

APORTES PARA PENSAR LA METÁFORA COMO RECURSO POÉTICO EN LA CLASE DE MÚSICA EN EL NIVEL PRIMARIO

Ayelén M. Lilli - Julio Schinca
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Artes

Resumen

Este trabajo apunta a pensar la metáfora como recurso poético en las clases de música de nivel primario y proponer una forma de acercar a los estudiantes posibilidades de aprehender este concepto tan complejo y central a través del trabajo con músicas concretas.

Para ello se indagará en bibliografía previamente seleccionada el alcance del concepto de metáfora, sus implicancias en la música y el modo en que ésta pueda evidenciarse como recurso en obras musicales.

Se construirá un corpus de obras musicales diversas, se evaluará su pertinencia para el uso de estos materiales con niños y niñas del nivel primario y se estudiará de qué modo, en la manera en que están organizados los materiales musicales, aparecen recursos que puedan vincularse con el concepto de metáfora.

A partir de lo hallado, se desarrollará una propuesta pedagógica que habilite el trabajo en clase con estos conceptos y recursos y se analizará lo ocurrido en su desarrollo durante una secuencia didáctica de cuatro clases en un quinto grado de una escuela primaria.

Palabras clave: metáfora, enseñanza musical, experiencia, imagen ficcional, estereotipo.

Introducción

La música es la asignatura con mayor trayectoria y la más instalada en los diseños curriculares y en las aulas de la educación obligatoria. Está presente en todos los niveles y su campo didáctico y pedagógico ha tenido un vasto recorrido y ha sido influenciado y revisado por las corrientes teóricas del S.XIX y XX.

Hoy conviven en nuestra formación distintas tradiciones que se ven reflejadas en la enseñanza escolar.

En la actualidad, la educación artística contempla la interdisciplinariedad de lenguajes y la especificidad de saberes que le son propios a cada campo, considerando que existen conceptos operatorios que son comunes y transversales a todas las disciplinas artísticas como el tiempo, el espacio, la forma y la materialidad. Como así también la dimensión poética, metafórica y ficcional, fundamental para la producción de imágenes sonoras, visuales y audiovisuales.

¿Cómo enseña la clase de música a producir *imágenes* sonoras?

La música trabaja con el sonido, el ruido y el silencio como únicos materiales disponibles. Las operaciones retóricas que apliquemos sobre ellos serán nuestra materialidad a la hora

de producir. Ahora, ¿Cómo enseñamos a componer un sonido que represente por ejemplo *el vuelo de una mariposa*?; al constituirse nuestro objeto de estudio de un material totalmente intangible, hace que sea al menos complejo pensar en *imágenes*¹ que sirvan de referencia o contraste para generar otras.

¿Cómo enseñar lo ficcional?, ¿Cómo acercar a la imaginación de nuestros estudiantes imágenes que contengan una función poética y metafórica, para que luego lo puedan transformar en insumo para la producción de sentido?, ¿Cómo darles herramientas sonoras que no caigan en la literalidad y el estereotipo?

Estos y otros interrogantes sobrevuelan a la hora de planificar los diferentes momentos de una clase de música. Si bien es necesario para establecer una consigna clara delimitar algunas cuestiones, el lenguaje metafórico no encaja en ningún modelo, fórmula, ni generalización, es ilimitado como lo son las posibilidades que cada materialidad brinda.

¿Cómo se lleva a la práctica el recurso de la metáfora?

«El procedimiento mediante el cual el arte se hace posible es aquel que permite convertir algo en otra cosa, localizando el punto de partida en por lo menos dos imágenes. Este procedimiento es la metáfora.» (Daniel Belinche, 2011, p. 29)

De acuerdo a esta idea, la metáfora opera por sustitución de imágenes, ambas poseen o crean alguna relación entre sí y esas «...relaciones inéditas ensanchan su carácter semántico.» (p. 29)

Operar con la potencialidad metafórica nos permite estar a salvo de la literalidad, evitando caer en el estereotipo que es lo opuesto a la poética, ya que es lo obvio, lo que elimina la diferencia que hace posible el arte.

