

- Tiramonti, G. (Comp) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires. Manantial.

LENGUAJES

ARTÍSTICOS

ÍNDICE

La Enseñanza de los Lenguajes Artísticos	89
Propósitos	93
La Enseñanza del Lenguaje Musical	94
Propósitos	96
Ejes y Contenidos.....	97
-Eje: Producción musical.....	97
-Eje: Apreciación reflexiva	99
-Eje: Contextualización del hecho sonoro musical	101
Recomendaciones didácticas.....	102
Recomendaciones para la evaluación	114
Glosario.....	118
Bibliografía	119
La Enseñanza del Lenguaje Plástico Visual	121
Propósitos	124
Ejes y Contenidos	125
-Eje: La producción en el lenguaje plástico visual	126
-Eje: La reflexión en la imagen plástico visual	130
-Eje: La contextualización de las artes plástico visuales	133
Recomendaciones didácticas.....	135
Recomendaciones para la evaluación	145
Glosario.....	150
Bibliografía	151
La Enseñanza del Lenguaje de la Danza.....	154
Propósitos	155
Ejes y Contenidos	156
-Eje: En relación con la Producción	156
	158
	160
Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur son y s	162 nas.
	171
	173

-Eje: En relación con la reflexión	
-Eje: En relación con la contextualización.....	
Recomendaciones didácticas.....	
Recomendaciones para la evaluación	
Bibliografía.....	
La Enseñanza del Lenguaje Teatral.....	175
Propósitos.....	178
Ejes y Contenidos.....	178
-Eje: Sobre la producción.....	179
-Eje: Sobre la reflexión.....	181
-Eje: Sobre la contextualización.....	184
Recomendaciones didácticas.....	186
Recomendaciones para la evaluación	195
Glosario.....	198
Bibliografía.....	203
Propuestas integradas para la enseñanza de los Lenguajes Artísticos.....	205
Bibliografía general del área.....	215

LA ENSEÑANZA DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS

“toda educación artística que sea multicultural, secuencial y evolutiva, y reconozca diversos estilos de aprendizaje, puede ayudarnos a ver las semejanzas en los roles y las funciones del arte a través de las culturas y, al mismo tiempo, convertirse en un agente de cambio social positivo.”
Graeme Chalmers, 2003¹²⁹.

El arte es una construcción social en tanto se modifica y manifiesta a partir de características de espacio, tiempo y cultura, y de la forma en la que el ser humano se relaciona con su contexto. Frente a esto no es posible tener una única mirada sobre el arte, ni se puede hablar de verdades absolutas, porque depende de las convenciones culturales que posibilitan diferentes formas de interpretación.

La idea de lo bello, lo agradable y mimético, lo proporcionado, lo armonioso, lo feo, lo abstracto, el genio creador, son algunas de las concepciones que han sustentado al arte en otros tiempos. Con **la aparición de la idea de considerar al arte como lenguaje**¹³⁰ se abre un nuevo escenario en la historia, donde la búsqueda artística se centra en construir relatos con sentido “[...] que van constituyendo una realidad fragmentada, incierta, múltiple, determinada por el marco teórico desde el que se la piense...”. (Fernández Troiano, G., 2010).

*“En la actualidad se reconoce que **el arte es un campo de conocimiento**, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de procesos de realización y transmisión de sus producciones. Estas últimas se expresan con distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables que cobran la denominación de **Lenguajes Artísticos**, en*

¹²⁹Citado por Giraldez, A. (2009), en *Educación artística, cultura y ciudadanía: Metas educativas 2021*. España: Fundación Santillana, OEI.

¹³⁰Adherimos a los conceptos vertidos por Aguilar, 1996 (citado por Akoschky, J. 1998, en *Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Argentina: Paidós) quien considera que el arte es un lenguaje pero no universal, sí es universal la necesidad del hombre de expresarse a través del arte. Cada cultura tiene un lenguaje artístico propio y una particular manera de utilizar este lenguaje en el conjunto de sus pautas, costumbres y valores.

tanto modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal.” (Argentina, CFE Res. N° 111/10).

En el Ciclo Básico de la Educación Secundaria fueguina, los Lenguajes Artísticos integran un campo de conocimiento conformado por **Danza, Música, Plástico Visual y Teatro**. Este campo revaloriza y legitima cada uno de los lenguajes que lo integran considerándolos específicos; portadores de formas propias de representación, expresión y de comunicación. Pensando a cada uno desde su autonomía en la construcción del conocimiento artístico, confluyen en un campo de conocimiento por tener un enfoque compartido, un propósito común:

Revalorizar el espacio educativo de los Lenguajes Artísticos promoviendo la creación de conciencia acerca del derecho que a todos nos asiste de conocer el hecho artístico, disfrutando, reflexionando, produciendo y apropiándose de los lenguajes a través de los cuales las artes se manifiestan.

La definición de este propósito compartido por los Lenguajes Artísticos, deja establecido un lugar diferente para su enseñanza y para el acceso a la experiencia estética en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria:

“[...] los saberes y capacidades relacionados con cada lenguaje artístico no son transferibles de uno a otro aún cuando se reconozca un tronco común de conocimiento artístico compartido, vinculado a la capacidad metafórica y a la competencia interpretativa, los lenguajes artísticos expresan campos disciplinares específicos, con procedimientos, técnicas y saberes propios que no son intercambiables y que resultan sustantivos para una plena actuación en sociedad.” (Argentina, CFE Res. N° 111/10).

En este sentido, si bien en el nivel de Educación Secundaria se enfatiza la enseñanza de cada Lenguaje en su especificidad, ésto no significa renunciar a abordajes didácticos integrados, basados en los conocimientos artísticos que son compartidos por los Lenguajes y que constituyen el tronco común de este campo de conocimiento. Esta concepción, permitiría llevar adelante propuestas pedagógicas, que generen en los adolescentes experiencias acordes a la realidad y a la complejidad del mundo actual.

“En la cotidianeidad contemporánea abundan imágenes, sonidos, movimientos, gestos, que conforman discursos portadores de múltiples significados y sentidos. El manejo de la metáfora, las diversas lecturas acerca de un mismo hecho, la apropiación de bienes

culturales y el desarrollo del pensamiento crítico, son considerados hoy, cuestiones fundamentales a la hora de comprender la complejidad del mundo en que vivimos.”

(Argentina, CFE Res. N° 111/10).

La enseñanza de los Lenguajes Artísticos en la Educación Secundaria, debe constituirse en un espacio que posibilite el desarrollo de capacidades de producción y análisis crítico de las manifestaciones artísticas, comprometiendo la comprensión de las diversas formas de comunicación, de expresión, el desarrollo del pensamiento divergente, la construcción de la ciudadanía y la vinculación con el mundo del trabajo.

“La relación de los adolescentes con su contexto constituye uno de los aspectos fundamentales en el desarrollo de capacidades de análisis y reflexión crítica. El enfoque de los lenguajes/disciplinas que componen el área deberá conferir particular importancia a las culturas juveniles, a los vínculos entre los alumnos, tanto los que se producen en el aula y en los grupos de pertenencia como los entornos locales, regionales o globales.” (Argentina, CFE Resolución N° 111/10).

Por otro lado, en la Educación Secundaria, la enseñanza de los Lenguajes Artísticos:

“...aporta aprendizajes de relevancia en la Educación Sexual Integral, en tanto recupera y desarrolla la experiencia sensible y emocional de los niños/as y posibilita el aprendizaje de los diversos lenguajes artísticos, así como la exploración y el ejercicio de diversas formas de expresión y comunicación de ideas, sentimientos, emociones y sensaciones. Estos aprendizajes promueven la construcción de relaciones humanas profundas y respetuosas.” (Argentina, MEN. Ley Nacional N° 26.150, pág. 39.).

Asimismo, la enseñanza de los Lenguajes Artísticos debe contemplar, como contexto y como realidad constitutiva de los mismos, la diversidad cultural que existe en nuestra provincia, producto del legado de los pueblos originarios, y de los sucesivos procesos migratorios, ya que la misma constituye un escenario rico y variado en la construcción de la identidad fueguina. Los cantos, leyendas, relatos, lenguas, danzas de las diferentes provincias y de los pueblos originarios, son algunas manifestaciones culturales que forman parte de nuestra

cultura y que portan saberes, modos de producción y de valores simbólicos propios. En este marco, la enseñanza de los Lenguajes Artísticos debe propiciar que el alumno parta desde su realidad, contribuyendo a la construcción y al fortalecimiento de su identidad; que se apropie de nuevos modos de ver el mundo, generando preguntas, buscando respuestas, respetando y valorando las diferencias, apelando a una actitud crítica que le permita interpretar y reconstruir la cultura de pertenencia.

