

LA HORA QUE NO ES LIBRE

Experiencia áulica con Cuarto Año del Colegio Nacional de la UNLP

Manuel González - María Paula Cannova

¿Dónde y cómo enseñamos música?

El Colegio Nacional Rafael Hernández es una de las tres instituciones de formación de pregrado dedicadas al nivel medio que la Universidad Nacional de La Plata ofrece. De ellas, el Bachillerato de Bellas Artes es el único que brinda una orientación artística específica.

En el Colegio Nacional la carga horaria de la asignatura Formación Musical es de ochenta minutos por semana en los cuatro años de los seis que conforman su trayecto. Abarca los cuatro primeros años, comprendiendo en forma anual la secundaria básica y en forma cuatrimestral el primer año de la secundaria superior. En la actualidad, el Colegio Nacional cuenta con un plan de estudios aprobado por el Ministerio de Educación de la Nación que se articula sobre el marco teórico conocido bajo la denominación Enseñanza para la comprensión (EpC)¹. El cambio de plan se inició en el año 2004 implicando una serie de modificaciones en la currícula. Uno de los objetivos propuestos fue el de optimizar la carga horaria de cursada por cuatrimestre. Concretamente en el área de formación musical se gestó la posibilidad de crear un régimen cuatrimestral para la asignatura. En función de los proyectos pilotos que se estudiaron se concluyó en la forma cuatrimestral únicamente para el cuarto año, vigente desde el año 2007. Esto no implicó una reducción de horas pero sí permitió dos encuentros por semana, a diferencia del régimen anual que se mantiene con uno.² El régimen cuatrimestral nos propuso como docentes algunos cambios en la estructura curricular de la asignatura así como en las metodologías de abordaje de los contenidos o tópicos generativos. En general, favoreció a la producción musical en grupo dado que a partir de los dos nuevos encuentros por semana, la cantidad de ensayos y prácticas musicales de este tipo obtuvieron continuidad, promoviendo el contacto más frecuente con los instrumentos y favoreciendo la coordinación grupal.

La construcción del conocimiento se entiende desde esta propuesta como la “transformación subjetiva del objeto susceptible de ser aprendido”.³ Lo cual implica el rol activo del sujeto o el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la consideración de la formación de conocimiento mediante operaciones y habilidades que se inducen en la interacción social. La afirmación de la música como modo de conocimiento artístico particular supone la delimitación no sólo de los aspectos musicales a enseñar sino también de los saberes específicos que introduce en el horizonte simbólico y cultural. Consecuentemente, la praxis musical se considera un saber que contiene un carácter procesual y conceptual propio, donde su inclusión en la currícula aporta competencias determinadas relativas a la interpretación estética y comunicativa.

¿Cómo son nuestros estudiantes?

Los estudiantes del Colegio Nacional en su cuarto año, ven modificadas algunas de las condiciones que caracterizaron su trayecto formativo durante los tres años previos. En principio cambian el horario de asistencia a la institución ya que cursan de mañana, (durante los primeros tres años cursaron de tarde) cambian de preceptor y asistente de gabinete (lo que en el Colegio se conoce como pareja pedagógica), vuelven a ser los más chicos en edad dentro del turno y suman las asignaturas cuatrimestrales a su currícula. Estas transformaciones suponen un ajuste, una transición a acompañar en el proceso educativo, que impacta en el tratamiento de los tópicos

1 Es el marco teórico propuesto por el Project Zero donde definen a la comprensión como la capacidad de pensar y actuar flexiblemente en la resolución de problemas en diversos contextos. Sus autores de referencia en Latinoamérica son P. Pogró y G. Lombardi.

2 “El problema de la carga horaria es fundamental en música, pues la música transcurre en el tiempo, y cualquier contacto mínimamente serio con ella requiere precisamente tiempo”, C. Aharonián en Educación, Arte, Música Ed. TACUABÉ, Montevideo 2004.
3 D. Belinche, M. E. Larrégle “Apuntes sobre Apreciación Musical”, Ed. Edulpl, La Plata, 2006, Pág. 10.

generativos, orientando nuevos desempeños de comprensión y por consiguiente resignificando las metas o logros de aprendizaje significativo.