La metáfora «...es información; nos instala más allá, esboza síntesis, innova, provoca quiebres a la literalidad y, por ende, requiere de la imaginación para dar contorno a los conceptos o, mejor, para crear conceptos.» (p.32)

Focalizándonos en su aplicación al ámbito escolar, Mariel Ciafardo y Daniel Belinche abordan la temática en su artículo "*Los estereotipos en el arte: un problema de la educación artística*": «...Es notable hoy en día la vigencia del uso de estereotipos en el sistema educativo, no sólo en el arte.» (Ciafardo & Belinche, 2008, p. 37) Todos los niveles de la educación obligatoria resultan fuertemente afectados por estos hábitos:

Basta recordar los actos escolares: gestos descendentes con los dedos cuando hay que acentuar la lluvia, trabajos de "expresión corporal" en los cuales se subraya con mímica lo que relatan los textos de las canciones, generalmente también estereotipados; constantes del tipo "el Señor Sol", "la Señora Luna", el uso de diminutivos para referirse a todo lo que tiene que ver con la niñez temprana, etcétera. (p.32)

El estereotipo es una tradición que habita con mucha fuerza y es la "imagen" más disponible que tenemos. Es algo que «se reitera y se reproduce sin mayores transformaciones» (p. 28) y se identifica automáticamente, volviendo todo igual. «...El empleo de estereotipos es una de las constantes en la educación artística, fundamentalmente ligado con el trabajo sobre la percepción.»(p.32) La interpretación está muchas veces sujeta al significado y el arte no lo tiene. Presenta, no representa, construye su propia realidad, no quiere decir nada, *tiene un sentido*. Y esto es uno de los fines más importantes de la educación musical en la escuela: **construir sentido**.

¹Nos referimos a *imagen* en el sentido de lo imaginado.

En la clase de música, como en la de cualquier otra disciplina artística a diferencia de otras asignaturas se pone en juego el bagaje cultural, histórico, sensible y emocional que acarreamos cada uno de nosotros. La percepción de un concepto puede depender de esto: de las experiencias que hayamos vivido.

De este modo también, la calidad de las experiencias que durante la clase les ofrezcamos a nuestros alumnos marcarán la diferencia entre una incorporación de contenidos como mera información o una vivencia intransferible y personal que cada persona asimilará desde su particularidad, generando e incorporando nuevos conceptos. (Damenó&Tersigni,2022)

¿Qué enseña la dimensión poética? ¿Qué aportes hace a los aprendizajes de un sujeto?

Si pensamos que el eje de lo educativo es la autonomía del adulto, (que pueda decidir por sí mismo, que genere procesos reflexivos, que pueda adquirir capacidades simbólicas, capacidad de abstracción y un pensamiento crítico que lo acerque a ideas de libertad) debemos estudiar arte; porque el arte se dedica a eso: comprende en ausencia y brinda herramientas necesarias para la construcción de discursos ficcionales.

Recuperando las palabras de Belinche en *Arte, Poética y Educación*:

El arte opera en una dimensión metafórica. La abstracción como disociación abre la posibilidad de considerar un elemento de un objeto prescindiendo de otros del mismo orden. Cuando un niño es capaz de conceder sentido de pelota o cabeza a un pedazo de plastilina cumple una condición del arte: promueve operaciones que también aíslan o separan una parte del todo en las antípodas de los postulados tecnicistas. La abstracción consiste en la capacidad de canjear ese todo por un todo cuyos bordes son menos tangibles, renovando el circuito. Es decir, el arte promueve la interpretación. (Belinche, 2011, p.70)

Y sobre la función de la imagen artística en *Música/ imagen como experiencia sustractiva. Tensiones entre materialidad y concepto en la educación musical* señala:

La imagen artística dispone de la capacidad de distorsión de lo real que le permite trabajar en escala, en ambigüedad, en la apariencia, determinar aquello que se conserva y que se oculta. Lo ficticio, de donde proviene lo ficcional, lo que no tiene comprobación, es una realidad resentida y subvertida por sus nuevas combinaciones. Cuando menos representa es cuando más transforma. (Belinche, 2019, p. 6)

Estas premisas son fundamentales para entender los aportes de la educación artística en la formación de niños y niñas. «En un momento plagado de lecturas literales, cuyo emergente tangible es curiosamente la imagen», (Belinche, 2011, p. 70) es cuando más necesario y urgente será acercar a nuestras clases la búsqueda por los distintos significados posibles y el interés por reconocer que lo intrínseco del arte es lo que permanece oculto, lo velado, lo que genera un extrañamiento.

Retomo entonces la pregunta inicial: ¿Cómo abordar la metáfora como recurso poético en la clase de música?

Se puede considerar como punto de partida el material con el que voy a presentar el contenido en clase: una palabra, un sonido, una imagen.

En sintonía con las ideas que explica Belinche en *“Arte, política y educación”* (2011) «La palabra conserva un carácter referencial y tiene esa cualidad de volverse música, de ser *sonido y gesto*.» (p. 29) El texto en sí mismo, muchas veces nos plantea desde lo explícito

una imagen posible. También podemos escuchar y analizar *qué nos dicen las palabras*: a veces el significado tiene que ver con su sonoridad, referencialidad y rítmica. Hay palabras que suenan más *percusivas* y otras más bien *cantábiles* o incluso *bailables*, asociadas al *movimiento*.

Así como mencionaba más arriba sobre el arte, la palabra no quiere decir menos de lo que dice. Lleva implícita información que podemos recrear en formas de tocar, bailar y cantar. Requiere poner en juego los recursos y materiales que tengamos a nuestro alcance, mediados por un estímulo, un disparador, un punto de partida.

Metaforizar el sonido de ese texto no será algo espontáneo. Será una elección, una búsqueda, una toma de decisiones, un trabajo.

El sonido también tiene la potencialidad de generar imágenes o asociaciones en el oyente, puede producir emociones, evocar épocas, lugares y situaciones, por lo que también podremos tomar lo que el sonido “cuenta” e interpretar los posibles significados que encierra.

Si en el proceso surgen lecturas estereotipadas o que recaen sobre la literalidad, podemos partir de lo que sería un estereotipo pero solo para salirnos, correrlos, romper con esa representación y poder crear una nueva. Una más propia, que esté atravesada por nuestras experiencias, que active nuestra imaginación y que se vea potenciada por los recursos que logramos adquirir desde el intercambio entre compañerxs y docentes. Considerando todas las propuestas emergentes como válidas.

Explican Belinche y Ciafardo en *Los Estereotipos en el Arte*:

En la educación artística, el estereotipo –instalado en el lugar del único recurso para el aprendizaje de las técnicas– ameritaría una revisión de las llamadas ejercitaciones. Éstas suponen un final esperable: ante un conflicto compositivo sólo existen un camino y un desenlace previsto de antemano. Por el contrario, la educación artística tendría que promover en el alumno la idea de que los caminos son múltiples y de que existe gran variedad de resultados probables. (p. 33)

[...]No hay un camino único para narrar ni para componer. El resultado podrá ser más o menos elusivo, ambiguo o autorreferencial y es este rasgo aquello que deberíamos tener presente a la hora de programar y materializar las clases de arte.