Así, “[...] al hacerlo a través de la escuela, la sociedad se garantiza a sí misma la apropiación de estos bienes por parte de un gran sector de los miembros que la componen; tanto de aquellos que podrían acceder a esta experiencia de forma espontánea a través del medio familiar como de aquellos otros cuya posibilidad de acceso estará dada por este único medio”. (Spravkin, M. en Terigi, F., 1998).

“Educar desde esta perspectiva es imperioso: el mundo complejo, heterogéneo y desigual en el que vivimos requiere de sujetos transformadores, críticos y creativos que arriesguen nuevas formas de comprender y el impulso de cambiar sus condiciones de existencia.” (Loyola, C., 2007).

PROPÓSITOS

- Facilitar la comprensión y valoración de las manifestaciones artísticas que integran el patrimonio cultural regional, nacional y latinoamericano, y el reconocimiento de los artistas, para contribuir a la construcción de la identidad.

- Favorecer el reconocimiento de las posibilidades expresivas de mujeres y varones a partir de diferentes Lenguajes Artísticos, para erradicar prejuicios habitualmente establecidos.

- Promover el análisis y la ampliación del universo visual, audiovisual, corporal y sonoro, para comprender las relaciones de los Lenguajes Artísticos entre sí, y su vinculación con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

- Favorecer el acceso a los ámbitos de circulación, tradicionales y no tradicionales del arte en sus diversas formas, para la apropiación de los bienes culturales y la valoración de las producciones artísticas.

LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE MUSICAL

*Y fue tanta la inmensidad de la mar,
y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura.
Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando,
pidió a su padre -¡Ayúdame a mirar!
Galeano E., 1989.*

En esta etapa de la Educación Secundaria los adolescentes se encuentran en la búsqueda de un rol y un lugar dentro de la sociedad y de la conformación de su personalidad.

La música asociada a las modas y medios, no sólo forma parte de sus vidas, sino que suele ser el centro de las mismas, influyendo y hasta a veces determinando el rumbo de esta búsqueda.

“Así los adolescentes y jóvenes [...] al igual que los adultos, construyen el conocimiento en estructuras cada vez más ricas y complejas, siempre inacabadas y en movimiento. El conocimiento aparece entonces como un devenir, como una construcción, como una búsqueda de respuestas, como la posibilidad de confrontar, relacionar nuevos y viejos aprendizajes y de reorganizar y oponer puntos de vista.”(Abadi, Kotín y Zielonka, 2001, p 20).

En este sentido, la función de la escuela es acompañar este proceso, garantizando el ingreso y egreso propiciando que este recorrido sea relevante para el alumno. Proporcionando las herramientas para desarrollar y acrecentar el mundo perceptivo del alumno y las formas posibles en las cuales él se puede relacionar con el hecho musical o artístico, generando de este modo una relación con la música que supere la adhesión o no, a géneros y estilos, modas y etiquetas.

“La concientización de que todas las tradiciones culturales modernas son multiculturales en su construcción y cambiantes en sus contenidos y en sus límites debiera ser planteada para resignificar ciertas manifestaciones musicales desde su

análisis y promover el conocimiento de orígenes musicales, posturas estéticas, funcionalidad social.” (Frega y Sabanes, 2008).

Esto hará que el alumno pueda interactuar con su entorno socio cultural de forma activa y crítica y no sólo como espectador pasivo, poniendo en juego su interpretación, la cual estará signada por su conocimiento y experiencia de un determinado contexto.

“Diversos parámetros que estaban presentes desde siempre en la música, son conscientemente trabajados y constituidos en principios constructivos a partir de la música contemporánea. La comprensión de un lenguaje (y cuando se habla de comprensión no se hace referencia al dominio de las técnicas involucradas en el hecho estético sino a la posibilidad de disfrutarlo) necesita del conocimiento.” (Fischerman, 1998, p 19).

Diremos entonces que la tarea docente atenderá a brindar oportunidades de aprendizaje relacionadas con la apropiación del elemento sonoro, y los conocimientos para lograr comprenderlo, ya sea a través de la apreciación reflexiva, la producción musical y/o la contextualización del hecho sonoro musical en el campo del arte y en la dimensión sociocultural. La verdadera valoración de la música como modo de conocimiento, se basa en estos elementos de la experiencia musical, colocando el énfasis en el principio básico de hacer para conocer.

La participación activa e integral del alumno a través de la producción musical fomentará la reflexión y la toma de conciencia acerca de los elementos constitutivos del lenguaje musical y lo acercará a la producción de sentido, que le permitirá valorar el quehacer musical en tanto arte lenguaje. (Gainza, 1997).

Esta producción de sentido, permitirá al alumno crear puentes entre modelos estéticos y culturales que les son afines y nuevas propuestas de intervención cultural.

“Cuando se transitan los procesos vinculados a la producción y a la recepción del hecho musical, se consolidan los elementos del lenguaje musical como construcciones del pensamiento” (CFE. Res. N° 97/10).

Poder re-pensar la enseñanza del Lenguaje Musical dentro del Ciclo Básico de la Educación Secundaria tiene que ver en este caso, con considerar diferentes miradas o posicionamientos que se relacionan con la enseñanza de la Música.

Dentro de éste abanico de posibilidades cabe destacar, entre otras, una postura no muy difundida en los ámbitos escolares y que debería considerarse como una posibilidad más: la enseñanza no formal¹³¹ de la música, donde el significante (hecho sonoro-musical) está cargado de significado (uso, función, utilidad.). Esto no sólo está directamente relacionado con la forma en la cual nosotros, los docentes, vivimos la música, sino también en como nuestros alumnos se relacionan con ella a través de su expresión, pensamiento y emoción. En este tipo de enseñanza cobran mayor relevancia los aprendizajes por sobre los contenidos tematizados (hacer para conocer, donde el hacer también es contenido), mirada antropológica de lo cultural, donde también se hace visible lo oculto, lo no validado por el sistema.

“De decisiones docentes acertadas depende que todos los alumnos tengan la posibilidad de acercarse a las manifestaciones del mundo del sonido” (Frega y Sabanes, 2008) y acceder a ellas “no sólo intelectualmente, no sólo estéticamente, no sólo emocionalmente, sino en todas esas formas” (Lehmann, 1993).

PROPÓSITOS

- Contribuir mediante la Educación Musical, al proceso sociabilizador de adolescentes y jóvenes, para la superación del autocentramiento, la adquisición de la autonomía moral, el descubrimiento de la perspectiva de lo común y de lo diferente.
- Proponer situaciones de aprendizaje que posibiliten la participación de todos los alumnos/as, para favorecer la *intersubjetividad* y la *empatía* pretendidas en el trabajo grupal.
- Profundizar en los modos de *Producción Musical*, atendiendo especialmente a los procesos constructivos de la música en la composición y ejecución interpretativa, para que el alumno/a vivencie este hecho como un modo de expresión, comunicación y construcción de pensamiento.
- Propiciar el conocimiento del lenguaje musical y los procesos implicados en la *Apreciación Reflexiva*, para que el alumno/a pueda advertir características singulares de la música, visualizando imágenes poéticas y contribuyendo a la generación de identidad.
- Fomentar el debate y la indagación sistemática sobre el *Contexto del Hecho Sonoro Musical* determinado por variables históricas, sociales, culturales, económicas y políticas, para comprender las decisiones estéticas y las variantes discursivas.
- Involucrar a adolescentes y jóvenes en proyectos que pongan en el centro de la escena educativa sus intereses, recorridos, expectativas y conocimientos, para generar

¹³¹ Enseñanza no formal: Es toda actividad educativa, organizada y sistemática realizada fuera del marco del ámbito oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a grupos particulares de la población. Permite adquirir y acumular conocimientos y habilidades mediante las experiencias diarias y la relación con el medio.

experiencias de interpretación, creación y apreciación; relacionándolas con los aprendizajes de otros lenguajes.

- Propiciar la ampliación del universo sonoro, visual, audiovisual y corporal, incorporando los procesos de transformación y entrecruzamiento que caracterizan las manifestaciones artísticas en el arte moderno y contemporáneo, su vinculación con los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías.

EJES Y CONTENIDOS

La construcción y el desarrollo del conocimiento artístico son "...producto de complejas formas de aprendizaje que se llevan a cabo a partir de tres aspectos o "dominios", el productivo, el crítico y el cultural" (Eisner, 1998).

Las diferentes formas de adquisición del conocimiento artístico, dan origen a los tres ejes de contenidos que a continuación se presentan:

Producción Musical, Apreciación Reflexiva y Contextualización del Hecho Sonoro - Musical. Los mismos, en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, tendrán las siguientes características:

PRODUCCIÓN MUSICAL

Al abordarlo el alumno transitará por diferentes momentos: el proceso de **exploración**, en el que accederá al conocimiento por descubrimiento a través de la acción; el de **imitación**, en el que se internaliza un modelo a través de la repetición; el de **improvisación**, en el que ensayan, asocian y combinan en forma espontánea recientes y anteriores adquisiciones; y el de **creación**, en el que plasman con originalidad esquemas ya adquiridos. Estos procesos, dentro del aprendizaje, no son estadios, no siempre se dan en este orden, ni de igual manera.