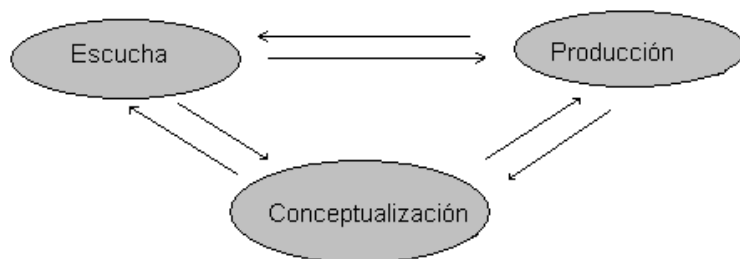
Los chicos y chicas arriban a cuarto año conociendo las particularidades de las organizaciones básicas de la música, como las diferencias y similitudes de materiales, las relaciones de figura-fondo, los roles de ejecución, las músicas organizadas a partir de un ritmo medido, la repetición y la variación como procedimientos constructivos entre otros. Estos conocimientos son construidos en tres años de formación musical en la secundaria básica, en una asignatura de régimen anual. Si bien el porcentaje de estudiantes que llegan a la institución proveniente de la Escuela Anexa (donde tienen música todos los años) es alto, no necesariamente es la mayoría en la conformación de una división. Esto provoca que la formación musical de los estudiantes que ingresan al colegio no sea uniforme y presente grados de heterogeneidad que suman al proyecto educativo provocando diversidad de conocimientos, experiencias, intereses e inquietudes.

Podríamos caracterizar al ingresante diciendo que la mayoría utiliza mucha música diariamente como entretenimiento o acompañamiento funcional de otras actividades, cuando chatean en la computadora, cuando se trasladan de un lugar a otro, cuando se reúnen entre amigos, cuando estudian otras materias. Además ese vínculo con lo musical muchas veces, define grupos de pertenencia, espacios de sociabilización y características identitarias (Carabetta: 2008).

Las capacidades de los alumnos en cuanto al desempeño con los instrumentos musicales son variadas. Concretamente, un promedio del diez al quince por ciento de los alumnos que componen una división toca algún instrumento armónico o melódico. En este grupo, la mayoría estudia guitarra, en segundo lugar piano o percusión –específicamente, saben usar palillos- y en último lugar flauta u otros instrumentos –armónica, violín, saxofón-, con un porcentaje muy por debajo de los dos anteriores. La mayoría llega al Colegio sin dominios sobre la lecto- escritura musical tradicional, aunque algunos conocen el cifrado americano como referencia de registro musical.

Estrategias en el aula

La materia plantea el aprendizaje desde tres desempeños de comprensión básicos: la **Escucha**, la **Producción** y la **Conceptualización**. Estos desempeños se interrelacionan y ninguno adquiere un grado jerárquico mayor. Los tres pueden funcionar como punto de partida para arribar a un conocimiento, cada uno retroalimenta y enriquece a los otros ya que suponen estrategias distintas de abordaje sobre cada tema. Sin embargo, emplear la Escucha o la Producción en una situación nueva implica que los chicos comprendan de manera significativa ya que “conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (Díaz-Barriga & Hernández: 2002).



En este sentido cuando se trabaja la Escucha creando una instancia específica en la cual se elaboran los aspectos propios de la comprensión auditiva, se reflexiona sobre músicas que conocen o que se les ofrece en clase. Los estudiantes, guiados por el docente, resuelven aspectos del análisis musical y establecen redes conceptuales que permitirán trasladar esas herramientas a otras músicas de forma autónoma. La evaluación permanente implica en este aspecto del trabajo la búsqueda de los desempeños de comprensión que han permitido a un estudiante o a un grupo analizar una obra musical aplicando el uso del vocabulario técnico específico de forma apropiada. Este indicio nos permite considerar la comprensión de los conceptos trabajados en clase de forma significativa. La estrategia didáctica planteada no

promueve el estudio de *memoria* de los contenidos al implicar una reestructuración de los conocimientos previos en función de los nuevos.