El arte no consiste en consolidar respuestas perceptuales predecibles, sino más bien en su ruptura. Los recursos técnicos puestos en juego en este proceso no constituyen un fin en sí mismo, sino que están disponibles a los fines de la poética. (p.34)

A continuación voy a presentar los análisis de casos que utilicé como materiales previos para el desarrollo de mi propuesta de clase:

Análisis de caso N° 1: “Canción para bañar la luna”

María Elena Walsh

«Luna está cansada, no la nombren más
Que de tanta poesía se está queriendo escapar.»
(Canticuéticos, 2013, 0m19s)

Posiblemente una de las figuras más utilizadas en la literatura y música infantil (y no infantil) ha sido La Luna. La infinidad de formas que ha adoptado, el misterio que esconde

sobre su materialidad, (¿De qué será?), la referencialidad a la que es sometida, su lejanía inalcanzable y su encanto, le permite a todxs (incluyéndome), decir algo de ella.

Se usó tanto, que hasta se han escrito canciones, (como la citada arriba) donde se la intenta “liberar”, de la soledad, las penas de amor y de todas las nostalgias ajenas que se le intentaron adjudicar.

La elección de los casos deviene de un trabajo previo con otros materiales y propuestas llevadas a cabo durante varias clases, en un curso de quinto grado del nivel primario, pensando en el abordaje de la metáfora como recurso poético.

“Canción para bañar la luna” fue compuesta en 1963 por la poeta, escritora y cantautora María Elena Walsh. En la actualidad es una de las canciones más versionadas del repertorio infantil. Músicxs de diferentes estilos y con distintos conceptos han tomado esta obra para reinterpretarla.

Su versión original plantea este tiempo-espacio de juego, donde desde el inicio, con los arpeggios que sostiene la guitarra como acompañamiento (realizados sobre la escala pentatónica, al igual que la construcción melódica de la voz), proponen una referencialidad apreciable, alusiva a oriente.

La forma musical, circular, vuelve a retomar una y otra vez, narrando nuevas aventuras de esa misma luna, que hace del disparate su norma.

La voz, dulce, clara y potente, pasa por distintas intensidades e intenciones, ni más ni menos que como si estuviera cantando un cuento. Los volúmenes más bajos, asociados a determinadas partes y la resonancia de la voz presente en otras, aportan a la obra profundidad, cercanía y lejanía, reforzando con su sonido la representación de algunas características que forman parte del escenario que propone el texto.

La variación tímbrica y las distintas articulaciones se hacen presentes en ambas fuentes sonoras: con partes más marcadas que contrastan con otras más bien ligadas. En la superposición de ambos planos se pueden distinguir por momentos, una simultaneidad de tiempos, (la complementación de uno más staccato, sobre uno más planchado y viceversa).

Análisis de caso N° 2: “Canción para bañar la luna”

Versión de Luna Monti y Juan Quintero

El estudio de caso de esta versión fue propuesto a partir de realizar un análisis sobre la original.

En una primera escucha destacamos el carácter “japonés” que tiene la música. También desglosamos la letra y encontramos muchas imágenes que hacen referencia a esa cultura.

Entonces alguien sugirió un juego: “hablar en japonés” y se tomó esa idea para trasladarla al canto, como una técnica divertida para continuar con el aprendizaje de la canción.

Sobre el audio original la volvimos a cantar como si fuéramos japoneses, (sin saber de la existencia de esta versión). Luego les mostré el video y volvimos a tomar notas.

En primer lugar me parece importante destacar que la versión de Juan Quintero y Luna Monti es a capella, sin base armónica. El nivel técnico que manejan vocal y corporalmente y el empaste que logran complementándose, sumado a la infinidad de recursos tímbricos y compositivos que utilizan, hacen que se perciba una distancia respecto de la versión

original. Sin embargo, los rasgos identitarios de la canción siguen presentes y nos referencian automáticamente a la de María Elena Walsh.

Aquí el tiempo transcurre a una velocidad mucho mayor, sostenidos por un pulso y contratiempo que por momentos se va recreando en las distintas tímbricas que realizan con sus manos: chasquidos, golpes y frotación de palmas, y por otros se suspende en la fluidez del arreglo de sus voces.