Este recorrido, implica la participación en propuestas de trabajo de producción grupal, individual o colectiva, considerando y revalorizando el entorno musical local y regional, ampliándolo a otros contextos estéticos que impliquen el desarrollo del pensamiento divergente, a través de diversos modos de aproximación a la creatividad mediante acciones que pongan en juego el cambio, la ruptura, la búsqueda de lo novedoso, lo sorprendente, lo inesperado lo absurdo.

Primer año

- Desarrollo de la regularidad temporal, favoreciendo el compromiso grupal desde el trabajo corporal relacionado con las prácticas musicales. (división binaria y ternaria).
- Experimentación creativa y selección de diferentes sonoridades en las fuentes sonoras, favoreciendo el desarrollo de la autonomía en diversas producciones.

- Conocimiento y utilización de diferentes recursos vocales, (relajación, respiración, vocalización), incidiendo en el cuidado y utilización expresiva de la voz.
- Experimentación con las diferentes formas de organización y elaboración de las relaciones y sucesiones de alturas, (frases, semi frases, patrones melódicos), posibilitando la toma de decisiones en forma autónoma.
- Exploración en forma vocal y/o instrumental de superposiciones sonoras; texturas, ostinatos, bajos armónicos, acordes; facilitando la intención expresivo-comunicativa.

Segundo año

- Ejecución, comprensión y codificación de músicas con claves, bases e improvisaciones rítmicas en división binaria y ternaria, propiciando el trabajo cooperativo.
- Selección y utilización de diferentes recursos sonoros, su aplicación en los medios audiovisuales, (jingles, cortos, radio, etc.), favoreciendo la construcción de criterios con sentido e intención expresivo-comunicativa.
- Conocimiento y utilización de técnicas vocales, favoreciendo el cuidado y el enriquecimiento de las posibilidades sonoras de la voz.
- Conocimiento y aplicación de la noción de escala, tono y semitono, tónica y dominante, en contextos tonomodal y pentatónico, valorando la música como patrimonio cultural de los pueblos.
- Experimentación de las superposiciones sonoras (canon, quodlibet, contramelodía) y las relaciones armónicas, (I, IV, V), propiciando la exploración creativa con las diferentes posibilidades.
- Conocimiento y utilización de software en la producción musical, (grabación y edición de sonidos, edición de partituras), promoviendo su empleo como recurso para la creación y el registro de la producción propia integrada al patrimonio cultural.

Tercer año

- Ejecución e identificación de ritmos de músicas del repertorio local, regional¹³² y latinoamericano, que incluyan desplazamientos métricos tales como síncopa, contratiempo, tipos de comienzo, valores irregulares, compases equivalentes, 3/4-6/8.
- Reconocimiento y utilización del recurso sonoro como portador de sentido vinculado con el contexto, contribuyendo a la toma de decisiones de manera autónoma.
- Selección de técnicas y recursos vocales en función de las características propias del estilo y/o de las intenciones, facilitando la expresividad y la comunicación.

¹³² Regional: se refiere tanto a la región Patagónica a la que pertenece nuestra provincia, como al resto de las regiones de nuestro país que se encuentran presentes en la conformación socio-cultural de Tierra del Fuego.

- Reconocimiento y utilización, en el repertorio local, regional y latinoamericano, de relaciones de tensión y distensión en superposiciones sonoras y en secuencias armónicas sobre diferentes tipos de densidad sonora, comprendiendo y valorando la música como producción social.
- Comprensión y utilización de la improvisación (aleatoria o pautada) en la creación de obras vocales e instrumentales, fomentando el desarrollo del trabajo cooperativo en las diversas producciones grupales.
- Producción y comunicación de mensajes en diferentes formatos y con estructuras propias de las disciplinas artísticas utilizadas de acuerdo a la intencionalidad, el contexto y el público o la audiencia, favoreciendo la construcción de criterios con sentido estético.

APRECIACIÓN REFLEXIVA

La tarea de construcción de los aprendizajes musicales en el presente eje, se organizan en torno a procedimientos de análisis y de interpretación de los discursos musicales, dirigidos hacia la descripción del lenguaje musical y sus niveles de organización, tomando en cuenta los aportes de los marcos *semiológicos* y *estéticos* de la música, que posibilitan su estudio y su valoración. Una de las capacidades específicas del conocimiento musical, como lo es la interpretación, requiere necesariamente de procesos de reflexión sobre las dimensiones del lenguaje más preponderantes: el tiempo y el espacio. Conocer sobre la disposición de las partes de una obra en lo sucesivo y en lo simultáneo, colabora con las posibilidades de elaboración de criterios de selección, modos de uso, capacidades de asignar sentido y disfrute.

Primer año

- Identificación y comprensión de la relación entre las características del sonido y los elementos del código, (formas de representación gráfica), beneficiando el trabajo cooperativo.
- Análisis e interpretación de los recursos sonoros como portadores de sentido, utilizados en obras musicales, (percusión corporal, voz hablada y cantada, instrumentos musicales, materiales sonoros no convencionales), propiciando la reflexión y la interacción con el otro.
- Reconocimiento y comprensión de la estructura formal de una obra como recurso compositivo e interpretativo, (antecedente-consecuente, permanencia-cambio-retorno-variación), favoreciendo el desarrollo del pensamiento divergente.
- Análisis e identificación de las diversas relaciones texturales, (planos sonoros/ jerarquías, simultaneidad, sucesión), propiciando la participación en propuestas de producción musical grupal, individual o colectiva.

- Análisis e identificación de la función expresiva del ritmo en el discurso musical (tempo, estable-fluctuante; tipos de ritmo, liso-estriado), fomentando el derecho a la expresión y la comunicación.

Segundo año

- Caracterización de los elementos del lenguaje musical y los principios sintácticos utilizados en la elaboración del discurso, habilitando la experimentación creativa con las diferentes relaciones.
- Análisis y descripción del uso y rol de los materiales sonoros en los multimedios, (música, voz, sonidos ambientales y efectos de sonido), incidiendo en la reflexión crítica.
- Utilización y conceptualización de los materiales relacionados con la estructura formal de una obra y su función como recurso compositivo y/o interpretativo, promoviendo la toma de decisiones de manera autónoma.
- Comprensión y descripción de los diferentes grados de concertación utilizados en una obra musical, favoreciendo la participación en propuestas de práctica grupal y/o colectiva.
- Identificación auditiva y/o perceptiva de las relaciones musicales; tempo, ritmo y métrica, revalorizando las características del entorno musical local, regional y latinoamericano.

Tercer año

- Interpretación de las estructuras musicales y los niveles de organización utilizados en el discurso musical como recurso compositivo, (estructura formal, recursos sonoros, textura, melodía, ritmo...), favoreciendo la comprensión y valoración de la música como producción social.
- Reflexión sobre la utilización de recursos sonoros en el contexto de los usos y consumos culturales de la música en la actualidad, (fuentes convencionales y no convencionales; usos no convencionales de las fuentes; experimentación sonora; nuevas tecnologías, tratamiento electrónico y digital del sonido), beneficiando la comprensión de significados explícitos o tácitos.
- Análisis descriptivo y comparativo de los criterios organizativos del discurso musical en la sucesión, (introdutoria, expositiva, elaborativa, transitiva, reexpositiva), promoviendo la reflexión sobre los saberes construidos y sus relaciones.
- Reflexión de las actitudes discriminatorias y estigmatizadoras vinculadas a la realización musical, (discriminación por formas de habla y de canto, formas de ejecución según las

culturas de procedencia, los roles instrumentales estereotipados), impulsando el intercambio y valoración de la música que constituye el entorno sonoro.

- Discriminación y reproducción de relaciones sonoras sucesivas y simultáneas de acuerdo al grado de permanencia de los sonidos en el tiempo, (ritmo en relación a la forma y la textura), posibilitando la interpretación poética y metafórica (desplazamiento, alusión, sustitución).
- Reflexión y asignación de sentido al hecho estético, fundamentándolo en forma analítica, descriptiva, e integradora, favoreciendo la construcción de identidad.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL HECHO SONORO -MUSICAL

La obra musical y los procesos creativos, han sufrido cambios significativos en relación con el momento socio-histórico y las posibilidades tecnológicas. La construcción de los aprendizajes en este sentido, implica la comprensión de los marcos contextuales, participando en proyectos de producción musical en los que se experimenten diversos modos de creación, y se analicen reflexivamente tanto las producciones propias como de terceros, poniendo en juego niveles de análisis relacionados con el contexto musical¹³³, contexto situacional¹³⁴ y contexto sociocultural¹³⁵.