Algo similar ocurre con la Producción. Uno de los aspectos que se trabaja es la composición de obras de pequeñas dimensiones que responden a una consigna determinada. A medida que los alumnos avanzan en la realización de dichas obras desarrollan estrategias guiados por el docente, quien los asiste en la configuración de redes. Esto les permite conectar conceptos vistos años anteriores determinados por nuevas metas de comprensión, lo cual amplía sus posibilidades potenciales y su manipulación. Esta nueva dimensión surge del hacer mismo y de las necesidades propias de la construcción de la obra planteada. La producción suele proyectarse en grupo, lo cual enriquece el aprendizaje por la heterogeneidad que supone, dada por los conocimientos que traen los alumnos de su realidad fuera del colegio –conocimientos en géneros específicos, saberes técnicos en instrumentos, conocimientos del lenguaje musical, hábitos de consenso y adaptación a los roles en el trabajo grupal-. Por otro lado, el trabajo en grupo posibilita el aprendizaje en aquellos estudiantes que, a nivel individual, no han desarrollado determinadas habilidades, y en contacto con pares que sí poseen ese nivel de dominio, logra un desarrollo mayor. Esta estrategia se enmarca en las teorías constructivistas del aprendizaje (Vigotsky) a la vez que constituye una práctica común en la realización musical profesional.

La comprensión desde la escucha musical

La escucha suele ser considerada en la formación de un alumno en un bachillerato especializado en arte algo relevante, y no nos referimos con esto a la *discriminación auditiva*⁴ sino a una escucha donde se tenga en cuenta la textura, la estructura formal, el desarrollo motivico, el fraseo melódico, la complejidad tímbrica, la sutileza del uso de la intensidad.

Consideramos que se puede orientar a los alumnos de la secundaria en una escucha más profunda y reflexiva como primer acercamiento a los procedimientos compositivos. Un ejemplo claro en este sentido es la capacidad para significar los cambios producidos en el transcurso de una canción por parte de los estudiantes. El análisis de los cambios formales en el caso de una canción, plantea al menos dos estructuras contrastantes en principio: la estrofa y el estribillo. Comprender cuáles son los procedimientos que posibilitan estas modificaciones permite no sólo la identificación de los mismos y su consiguiente clasificación, sino el aprendizaje concreto de los posibles mundos compositivos que rodean la producción musical. Por esta razón, el *análisis* no se concibe como un área o disciplina específica sino como mediadora de conocimientos tendientes a la resolución de problemas. Por consiguiente, los desempeños de comprensión o actividades áulicas están orientados a poder explicar cuáles son los procedimientos compositivos, las características de las secciones delimitadas y los modos de relación entre ellas. Se establecen así comportamientos a gran escala contenidos en las preguntas *¿algo cambia?*, *¿cuándo cambia?* y *¿cómo cambia?*, independientemente de que la resultante final sea formulable en alguna relación simbólica como las que utilizan letras para aludir a partes (forma A, B, C a nivel macroestructural) sin perder de vista la posibilidad de explicar verbalmente lo que resulte necesario. La argumentación supera no sólo el reduccionismo de la fórmula sino que además promueve la reestructuración al incorporar aspectos nuevos a partir de los conocimientos previos (POZO: 1989).