Los silencios también son un material en esta versión, y los “reellenos” que utilizan para completar los pequeños espacios que quedaban vacíos, o para realizar la transición entre una parte y la otra, cuentan con mucha precisión en el uso de técnicas vocales y fuentes sonoras corporales.

Aparecen distintas dinámicas en el tiempo, cambios de velocidad, corrimientos temporales, de igual modo pasa con los volúmenes y los movimientos que ejecutan vocalmente; para cada verso que realiza la voz, existe una configuración que no solo está establecida por el color o la caracterización, sino también por las articulaciones, rítmicas, volúmenes, velocidades e intenciones que se ponen en juego.

La utilización de una tímbrica bien nasal en la tercera estrofa, intenta imitar una pronunciación oriental, quitando las “r”, y con una interválica pentatónica que refuerza la intención poética.

Es otra forma de cantar este cuento, quizá más asociado a lo teatral o quizás tiene mucho que ver con la creación de estas imágenes sonoras que se mencionaban más arriba.

En el video, lo visual aporta muchísimo en vinculación con el correlato musical, desde la gestualidad, los movimientos corporales, las respiraciones, las miradas, las entradas, etcétera; pero si no lo vemos y escuchamos con atención cada estrofa, estaríamos igualmente ingresando en la experiencia temporo-espacial que propone esta obra.

Es una producción que desborda de recursos que la enriquecen y apoyan. Sería en vano un análisis exhaustivo desglosado en unidades, porque funciona perfectamente como un todo.

Análisis de caso N° 3: “Canción para bañar la luna”

Versión de Alumnxs de quinto grado

Noviembre de 2022

El proceso de producción de esta obra se fue gestando a raíz de otra propuesta de trabajo anterior, que también involucraba a la luna y a la metaforización sonora de sus materiales.

Cuando les acerqué a lxs alumnxs “Canción para bañar la luna” de María Elena Walsh hablamos de la incomprendida luna y de sus “trabajos”, de la “disponibilidad” que se pretende de ella y de la consideración de sus decisiones... ¿Y si un día no quiere salir?

Cada escucha desglosaba un análisis nuevo: su forma musical reiterativa, las imágenes presentes en el texto, las palabras desconocidas... ¿Qué es un palanquín?, ¿Y un kimono?, ¿Y el azafrán?

Me pareció útil para iniciar nuestro trabajo, mostrarles algunas de esas imágenes y llevarles también algunos de los objetos mencionados en la canción. Ellxs también trajeron de sus casas algo que asociaran con la cultura oriental, dada la referencia a esa característica que habíamos notado en la composición musical. Terminamos todxs cantando “en japonés”.

Canción para bañar la luna

Letra Original

Ya la luna baja en camisón
A bañarse en un charquito con jabón
Ya la luna baja en tobogán
Revoleando su sombrilla de azafrán
Quien la pesque con una cañita de bambú
Se la lleva a Siu Kiu

Ya la luna viene en palanquín
A robar un crisantemo del jardín
Ya la luna viene por allí
Su quimono dice no, no y ella sí
Quien la pesque con una cañita de bambú
Se la lleva a Siu Kiu

Ya la luna baja muy feliz
A empolvarse con azúcar la nariz
Ya la luna en puntas de pie
En una tacita china toma té
Quien la pesque con una cañita de bambú
Se la lleva a Siu Kiu

Ya la luna vino y le dio tos
Por comer con dos palitos el arroz
Ya la luna baja desde allá
Y por el charquito-quito nadará
Quien la pesque con una cañita de bambú
Se la lleva a Siu Kiu

Luego de pasar por esa experiencia y de ver y escuchar otras versiones de la misma canción, comenzamos a crear la nuestra.

Del análisis de las demás versiones, llegamos a la conclusión que todas eran distintas y que cada partecita de ellas era abordada de modos muy diversos, con una variedad de recursos innumerables.

Ellxs sabían que el material más importante con el que contábamos eran sus propias voces, y cómo las utilizaríamos para contar esta historia con nuestra impronta, nuestra imaginación, nuestras ideas, sería el proceso que estábamos por emprender.