Primer año

- Identificación de características del discurso musical relacionadas con los principios constructivos que determinan el estilo de obras escuchadas e interpretadas, (Figura-fondo, estructura formal, concertación), promoviendo el desarrollo de la autonomía en diversas producciones musicales.
- Conocimiento, comprensión y valoración de la música como patrimonio cultural, atendiendo a las producciones locales, regionales y latinoamericanas.
- Valoración y reconocimiento de los distintos circuitos de musicalización y socialización juvenil; promoviendo el diálogo y la reflexión con el otro.
- Identificación y reconocimiento de la utilización de las fuentes sonoras a través del tiempo en un marco cultural determinado, impulsando la revalorización de las características del entorno musical local, regional y latinoamericano.

¹³³ Contexto musical: está formado por los elementos del lenguaje que rodean un fragmento musical y que contribuyen a la significación total de la obra o hecho sonoro-musical.

¹³⁴ Contexto situacional: es el entorno físico inmediato donde se lleva a cabo la situación comunicativa. Colabora en la interpretación del sentido del mensaje sonoro-musical. Se relaciona con el momento en que se establece la comunicación.

¹³⁵ Contexto sociocultural: está relacionado con las circunstancias históricas y los hábitos, costumbres y normas de una comunidad que colaboran en la interpretación global del mensaje sonoro musical.

- Conocimiento e identificación de los profesionales que intervienen en la producción del hecho musical, (instrumentistas, compositores, copistas, sonidistas, DJ...), valorando las diferentes músicas que constituyen el entorno sonoro del alumno en la cotidianidad.

Segundo año

- Reconocimiento y valoración de la producción artística como manifestación cultural inmersa en un contexto socio-histórico, favoreciendo la construcción de identidad.
- Conocimiento de las cualidades acústicas de los recintos y la influencia en la transmisión y recepción del mensaje sonoro, favoreciendo la intención expresivo-comunicativa del hecho sonoro musical.
- Identificación, reconocimiento y valoración de la música en los medios audiovisuales, (cine, televisión, publicidad, etc.), propiciando la construcción de criterios con sentido crítico.
- Análisis e interpretación de obras de diferentes épocas y estilos como medio expresivo y comunicativo, posibilitando la interacción y la reflexión con el otro.

Tercer año

- Interpretación y valoración de los principios constructivos en obras vocales e instrumentales de diferentes épocas y estilos, considerando intensidad del sonido: acentos, matices; movimiento: tempo lento, moderado y rápido; y articulaciones: maneras de producir el sonido.
- Conocimiento y utilización de diferentes recursos tecnológicos en producciones artísticas integradas, reflexionando sobre los saberes construidos y sus relaciones.
- Análisis crítico de la influencia de los medios en la conformación de la identidad cultural y la música como mediadora, beneficiando el desarrollo de la autonomía.
- Valoración del hecho estético como portador de sentido con relación al contexto de producción y de recepción de la obra, considerándolo patrimonio cultural de los pueblos.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Respecto de la “Producción Musical”

La selección de las siguientes recomendaciones didácticas, se ha realizado teniendo en cuenta uno o más de los siguientes criterios:¹³⁶

- Abordar aquellos contenidos sobre los que hay mayor dificultad al momento de enseñar y/o mayores obstáculos para que los alumnos puedan aprender,
- Explicitar opciones posibles para el tratamiento de temas sobre los que no hay suficientes recursos,
- Mostrar otros enfoques plausibles de ser trabajados en el hecho educativo.

El repertorio en la Educación Secundaria

La siguiente propuesta pretende reconsiderar las modalidades informales de transmisión musical, rescatando formas y sentidos.

Está basada en la transmisión oral y la adquisición de técnicas y conocimientos a partir de la práctica social de la música, dejando de lado los variados sistemas teóricos frecuentemente separados de la práctica los cuales, en su mayoría, presentan en forma fragmentada el conocimiento.

En este punto, se sugiere un término superador, praxis, el cual busca romper con la dicotomía entre teoría y práctica y poder fusionarlos en experiencias como la que se propone, donde las canciones sirven tanto para expresarse a través de ellas, como también de vehículo para la enseñanza de la música.

En este tipo de prácticas, son considerados de vital importancia los vínculos afectivos existentes dentro de las comunidades, los que generan el interés en la interpretación y producción de determinado repertorio musical. Esto pretende fortalecer la motivación y el desarrollo de una identidad cultural propia de la provincia y de la región en los alumnos.

Para ello y con respecto al repertorio, el material didáctico escogido también debería considerarse como música fuera del ámbito institucional. “Los libros de métodos eran utilizados como guías, y los maestros no se desviaban de la fórmula...De esa manera el tópico de la lección no era la música como un fenómeno audible, sino la música como objeto simbólico” (West & Rostvall, 2003).

En este punto sería, recomendable poder considerar como material de estudio músicas que los estudiantes escuchan o hacen por fuera de la escuela, mediante la incorporación de repertorios que no cuentan con mayor presencia a nivel de las industrias culturales, un claro ejemplo es el beat box, el cual circula entre nuestros alumnos generalmente a través de la transmisión y registro oral de diferentes secuencias de ritmos que incluyen desplazamientos métricos, síncopas, contratiempos y variedad de sonoridades producidas por la voz.

¹³⁶ Estos criterios se han elaborado, a partir de las demandas puestas de manifiesto por los docentes en los sucesivos encuentros mantenidos con los equipos técnicos a lo largo de este proceso.

El desarrollo de la memoria y el entrenamiento auditivo, constituyen objetivos fundamentales en la adquisición de estos saberes, apoyándose en algunas ocasiones en soportes grabados o escritos, que no necesariamente se vinculan con la notación tradicional.

Podríamos decir entonces que algunas características dentro del aprendizaje de estos desempeños musicales son que:

- se aprenden realizando las acciones que lo conforman
- las acciones deben ser suficientes para que los estudiantes alcancen cierto dominio sobre ellas
- no se alcanza el aprendizaje con la repetición y con la ejercitación solamente, debe existir una instancia de reflexión sobre el modo en que esa ejercitación se realiza, de manera que favorezca la adquisición de conceptos asociados al desempeño musical que se ejercita.

Lo esencial aquí, más que el talento, es el interés y el entusiasmo del estudiante, y éste es generado por el lugar que ocupan los vínculos (familia, vecinos, amigos, comunidad).

Es importante poder elaborar una propuesta educativa, que valore y tenga en cuenta los intereses, recorridos, expectativas y conocimientos de los adolescentes y jóvenes, poniéndolos en el centro del proyecto y la escena educativa. Dando lugar a sus iniciativas las que, en este caso en particular, podrían relacionarse con el estilo personal que se le quiera imponer a estas producciones, o con otro tipo de propuestas vinculadas con el repertorio, como por ejemplo, el armado de discotecas institucionales o áulicas, que propiciarían el rescate y la puesta en valor de la música que constituye el entorno sonoro de los alumnos en la cotidianeidad, permitiendo establecer, entre otras variables, parámetros y vínculos para el análisis del discurso musical.

También es importante poder socializar el repertorio aprendido, y salir de la soledad en la que generalmente trabaja el profesor de música, esto quiere decir ofrecer esta producción a compañeros de otros cursos, centros de jubilados, jardines de infantes, festivales barriales, etc. Además se puede articular enriqueciendo esta propuesta con los aportes de otros espacios curriculares.

La composición grupal

La composición no es de propiedad exclusiva de los dotados técnicamente o de los genios creadores, partiendo de esta premisa, daremos lugar a nuestros alumnos para que hagan el recorrido que los lleve desde la exploración, a una creación en la cual aprendan a construir secuencias sonoras para expresarse.

Para ello, se sugiere seguir ciertas estructuras que solo se transformarán en uno de los numerosos caminos a recorrer, para arribar a la composición.

Siguiendo el proceso compositivo grupal desarrollado por Fautley, (2005) podemos decir que toda composición es generada por un estímulo, cuento, leyenda, escena de una película,

propaganda, temas sugeridos, (tarde lluviosa, tormenta de viento, el viejo y el niño, despertar) etc. el cual los alumnos discuten en una fase inicial confirmatoria. En ella, los adolescentes determinan alguna característica distintiva de su composición, lo rítmico, lo formal, lo tímbrico... y cómo estos elementos colaboran en la comunicación de una propia manera de interpretar la realidad.

Asimismo es oportuno que se realice la exploración del objeto material que producirá el sonido.

Esto da lugar al próximo estadio, el de génesis musical, en el que las ideas musicales surgen a partir de la utilización de los instrumentos musicales con intención de búsqueda de sonidos diferentes, con una finalidad expresivo-comunicativa.

