacer creativos que transitan, en movimiento de ida y vuelta, entre lo especulativo/reflexivo y lo espontáneo.
- Se presentan como propuestas pedagógicas con posibilidad de desarrollo en actividades presenciales y no presenciales, tanto sincrónicas como asincrónicas.
- El aprendizaje de la improvisación a través de estructuras formularias se muestra como una instancia iniciática eficaz, generando accesibilidad a una práctica musical compleja.
- La oralidad se muestra como un modo óptimo para lograr aprendizajes vinculados a conceptualizaciones y categorías que guían las prácticas de ejecución y puesta en acto de lo musical.
- El ejercicio de la improvisación puede considerarse como un posible insumo formativo para la práctica docente; posibilitando estrategias y recursos para diferentes contextos y campos laborales en los que emergentes de coyuntura cotidiana requieren capacidades disciplinares y acciones didácticas interdependientes y performáticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Cornú, A. (2007). *El tratamiento de la disonancia en los siglos XVI a XVIII*. Santa Fe: Editorial UNL
- De la Motte, D. (1995). *Contrapunto*. Barcelona: Editorial Labor.
- Galán Gómez, S. (2014). *La teoría de canto de órgano y contrapunto en el Renacimiento español: la Sumula de canto de órgano de Domingo Marcos Durán como modelo*. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Galán, S. (2018). Contrapunto en tiempos de los reyes católicos: un tratado en catalán en el manuscrito 1325 de la Biblioteca de Catalunya. *Estudios sobre Patrimonio, Cultura y Ciencias Medievales*, 20, 211-234.
- Illari, B. (2013). ¿Son Modos? Tonos y salmodia en Andrés Lorente. En: M. Plesch (Ed.). *Analizar, interpretar, hacer música: de las Cantigas de Santa María a la organología; escritos in memoriam Gerardo V. Huseby* (289-326). Gourmet Musical Ediciones.
- Moreno Chá, E. (2016). "Aquí me pongo a cantar..." *El arte payadoresco de Argentina y Uruguay*. Buenos Aires: Editorial Dunken
- Nettl, B.; Russell, M. (Eds.). (2004). *En el transcurso de la interpretación. Estudios sobre el mundo de la improvisación musical*. Madrid: Ediciones Akal.
- Tagg, P. (2017, 26 de octubre). ¿Epistemic Diffraction or Integration? / ¿Difracción epistémica o integración? [VIDEO]. Vimeo. <https://vimeo.com/240038171>
- Rotem, E.; Lawrence, J. (2020, 10 de julio). *The art of diminution in the 16th century* [VIDEO]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=1Amufu6K1Jl&list=PLWoQ_Z2dWRmtsKUK_ofGTmlTKweK63bM&index=2
- Rotem, E.; Lawrence, J. (2018, 1 de julio). *Improvisación alrededor de 1600 - Introducción* [VIDEO]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=b_fDjb87Lw&list=PLWoQ_Z2dWRmtsKUK_ofGTmlTKweK63bM&index=11
- Rotem, E.; Lawrence, J. (2020, 27 de noviembre). *How to improvise polyphony in four voices according to Santa María* [VIDEO]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=vpfoiwU4rDI>