La realización musical como forma de aprendizaje

La realización musical en la asignatura formación musical en el Colegio Nacional está incorporada desde el primer año, considerando que la praxis concreta con el material sonoro posibilita las instancias de conceptualización y la resolución de problemas que involucra el aprendizaje. Se abordan recursos que hacen al arreglo de una canción en forma grupal, y en los años siguientes la producción musical acompaña el desarrollo de tópicos generativos tanto en realizaciones breves como en trabajos finales. Esta instancia supone dos líneas de acción que, a los fines del análisis,

⁴ “El criterio de verdad objetiva, basado en la norma científica positivista, plantea la enseñanza de habilidades de percepción en la búsqueda de un auditor *eficaz o ideal*, capaz de decodificar punto por punto cada evento sonoro” D. Belinche, M. E. Larrégle “Apuntes sobre Apreciación Musical”, Ed. Edulpi, La Plata, 2006, Pág. 10.

podemos separar en composición e interpretación. Por un lado los estudiantes participan de actos compositivos ya sea en la generación de arreglos o de creaciones propias. Por otro lado, desarrollan de manera grupal e individual la interpretación de las obras que realizan, así como de las obras de otros autores, guiados por el docente para lograr mayor expresividad.

En este sentido, tomamos un recurso compositivo determinado y les pedimos que lo apliquen a una producción, es decir, que actúen desde el desempeño mismo. Por ejemplo, tomamos por caso la utilización de distintas configuraciones texturales: trama simple, trama complementaria, trama subordinada o trama simultánea. A manera de presentación se les pide que escuchen una serie de ejemplos guiándolos hacia una primera instancia de conceptualización. Luego, utilizando una canción de un autor que ellos eligen se les propone que realicen un arreglo que contenga por lo menos dos de las configuraciones trabajadas. De esta manera se los guía para buscar estrategias que los ayuden a resolver las distintas posibilidades texturales, explorando la utilización de la voz y de los instrumentos a su alcance⁵, incluyendo el uso de objetos sonoros no convencionales tales como el banco donde se sientan, los útiles que ellos llevan a la escuela, e inclusive algunos elementos que traen desde sus casas.

Otro trabajo que suele realizarse en años previos es el de solicitar a los alumnos que realicen una pequeña pieza que se inscriba dentro de la forma tripartita organizada a partir de la recapitulación o reaparición de la primera sección (lo que se sintetiza en el esquema conocido como ABA). De esta manera se ponen en juego todos aquellos factores tendientes a favorecer el cambio formal que se observaron previamente desde la escucha. Si tomamos por caso solamente la duración de cada parte, nos encontramos con que algunos grupos no desarrollan temporalmente esas partes, esto anula la posibilidad de escuchar una estructura en los términos planteados. En general realizan yuxtaposiciones de diferentes ideas que no necesariamente están elaboradas a lo largo de la obra. A partir de la propuesta de variaciones con exploración tímbrica y textural (al nivel de las densidades sonoras) muchas veces logran concretar las posibilidades temporales latentes en las ideas presentadas. Esta actividad resulta efectiva como instancia previa a la composición de una obra de mayores dimensiones.

Si tomamos un caso testigo en una práctica áulica observaremos que en la estrategia utilizada en la conceptualización de los procedimientos compositivos y de ejecución que requieren la relación textural de subordinación o figura-fondo se prioriza la realización y la reflexión sobre la misma. Así, con el curso dividido en grupos se propone el arreglo de una canción con la consigna de modificar sus componentes, de forma tal, que los planos se relacionen de manera subordinada. En la puesta en común se presentan los trabajos musicales en clase y mediante el análisis de cada grupo se reflexiona acerca de los criterios utilizados a los fines de resolver el problema planteado.

Los desafíos para la comprensión

La realización musical en la educación secundaria, cuyo carácter no profesional la atraviesa, implica para los estudiantes estar en situaciones que provocan mucha inhibición, vergüenza y por consiguiente rechazo. La permanente comparación con los modelos musicales que ellos frecuentan no ayuda a la consideración de que la instancia en la que ellos que se hallan es propia del aprendizaje y por consiguiente no profesional. Revertir esta circunstancia se convierte en una meta de la enseñanza, ya que su superación favorece la producción de sentido en el aprendizaje. Es común observar que en las primeras formas de exposición de la ejecución musical, los estudiantes interrumpen la misma mediante risas, o adopten posturas corporales tendientes a disminuir el nivel de exposición frente a los demás, generando muchas veces mayores inconvenientes en la ejecución. Por consiguiente, la realización de estrategias orientadas a superar estos obstáculos se presentan como insoslayables. En cuarto año, se han adoptado algunos desempeños o actividades que posibilitan considerar la realización musical como un aprendizaje más dentro de los que se realizan en esa etapa de formación. Así, la lectura de los textos elaborados en voz alta, el canto al unísono en forma grupal, la vocalización en grupos