Para facilitar su selección los podemos agrupar según el siguiente esquema:

- Sonidos aislados, sonidos de a dos o tres, muchos o pocos sonidos.
- Esquemas y direcciones de sonidos: sonidos altos, bajos, largos, cortos.
- Texturas y colores de sonidos: sonidos ásperos, suaves, brillantes, opacos.

“Ciertos procedimientos compositivos organizadores fundamentales, como los de repetición constante y uniforme, alternancia y contraste, transformación por aumentación, serán descubiertos en forma autónoma por cada grupo” (Tafari, 1998).

Las fuentes sonoras pueden ser convencionales o no, dando lugar a la creación y originalidad desde su selección y elección.

Mientras la composición grupal toma lugar, una estrategia de enseñanza muy común es la del docente circulando de un grupo a otro, ofreciendo comentarios y sugerencias mientras va surgiendo la obra.

La manipulación del material musical, a saber: estructuras formales, melodías, superposiciones sonoras, ritmos... tendrán la intención de determinar la organización de las ideas. Así, si un grupo ha generado un número considerable de ideas musicales iniciales, es probable que el docente vaya a ayudar a los alumnos a constituir esas representaciones en alguna forma o estructura, pudiendo retomar las ideas surgidas en forma autónoma en la etapa exploratoria. También puede existir la posibilidad de que los estudiantes hayan organizado su idea musical, en este caso, el docente verá si es necesario que se extiendan o acoten sus ideas de alguna manera.

Algunas variables organizativas que pueden orientar la composición son, por ejemplo:

- Tensión y distensión.
- Simetría y asimetría.
- Continuidad y discontinuidad.
- Repetición, mínima variación y cambio.

- Yuxtaposición y superposición.

En esta instancia del proceso, es conveniente una ejecución de la obra en progreso, para repasar ideas musicales, ensayarlas, rever partes y, en especial, evidenciar la coherencia y el sentido de unidad de la obra. Se recomienda la grabación de esta primera versión, para poder realizar una apreciación reflexiva del trabajo realizado. El uso de nuevas herramientas tecnológicas, tanto en el registro como en el proceso de composición, no serán abordadas en esta oportunidad, pero es bueno saber que es una ventana que se abre a múltiples posibilidades de enriquecer esta propuesta¹³⁷.

Luego vendrá el refinamiento de la composición en cuanto a extensión, desarrollo y todo tipo de modificaciones que se quieran introducir con sentido estético y cooperativo. Trabajar en grupos, permite a los alumnos distribuir el proceso compositivo entre ellos, determinando tareas y roles para cada uno de sus integrantes.

La ejecución final, marca la conclusión del proyecto o unidad temática como así también el final de la composición, la cual tendrá esta intención expresivo-comunicativa, (uso simbólico).

“La comunicación expresiva, que utiliza como hemos dicho los mecanismos del pensamiento simbólico, permite no sólo a los jóvenes, sino también a los adultos manifestar las tensiones interiores y los símbolos en los cuales ellas se encarnan con tal que estén marcados por la búsqueda de la propia identidad y de la relación con los demás, y permite también manifestar las relaciones de valor que conectan el individuo con el mundo y con su contexto cultural.” (Tafari, 1998).

Respecto de la “Apreciación Reflexiva”

La audición

¹³⁷ Las nuevas tecnologías, enmarcadas por proyectos pedagógicos claros e ingeniosos, brindan la posibilidad de encarar, con mayor dinamismo, aspectos estructurantes de la tarea docente: que los alumnos logren “aprender a aprender”, “aprender a pensar” y “aprender a vivir juntos”.

Además, si agregamos a este cuadro de situación, las variables que ha puesto en escena, en Argentina, el programa nacional denominado “Conectar Igualdad”, con la distribución masiva de netbooks entre estudiantes y profesores del nivel secundario, contamos con más y mejores razones para no subestimar la importancia fundamental de las nuevas tecnologías en el campo educativo.

Cada netbook de “Conectar Igualdad” cuenta con dos escritorios compuestos por bibliografía, actividades, herramientas digitales y videos, entre otros recursos educativos. Se trata del escritorio para el alumno y el escritorio para la familia. Además, las netbooks de los profesores, cuentan con el escritorio del docente. De esta forma, con esos recursos disponibles más el acceso a Internet, en cada aula del nivel secundario, existirá la posibilidad de acceder a más y variadas fuentes de información, para que las clases puedan ser también más polifacéticas e interactivas.

Una de las formas de la apreciación es la audición, y por aparecer como la más claramente identificable, dentro del lenguaje musical, no siempre es la más trabajada.

Para equilibrar las experiencias de audición que los alumnos tienen a través de los medios masivos de comunicación en los que, generalmente, se privilegia la difusión de canciones, es recomendable acercar obras puramente instrumentales, las que permitirán ampliar su percepción de la dimensión expresiva de la música sin estar condicionados por la asociación que, inevitablemente, se produce con el significado de la letra.

Al seleccionar una obra o fragmento para la audición se deben tener en cuenta varios aspectos, entre ellos:

Sería oportuno que en las primeras experiencias las audiciones no sean tan extensas, para poder graduar la cantidad de información que se ofrece. Esto permitirá al alumno mantener su atención sobre el material ofrecido el cual, si es un fragmento, deberá guardar *coherencia discursiva*. Tener en cuenta la duración de una obra, admitirá trabajar con los alumnos en forma paulatina y progresiva, la escucha por períodos cada vez más extensos.

Claridad en la presentación de elementos discursivos, entre otros: rítmica, métrica, melodía, armonía, textura, forma, expresión, juego concertante. Los que facilitarán, o harán más dificultosa, la tarea de identificar y poder seguir el hilo conductor de la obra.

Una de las variables posibles dentro del análisis, es la audición con soporte visual. En este caso, podríamos tomar, por ejemplo, los trabajos de Andy Warhol (Marilyn Monroe 1967) perteneciente al movimiento del Pop Art, y comprobar que existen elementos compositivos comunes como la repetición y la mínima variación que hacen posible la relación con composiciones del minimalismo, como las de Steve Reich ("Six Pianos" -1973- o "Drummings").

La identificación de nuevos principios constructivos, tanto desde la imagen como desde el sonido, contribuirá a la comprensión del lenguaje artístico contemporáneo. Estos ejemplos cobrarán real sentido para el alumno, si se encuentran debidamente contextualizados.

Partir desde ejemplares cercanos al contexto del alumno, nos permitirá entrar en contacto y diálogo con aquellas producciones musicales que los estudiantes escuchan y que los identifica con su grupo etario, posibilitándonos comenzar a incursionar en el terreno de la audición, hablando su propio idioma.

Estos aspectos deberían ser tomados en cuenta también, en el momento de secuenciar las actividades. Para ello debemos considerar además de lo ya enunciado, los indicadores sobre el nivel de dificultad de la propuesta, los que estarán vinculados con lo evidente o subyacente del o los elementos que estamos analizando.

En un primer momento, trataremos de ofrecer a nuestros alumnos ejemplos musicales en los cuales los materiales a identificar (o textura, o ritmo, o melodía...) se encuentren claramente

expuestos, para, en audiciones sucesivas, ir identificando estos mismos elementos en obras que los presenten de forma no tan explícita.

Es recomendable que la cantidad de elementos a identificar, sea también en forma progresiva. Focalizando en cada escucha la atención en un elemento en particular, para luego ir complejizándolo hasta llegar a apreciar la totalidad de las relaciones musicales que se dan en un fragmento u obra, teniendo en cuenta que el reconocimiento de relaciones sucesivas precede a las simultáneas.

El arreglo musical desde la apreciación reflexiva

Arreglo, es entendido como la transformación que se realiza de una composición musical para ser interpretada de una forma diferente, dentro esta transformación, se realizan acuerdos concertados entre las partes intervinientes, proponiendo un juego de roles en el que cada personaje asume diferentes niveles de protagonismo.

Dentro de este *Juego Imaginativo* Swanwich destaca, “hay considerable interés por explorar posibilidades estructurales, buscando el contraste o modificando ideas musicales establecidas. Una de las principales formas de producción sorpresa o especulación consiste en concluir con un final original...” (Swanwich, K. 1991)

En este caso, tomaremos la melodía y el ritmo como materiales de análisis para la realización de un arreglo.

En una composición musical, la melodía está conformada por patrones rítmicos y melódicos, cuyo encadenamiento da lugar a unidades mayores de sentido, como secciones o movimientos en obras de más amplia duración.

Nuestra observación más puntual y minuciosa desde el eje de la Apreciación Reflexiva, estará relacionada en este caso con particularidades relativas al diseño de alturas, al intervalo de tiempo entre ataques y al contexto armónico, lo cual le otorga significación a estas unidades formales, que en adelante llamaremos patrones, y nos servirán como material para la elaboración del arreglo.

La inclusión de patrones, pretende proporcionar equilibrio formal a la producción musical, a su vez que actuará como elemento estructurante del discurso en la elaboración del arreglo.