Del trabajo con objetos, ideas e imágenes –es decir, la experiencia estética-, cada unx se quedó con algo: una sensación, un color, un sonido, un movimiento, una forma, una interpretación. Eso moldearía nuestra materialidad, buscando nuestro propio sentido poético.

La palabra que más les llamó la atención fue SIU KIU, (la ciudad a la que se llevaría a la luna, quien la pesque). Había información en ese nombre. Sus vocales, la rítmica y lo propio de ser algo inventado, les sugirió una diversidad de formas posibles de mencionarlo. Mi guitarra iba acompañando de acuerdo a lo que ellxs proponían, a la vez que iba dejando un registro escrito de las sugerencias que se fueron esbozando.

Lo primero que se les ocurrió fue cambiar partes de la letra y aprendieron y recordaron cada verso nuevo.

Repasamos las posibilidades que conocíamos para los usos de nuestra voz y pasada tras pasada construimos cada estrofa de nuestra versión, utilizando el canto colectivo e individual, impostaciones, velocidades, articulaciones, a capella, chistes y mucha predisposición a la exploración, la prueba y la creación.

El parámetro de la intensidad fue el que más desarrollo tuvo dentro de nuestra producción, realizamos cambios abruptos de volúmenes y otros más progresivos, que iban desde cantar casi en secreto hasta alcanzar un gran caudal de voz y viceversa.

Avanzando en esta tarea, un día llevé una caja llena de objetos sonoros, algunos instrumentos musicales y otras fuentes cotidianas que reunían diversidad de tímbricas y sonoridades. Les pedí que eligieran uno y reprodujeran todas las posibilidades sonoras que se podían realizar con ese material. Luego, que encontraran una parte específica de nuestra canción en donde podrían utilizarlo y que fundamentaran por qué lo tocarían ahí.

El ensayo ahora era más ajustado y requería una concentración mayor, casi todos tenían doble tarea: cantar y tocar donde y como habíamos pactado.

Grabamos dos tomas y las escuchamos. Cada uno decidió en qué toma le había gustado más su rol en la canción y yo fui editando y mezclando el audio de acuerdo a esas decisiones.

El resultado es sonoro y experiencial. El desarrollo de esta actividad fue guiado por sus propias inquietudes e intuiciones. Considero que desde el punto de vista pedagógico-didáctico es complejo introducir la enseñanza de la metáfora desde el sonido y la puesta en palabra de las intenciones poéticas. Sin embargo, si tuviera que destacar algo, sería que teniendo un conocimiento del uso y las posibilidades que nos brindan los materiales, sumado a la experiencia previa de “habitar” la canción (o el disparador) y formulando una consigna clara, se pueden generar condiciones para la producción de sentido. ¿Qué tipo de sentido? Uno librado a ser construido por nuestras interpretaciones, intercambiando desde el diálogo y el apoyo con otros soportes, atravesados siempre por el juego y el respeto por todas las voces, donde el acento no esté puesto en la obtención de un único producto final prefijado por el docente, sino más bien en la posibilidad de probar, experimentar y encontrar soluciones divergentes, a partir de transformar lo escuchado/visto/vivido/sentido/comprendido en un insumo para la realización musical. La evaluación de esta secuencia de clases será efectuada a través de la observación directa en cada instancia, poniendo atención a los procesos que dieron lugar a nuestra producción, tomando como punto de partida los conocimientos previos de los y las alumnas y atendiendo a los indicadores de avance propuestos para cada contenido y su trayectoria en el desarrollo de la experiencia.

Conclusiones:

El juego (y sus reglas) nos instalan en otro tiempo, espacio y/o realidad. Al igual que el arte, habitar esa experiencia nos permitió que esa información intangible e indescriptible en palabras, se convirtiera en ideas y nuevos materiales que fueron aprehendidos y utilizados en la toma de decisiones de una producción propia.