De acuerdo al orden en que se presentan los patrones melódicos, estos se denominan, inicial, de desarrollo y final.

Dentro de una canción como “Solo le pido a Dios” (1978) de León Gieco, esta sería la distribución de patrones melódicos:

<i>Solo le pido a Dios</i>	patrón inicial
<i>Que la guerra no me sea indiferente</i>	patrón de desarrollo

Es un monstruo grande y pisa fuerte patrón de desarrollo
Toda la pobre inocencia de la gente patrón final

A partir de la identificación de este material, podremos incorporar al arreglo partes imitativas, complementarias o contrastantes del mismo.

Por ejemplo, aquí se podría tomar el patrón inicial y, cada vez que apareciera en la canción, imitar su melodía con una misma fuente sonora a modo de arreglo.

“Las consideraciones sintácticas del encadenamiento entre *patterns* – propias de la tonalidad- proporcionan indicios para adoptar criterios de arreglos” (Martinez, I. S/A).

Uno de estos indicios es la separación entre patrones en la sucesión, en el ejemplo anterior, entre el primer y segundo patrón, como así también entre el segundo y tercero, la cesura es de tres tiempos lo que posibilita la inclusión de ritmos de diferentes extensiones imitando, contrastando o complementando estas semi frases.

Otros indicios pueden ser proporcionados por las características constructivas de la melodía.

Por ejemplo, un patrón con un ritmo diferente a los que le siguen, esto permite repetirlo utilizando otro recurso vocal o instrumental.

En el tema “Aprendizaje” (1973) de Charly Garcia, cada uno de los patrones melódicos presenta diferentes ritmos y melodías, lo que nos permite aplicar este tipo de arreglos.

Aprendí a ser imitación vocal o instrumental
Formal y cortés... imitación vocal o instrumental

Otra característica, puede ser el patrón que se repite varias veces en el desarrollo melódico, a éste se le puede superponer un patrón que contraste en movimiento, se mueva cuando el otro está quieto y viceversa.

También el patrón seguido de silencio idéntico al de su extensión, esto permite repetir el patrón en forma diferida ocupando el silencio.

Un tema que presenta las características expuestas en los dos últimos ejemplos es “Desconfío de la vida” (1972) de Pappo Napolitano.

No sé por qué No sé por qué (patrón diferido) vocal o instrumental
Imaginé No sé por qué (patrón diferido) vocal o instrumental

Que estábamos unidos
Quietud movimiento
Y me sentí mejor

Quietud movimiento

El mismo arreglo, se puede aplicar a la segunda estrofa donde la frase “No sé por qué” se resignifica.

Estimulando el uso poético del recurso y la inclusión de metáforas musicales, ejemplo en la segunda estrofa:

Un viejo blues

No sé por qué (puede ser cantado con la letra)

Me hizo recordar

No sé por qué (puede ser cantado bocaquiusa o imitado en forma instrumental, remitiendo metafóricamente a esta frase).

Este tipo de arreglos, cobrarán mayor notoriedad y dotarán al hecho sonoro musical de mayor contenido expresivo, si añadimos a ellos el amplio rango de variaciones dinámicas que se pueden utilizar, a partir de la selección de las fuentes sonoras y los modos de ejecución. Estos, podrán ser utilizados para destacar una línea melódica o rítmica, para determinar un tipo de acompañamiento, o para resaltar diferentes partes de la obra.

“El análisis de los materiales componentes de la obra y sus relaciones, son pistas que guían la ejecución, configurando el perfil de la interpretación musical” (Martinez, I. S/A).

Las formas de registro gráfico de los acuerdos a los cuales se va arribando a lo largo de la concertación, serán parte del arreglo. Servirse de este soporte, permitirá al alumno organizar la ejecución, tanto en lo sucesivo como en lo simultáneo, permitiéndole anticipar acciones y otorgándole una visión total y parcial de la obra, lo que redundará en una mayor precisión y justeza en el ensamble.

Reconocer a través de la Apreciación Reflexiva este tipo de estrategias constructivas y aplicarlas en un arreglo musical, contribuirán al reconocimiento de estas estructuras en diferentes tipos de discursos musicales, reconociendo los procesos compositivos y organizativos implicados, otorgando herramientas para el desarrollo expresivo y comunicativo.

Respecto de la “Contextualización del Hecho Sonoro - Musical”

En este eje, retomaremos el tema de las dimensiones que conlleva el término Contexto del Hecho Sonoro Musical. Para su comprensión integral tendremos en cuenta tres dimensiones:

El **Contexto musical**: el cual está formado por los elementos del lenguaje que rodean un fragmento musical, y que contribuyen a la significación total de la obra o hecho sonoro-musical. Esto se refiere a la manera en que se presentan los materiales en la obra, timbres, texturas, formas... los cuales pertenecen a un tiempo y espacio en particular, y son consecuencia de ese contexto.

Por ejemplo, los sonidos de los cuales los compositores clásicos disponían para sus obras eran mucho más acotados, en cuanto a cantidad y variedad, con respecto a los que nuestros alumnos, actualmente, escuchan en los medios masivos de comunicación. Esto merece, por parte del docente, una contextualización relacionada con los elementos del lenguaje, para poder tener en cuenta esta clase de variables y allanar la comprensión de este tipo de discursos.

Contexto situacional: es el entorno físico inmediato donde se lleva a cabo la situación comunicativa. Colabora en la interpretación del sentido del mensaje sonoro-musical. Se relaciona con el momento en que se establece la comunicación. Es importante tener en cuenta los circuitos por los que transita el mensaje sonoro musical, hasta la recepción del mismo. Por ejemplo, de qué forma se grabó la obra que estamos ofreciendo a los estudiantes, si es una grabación de estudio o un recital en vivo. También se debe preparar el momento de la recepción por parte del alumno, porque ello hace al contexto situacional y condiciona la interpretación del mensaje.

Especialmente deberíamos tener en cuenta el contexto situacional en el momento de socializar alguna producción realizada por los alumnos, características acústicas del recinto, necesidades de amplificación, ubicación del público.

Contexto sociocultural: está relacionado con las circunstancias históricas y los hábitos, costumbres y normas de una comunidad, que colaboran en la interpretación global del mensaje sonoro musical. Esta dimensión la deberemos tener en cuenta, tanto para el momento en que se produjo la obra, como en el instante de la recepción de la misma.

“Las artes son más que esparcimiento y adorno. Constituyen una fuerza vital por la cual tomamos conciencia de verdades” (Paynter, J. 1991).

Aquí, se sugiere comenzar por la indagación sobre los trabajos realizados por los artistas, poetas y compositores vivos de nuestro medio, éste persigue la finalidad de no sentirnos confusos y extraños ante la música de nuestro propio tiempo.

Tener en cuenta esta dimensión de la contextualización contribuirá, por ejemplo, en poder comprender que Yupanqui dijo cosas con su música acerca del mundo en que vivía, de su orden social, del mundo natural, etcétera.

Estas dimensiones no sólo se dan en el largo plazo, sino que en las producciones que nuestros alumnos realizan a diario el contexto se modifica continuamente y debe ser una variable a tener presente.

Para el abordaje de la Contextualización del Hecho Sonoro Musical, se propone la organización y desarrollo de aquellas acciones que ubican algún emergente del entorno particular de la escuela. Este abordaje, implica identificar aquellas circunstancias propias o

características relevantes, que presenta la temática de la comunidad educativa. Desde luego, tal significación estará ligada con las visiones del mundo compartidas por los participantes.

Estas actividades pueden estar articuladas con contenidos abordados desde el eje de la Apreciación Reflexiva, relacionado con los hábitos en el entorno próximo.

Para ello se puede pensar abordaje de la contaminación sonora dentro y fuera de la escuela, que permita dar respuestas a los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo es el manejo de la contaminación sonora en la escuela?
- ¿Qué cantidad de residuos sonoros se generan en la escuela y de qué clase son?
- ¿Qué inconvenientes y riesgos existen para nuestra salud?
- ¿De qué forma se utilizan las nuevas tecnologías?

Los anteriores interrogantes pueden transferirse a los hogares de nuestros alumnos.

A partir de esta información base, se puede organizar una investigación solidaria, definiendo equipos que se encarguen de aspectos históricos, la actualidad y las perspectivas dentro de la comunidad seleccionada. Además, es posible sistematizarlos en un archivo que se enriquezca con los aportes de los estudiantes.

Otras actividades posibles son las salidas de campo. Se puede planear y programar la visita a diferentes ámbitos de nuestras ciudades: fábricas, puerto, comercios, oficinas, museos, entre otros.

Versiones

Una actividad que se sugiere para trabajar el presente eje, tiene que ver con la comparación de dos versiones del tema Cacique Yatel. La primera, de Hugo Gimenez Agüero y la versión del mismo tema, de Ioro y Flavio (1997). El sentido de escuchar estas dos versiones, es poner en valor los entornos de procedencia de ambas. La primera generalmente llega a los alumnos a través de sus padres o el entorno familiar, y la segunda a través de los medios de comunicación o grupo de pares. Como conclusión de esta primera parte, podemos decir entonces que esta composición no es exclusividad de la gente mayor, y que el Rock se ha ocupado de este tipo de obras principalmente por su contenido, que describe un contexto.

Como actividades de contextualización, se sugiere averiguar de qué lugar es el autor, significado de las palabras empleadas en la letra de la canción, investigar sobre los personajes nombrados y como se ven reflejados en la toponimia de la Patagonia sur, la cual los alumnos, en su gran mayoría, recorre cada año en las vacaciones de verano.

Otra actividad posible que se desprende de la anterior, es el poder trabajar con la superposición de patrones rítmicos extraídos de las dos versiones sobre los cuales se puede

recitar en forma de Rap un texto producido por el alumno, quizá en Practicas del Lenguaje, el cual hable de lugares y personajes propios del lugar.

De esta actividad se pueden formular otras tantas como, por ejemplo, la improvisación rítmica. Sobre una rima proponer un ostinato en base a una palabra, variar distintas frases rítmicas, improvisar preguntas y respuestas vocales, instrumentales, o de percusión corporal.

Otras de las actividades que se corresponden con este eje son : leer y analizar materiales periodísticos, artículos de revistas; mirar y analizar películas, programas televisivos y radiales destinados a adolescentes, también algunas propagandas y publicidades, comics, videos musicales, y música presente en el mercado actual, para realizar un reconocimiento y análisis del rol de la música en los medios de difusión y comunicación, como así también lograr una aproximación a la comprensión de los fenómenos de socialización musical y masificación de las producciones, qué rol toma el estado y de qué manera se ve reflejado en sus proyectos culturales, entre otros.

Construir discursos verbales (escritos u orales) explicando o describiendo las características del entorno puestas de manifiesto en diferentes obras musicales. Elaborar un juicio crítico fundamentado, a partir de la comprensión de los componentes que intervienen en la producción artística.

Realizar mapas y redes conceptuales de las estructuras musicales y de los procesos de producción. De las tendencias estéticas de los jóvenes como rasgo identitario. De los ámbitos de formación de músicos que existen en la comunidad. De los comercios que ofrecen para la venta instrumentos musicales.

Sonorización de audiovisuales

Dentro de la sonorización de imágenes distinguimos cuatro posibilidades diferentes de llevarlo a la práctica. A través de sonidos ambientales, (viento, lluvia, río) música, lenguaje hablado, (palabra hablada, onomatopeyas) y ruidos (percutora, ametralladora, ruido blanco).

Una de las formas posibles es que mediante el análisis de un animé se vayan reconociendo estas diferentes formas de sonorizar, observando como el sonido colabora, potencia o determina el mensaje que la imagen quiere expresar.

En este caso una buena experiencia es ver la película sin audio para luego comprobar los aportes que hace la banda sonora a la obra en general.

El registro del análisis se podría realizar a través de la confección de una línea de tiempo, similar a las de los programas de edición de video y audio, (Sony Vegas) dividida en segundos o minutos en la cual se van anotando los diferentes eventos vinculados con la sonorización que se suceden en la proyección.

Aquí los alumnos reconocerían que existen sonorizaciones en lo sucesivo como así también en lo simultáneo, por ejemplo, en superpongan ruidos, lenguaje hablado y música.

De esta forma se puede claramente ver como el contexto situacional de determinada escena influye y es parte del mensaje expresado.

Este mismo recurso con algunas modificaciones se utilizaría en la sonorización tanto de cuentos, leyendas, como así también de imágenes fijas.

Luego de esta actividad se sugiere una salida recorriendo diferentes sectores de nuestro colegio o ciudad para recolectar sonidos mediante la grabación y edición, los cuales utilizaremos en diferente tipo de producciones. Sonorización de una conversación, corto o animé. Collage sonoro mediante la edición de sonidos con programas como el Audacity o el Adobe Audition, donde la sonorización hable por sí sola.

Estas creaciones hacen tangible el contexto del adolescente en sus producciones.

La textura es un elemento sobre el cual se puede trabajar desde la sonorización teniendo en cuenta para ello los diferentes planos sonoros, (diferentes volúmenes para voces y música) como así también el paneo (en el canal derecho sale el sonido del río en el izquierdo pasos de personas).

Estas actividades vinculadas con el eje Contextualización del Hecho Sonoro y Musical invitan a proyectos más ambiciosos como el de la Radio en la escuela donde numerosas áreas del conocimiento se congregan con un fin.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Al interior del departamento de los Lenguajes Artísticos, debemos tener en claro que cada uno de los lenguajes que la escuela desarrolla se enseña, se aprende y se evalúa.

Evaluar en el contexto áulico e institucional, refiere a los procesos mediante los cuales uno o varios aspectos de la enseñanza y/o del aprendizaje son analizados, para reorientar la toma de decisiones pedagógicas.

Con el fin de reunir información para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, los docentes construimos instrumentos de evaluación y organizamos situaciones puntuales de evaluación, además de observar a los alumnos en situaciones habituales de clase.

La información recabada en este transcurso, nos permite elaborar juicios de valor sobre los procesos o los resultados del aprendizaje, sustentados en esa evidencia y no en impresiones aisladas.

Entendiendo que la evaluación es un proceso, podemos señalar algunos aspectos a considerar:

Seleccionar lo que se quiere evaluar.

Éste debe ser un recorte representativo del conjunto de los contenidos que fueron enseñados.

Establecer momentos que permitan tomar decisiones en torno a la enseñanza y a los aprendizajes.

Comenzar un ciclo, proyecto o actividad sin mediar palabra y que el lenguaje musical sea suficiente para establecer la comunicación, podría arrojar datos muy valiosos para una evaluación diagnóstica. Este puede darse, a través de la imitación de un ritmo determinado con percusión corporal o materiales presentes en el aula, bancos, sillas, paredes, piso. Ejecución de superposiciones rítmicas o melódicas en forma de ostinatos extraídos de una especie musical, chacarera, por ejemplo, o una canción.

Esta posibilitará detectar los conocimientos con los que cuentan los alumnos, como resultado de su recorrido y participación de actividades socioculturales, tanto en espacios formales como no formales.

Este tipo de actividades debería proporcionar información sobre:

Saberes con los que cuenta el grupo.

Modos de resolución seleccionados por los alumnos ante determinada problemática.

Intereses comunes y particulares.

Capacidades relacionadas con los procesos de producción, apreciación y contextualización del hecho sonoro y musical.

Se trata de establecer cuáles son los conocimientos previos y las necesidades de los alumnos.

Durante nuestras clases, hay alumnos que realizan sus trabajos con más rapidez que otros. Frente a esta situación, se espera que el docente pueda acompañar con otras estrategias. Esto podría realizarse con la colaboración de aquellos alumnos que demuestran facilidades, por ejemplo, en la ejecución de una pequeña melodía en el piano, ayudando a sus compañeros a lograrlo. Si el alumno toma seriamente su tarea, elevará su autoestima y estará ensayando otro rol como el de coordinador de producciones grupales.

Esta instancia de evaluación es fuente de ajustes, confirmaciones o cambios, tanto en la propuesta docente, como en las estrategias que el alumno pone en juego en su tarea.

Presentar los contenidos que no fueron comprendidos de otra manera, reorganizar los grupos de trabajo, prestar atención a ciertos ajustes puntuales, son algunas de las posibilidades con las que cuenta el docente en esta fase.

Por su parte, los alumnos podrán revisar ideas, pensamientos y acciones, como así también compartir dudas y convicciones entre tantas otras acciones.

A estos modos de evaluar se los conoce como “*Evaluación de proceso*”, esta puede darse de forma espontánea, a través del intercambio de opiniones o comentarios entre pares y con el docente, o ser planificada.

Al finalizar una secuencia de actividades o proyecto de trabajo el docente podrá realizar una “*Evaluación de cierre*”. En ella establecerá qué debieran ser capaces de conocer, comprender y realizar los estudiantes como resultado del proceso transitado, tomando como referencia los propósitos, qué y cómo se enseñó.

La información obtenida debe considerarse como punto de partida para la siguiente etapa.

Una de las posibilidades consiste en realizar trabajos grupales o colectivos, en los cuales se ponga en juego todo lo trabajado en función de una producción. La temática puede ser generada a partir de un texto, una canción, una película, de la cual se puede realizar una versión grupal incluyendo sonidos, ritmos, cantos. Con ciertos requisitos en cuanto a la forma, textura, dinámica o duración. Cada grupo realizará una puesta en común, explicando cómo se organizaron, cuáles fueron sus contratiempos y cómo los solucionaron. Recibirán una devolución¹³⁸, tanto del docente como del resto del grupo, en base a pautas acordadas y socializadas previamente.