El hecho de hacer de un mismo objeto diferentes significados, utilizando la metáfora como posibilidad, como instrumento poético para transformar, habilitando nuestra expresividad con todo su potencial, es el objetivo de nuestra clase.

Aprender música en la escuela será entonces “aprender haciendo”, ya que únicamente a partir de la producción se podrán comprender tanto la gramática de la música, como su función poética y metafórica, para así utilizar este lenguaje en la producción de sentido.

Las puertas de entrada a eso que no podemos manipular y que debemos enseñar, presentando o “mostrándolo”, pueden crearse a través de lo conocido; analizando las analogías presentes en una adivinanza, participando de la resolución de un juego en donde saquemos algo de lugar y le cambiemos su función, asignándole un movimiento a algo estático, dándole una significación nueva a una palabra, utilizando una determinada

sonoridad para recrear una imagen, o generando un “clima” que sonorice una determinada situación.

Todas estas posibilidades pueden ser más enriquecedoras aún si las abordamos desde el trabajo colectivo en grupos que arriben a distintos resultados de la misma consigna o con el mismo punto de partida y luego las podamos compartir entre todxs, haciendo una puesta en común e identificando los recursos, materiales y estrategias (o las combinaciones de estos) que utilizó cada unx para resolver lo mismo, pero de diferente manera.

Es importante resaltar que no es la idea considerar a la música como un lenguaje complementario o soporte para otras artes como lo podrían ser la literatura, las artes visuales, escénicas, etc. Simplemente considero que trabajar con materiales de otros lenguajes, que están también muy presentes en nuestra disciplina como lo son principalmente el cuerpo y la palabra, acercan muchas veces a la comprensión y a la familiarización de estos contenidos.

Para finalizar este trabajo, lejos de dar respuestas acabadas en relación a la enseñanza de la metáfora en la escuela primaria, me interesa plantear una invitación a seguir pensando estrategias docentes y problematizando el lugar que ocupa la educación musical en las aulas. Como advierte Belinche (2011, p. 35), “La música crea imágenes cuya voluntad no es ser trocada en palabras”; en ese sentido, propongo seguir buscando y apostando a esas imágenes, que seguramente en el trabajo colectivo, consciente y orientado, podremos lograr encontrar en nuestras aulas con nuestrxs alumnxs.

Referencias:

- Belinche, D. (2011). *Arte, poética y educación*. La Plata, Argentina: Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/36702>
- Belinche, D. (2019). *Música/imagen como experiencia sustractiva: tensiones entre materialidad y concepto en la educación musical*. IX Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (JIDAP). Facultad de Bellas Artes (FBA). Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/80514/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Canticuénticos (2013). Luna cansada [Canción]. En *Nada en su lugar*. Gobi Music. Obtenido de: <https://www.youtube.com/watch?v=tudwNZGbWXY>
- Ciafardo, M., Belinche, D. (2008). *Los estereotipos en el arte: un problema de la educación artística*. En La Puerta FBA (3). La Plata, Argentina: Facultad de Bellas artes, Universidad Nacional de La Plata. (p. 27-38). Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/39793/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=yhttp://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/39793/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dameno, Leopoldo. Tersigni, Flavia (2022). Clase 2: Los saberes propios del arte. El rol de una clase de arte. El arte y su enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Dameno, Leopoldo. Tersigni, Flavia (2022). Clase 3: El arte enseña a producir imágenes metafóricas. La ficción y la poética. El arte y su enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Monti, L., Quintero, J. (21 de mayo de 2011). *Canción para bañar la luna y Don dolón*. [Archivo de video]. YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=yIQlrxCFx0A&list=RDyIQlrxCFx0A&start_radio=1&rv=yIQlrxCFx0A&t=22
- Walsh, M. E., (1963). Canción para bañar la luna. [Canción]. En *Canciones para mí*. Sony Music. Obtenido de: <https://www.youtube.com/watch?v=eykN4kLnSFk>