Algunas de ellas pueden ser:

Compromiso con el trabajo grupal, ensamble, ensayo.

Comprensión y utilización de recursos rítmicos, melódicos, formales, texturales, dinámicos, vocales, corporales, técnicos, escenográficos.

Actitud creativa.

Aplicación de variables acordadas previamente.

Construcción de instrumentos y/o estrategias

Se deben generar variadas instancias e instrumentos de recolección de información, a lo largo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Alguno de los formatos pueden ser, grillas para completar de acuerdo a observaciones realizadas, cuestionarios, planillas de autoevaluación, situaciones problemáticas para resolver dentro o fuera de la clase, portafolios, entre otros. Los mismos se pueden utilizar en forma individual o grupal, con un tiempo estipulado previamente, usando bibliografía de apoyo, en forma escrita u oral.

Debemos considerar en este punto, por lo enriquecedora que resulta la experiencia, colocar al alumno en situaciones en las que se tenga que evaluar. Por ejemplo una *evaluación mutua* (entre pares), *autoevaluación* (el alumno evalúa su propio desempeño). Aquí se sugiere trabajar, también sobre el acierto, “qué de lo que hice me salió bien”. Poder resaltar lo que se hizo en forma acertada, y no solamente que predomine la sanción del error.

¹³⁸ Devolución refiere a una apreciación cualitativa y cuantitativa de lo producido.

La co-evaluación (junto con el docente), para ayudar al alumno a visualizar qué elementos favorecieron o dificultaron el progreso de las diferentes habilidades puestas en juego.

Siguiendo el enfoque de que la evaluación debe estar íntimamente ligada a qué y cómo se enseña, es que se propone que los contenidos del eje de la *Apreciación Reflexiva* sean evaluados a través de experiencias de *escucha reflexiva*, donde el alumno pueda expresar su punto de vista (análisis y reconocimiento auditivo y/o perceptual, puesta en común).

En el eje de la *Contextualización del Hecho Sonoro y Musical*, se sugiere la utilización entre otros instrumentos de evaluación, del *portafolios*. Éste consiste en una carpeta que recopila trabajos realizados por los alumnos y que podrán compartir con sus pares, profesor y padres, la cual da cuenta de progresos, logros y dificultades. En ella el alumno podrá incluir los trabajos que considere importantes en el proceso de aprendizaje (ejemplo: borradores con varias versiones de un mismo trabajo en los que se vean reflejadas correcciones y mejoras) Aquí se podrán incluir por ejemplo, formaciones típicas de un determinado estilo musical. Biografías de referentes de esos estilos. Recopilación de un repertorio de canciones (lo que le permitirá incluir material de “fuera de la escuela”).

Una de las características sobresalientes del portafolio es su instancia de reflexión sobre los procesos de aprendizaje. Para llevarlo a cabo se sugieren algunas preguntas:

- ¿Cuáles fueron tus logros o aciertos?
- ¿Cómo te sientes respecto de tu producción?
- ¿Cuáles fueron tus dificultades y tus dudas?
- ¿Qué quieres mejorar?
- ¿Cuáles fueron los propósitos en la construcción del portafolios?
- ¿Consideras que se han logrado?

Los contenidos del eje de la *Producción Musical*, se sugiere evaluarlos a través de experiencias de interpretación vocal/instrumental y de creación (elaboración de propuestas sonoras y musicales).

En este caso el producto final no debe ser el único parámetro de evaluación, ya que no da cuenta de los procesos transitados y los conocimientos adquiridos a través de la apreciación y la contextualización.

Las producciones podrán ser expuestas en *reuniones de evaluación*, en las que el alumno podrá desempeñar los roles de expositor y receptor.

En una primera instancia, el alumno realizará una co-evaluación (junto con el profesor) de la producción de sus pares en base a criterios como, por ejemplo, en torno a una actividad de sonorización de un texto:

- identificación de imágenes sonoras,
- selección de fuentes sonoras,
- formas de ejecución,

- ajuste puntual con la lectura.

Como expositor, podrá analizar y reflexionar sobre el desempeño de roles en las diferentes producciones musicales (solista, parte del grupo, director, arreglador...). Esto nos permitirá llevar adelante una enseñanza dinámica del lenguaje musical, que nos ofrece la posibilidad de teorizar sobre la práctica.

Formulación de juicio de valor para la toma de decisiones pedagógicas

Se espera que la evaluación no solo permita identificar logros y dificultades, sino también que favorezca la construcción de conocimientos y facilite la reflexión acerca de las problemáticas relacionadas con la enseñanza de los lenguajes artísticos y sus múltiples posibilidades de resolución.

Saber cómo se ha enseñado, qué se ha aprendido y cuál fue el camino transitado permitirá al docente repensar sus prácticas de enseñanza para fortalecer los procesos de aprendizaje.

Si los resultados de la evaluación se utilizan en forma global y dinámica, permitirán generar modificaciones en las prácticas de enseñanza y, particularmente, en las propuestas de trabajo ofrecidas a los alumnos.

A modo de cierre podemos decir:

“La música como arte emociona, conmueve sensiblemente a quien la produce y a quien la recibe; si para conocer sus códigos se pierden estos efectos, se pierde la principal vía de encantamiento y satisfacción.” (Malbrán, Martínez y Segalerba, 1994, p 8).

Lo que nos congrega en torno al hecho sonoro musical también es parte del código, es algo factible de ser enseñado y aprendido.

GLOSARIO

Intersubjetividad: formación de ideas y relaciones enfatizando la cognición compartida y el consenso.

Empatía: es la capacidad cognitiva de percibir en un contexto común lo que otro individuo puede sentir. También es un sentimiento de participación afectiva de una persona en la realidad que afecta a otra.

Semiología: se define como el estudio de los signos, su estructura y la relación entre el significante y el concepto de significado. Cómo el ser humano conoce el mundo que lo rodea, cómo lo interpreta y cómo construye y crea conocimiento y lo transmite.

Estética: La estética es la ciencia que estudia e investiga el origen del sentimiento puro y su manifestación.

Coherencia discursiva: en este caso se refiere a que la fragmentación no haga perder el vínculo con el todo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abadi, S. & Kotín, C. & Zeilonka, L. (1992). *Música Maestro*. Buenos Aires, México: Lumen.
- Andrés Joan, Martínez Olmo Francesc. (2008). *La Evaluación Alternativa de los Aprendizajes*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Augusto Pérez Guarnieri. (2007) *África en el Aula: una propuesta de educación musical*. La Plata, Buenos Aires: Edulp.
- Belinche, D. y Larrègle, M. E. (2006). *Apuntes sobre apreciación Musical*. La Plata, Buenos Aires: Edulp.
- Eisner, E. (1998). *Educar la Visión Artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Frega, A. & Sabanes, I. (2008). *Música en el Aula*. Buenos Aires: Editorial Bonun.
- Fischerman, D. (1998). *La Música del Siglo XX*. Buenos Aires: Paidós.
- Gainza, V. (1993). *La Educación Musical Frente al futuro*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*, Barcelona: Paidós.
- Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. (2008) *Música. Taller de audición, creación e interpretación. Aportes para la enseñanza. Nivel Medio*. Buenos Aires.
- Hargreaves, D. (1991). *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Ediciones Morata.
- Malbrán, S. & Martínez, C. & Segalerba, G. (1994). *Audio Libro I*. La Plata. Las Musas Ediciones Musicales.

- Martínez, I. (1994) *El arreglo Musical como Construcción del Aprendizaje. Avances de una investigación en marcha, relativa al estudio de los patterns rítmicos y melódicos*. Disertación doctoral no editada. Universidad de La Plata. Neuquén, Argentina.
- Paynter, J. (1991). *Oír aquí y ahora: una introducción a la música actual en las escuelas*. Buenos Aires: Ricordi.
- Raspo, E. & Capurro, D. & Castro, M. & Zimbardo, A. & Lutzow Holm J.(2000). *Canciones, juegos, actividades con corcheas*. (1ª ed.). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Saitta, C. (1997). *Trampolines musicales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Samela Gustavo, Gorostidi Susana, *¿Cómo nos llega la música?, Un estudio comparativo de distintas experiencias de transmisión musical*, Cátedra Educación Musical Comparada, FBA UNLP.
- Shafer, M. (1998). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi.
- Sirvent, M. (1999). *Cultura Popular y participación Social*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Small, C. (1991). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. España: Editorial Morata.
- Tafuri, J. (Mayo 1998). *Procedimientos Compositivos en la Improvisación Musical Infantil*. Documento presentado en 2da. Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical. Buenos Aires, Argentina.
- Vivanco, P. (1986). *Exploremos el sonido*. Buenos Aires: Ricordi Americana.