⁵ El colegio cuenta con un aula de música acuatizada, la cual contiene quince instrumentos de percusión -redoblantes, triángulos, tom-toms, timbales-, tres guitarras, un piano y un piano eléctrico, los cuales están a disposición de los alumnos.

reducidos, la incorporación de técnicas vocales elementales que resuelvan algunas desafinaciones, el aprendizaje de posturas corporales tendientes a evitar conflictos de ejecución (por ejemplo cómo agarrar los palillos para poder controlar el movimiento y que no se produzcan desfasajes de ejecución a nivel rítmico) se trabajan en el aula a partir de estrategias de intervención a nivel individual y grupal.

Otro aspecto a trabajar es la conceptualización de la expresión poética e intencionalidad estética de la música. Este tópico requiere de estrategias didácticas que promuevan y orienten la comprensión de forma tal que además vuelva aprehensible su sentido. El recurso al lenguaje poético propiamente dicho nos posibilita acercarnos a la complejidad de este contenido. Por lo que el análisis de letras de canciones o poesías, considerando el uso del vocabulario y los procedimientos constructivos que tienen tales obras, ayuda a la consideración del sentido estético que de manera metafórica construye la obra de arte. La posibilidad de entender claramente qué quiso expresar el autor con su obra aproxima al alumno al lenguaje musical desde un lenguaje familiar como lo es el verbal. En este sentido, la utilización de la metáfora como recurso literario sirve como una herramienta para comprender a la música como metáfora en sí misma, como una posible explicación de por qué la música es *expresión poética*.

Otro aspecto a trabajar es la contextualización de la obra. Como señala Silvia Carabetta (2008: 108), la música siempre es portadora de un sentido inherentemente musical -o formal.- pero éste “se articula con su significado evocado, con todo lo que histórica y socialmente se ha construido con respecto a su producción, recepción y su consumo” por lo que su contextualización resulta indefectiblemente prioritaria.

Trabajo Práctico Final

La institución no prevé la enseñanza del lenguaje musical en términos de lecto-escritura, los alumnos no aprenden a leer o escribir música. ¿Genera esto un obstáculo a la hora de pensar como fin la realización musical a nivel de la composición y de la ejecución coordinada por los alumnos? ¿Impacta en el grado de desarrollo musical? ¿Es esto determinado por el manejo de la lecto -escritura? Por otro lado, ¿tienen los alumnos herramientas suficientes para componer una obra y no un ejercicio musical o sonoro? Es generalizada la creencia por la cual la música escrita es más difícil de la que se organiza a partir de la tradición oral como forma de transmisión. Inclusive se llega a sostener que la partitura es la obra musical. En esa perspectiva a nivel educativo se han sobrevalorado las capacidades de escritura y decodificación sobre las de dominio compositivo y de ejecución musical. A su vez, se anulan o desconocen concientemente los registros gráficos que no sean los organizados en un pentagrama, por lo que el cifrado, la tablatura, la escritura proporcional y las grafías analógicas se ocultan en las propuestas de enseñanza más tradicionales.

Existen distintas perspectivas y propuestas curriculares que nos llevan a pensar que es posible que los alumnos logren componer e interpretar una obra. Por ejemplo, la inclusión del Eje de la Producción en la enseñanza de la asignatura Música del diseño curricular de la Secundaria en la Provincia de Buenos Aires propone...”enseñarla desde distintos recorridos metodológicos. No obstante, es fundamental pensar estrategias que apunten a la enseñanza particular de la composición o de la ejecución como a la enseñanza de las mismas con un planteo pedagógico que las interrelacione”.

Es por esta razón que hemos planteado a los alumnos la composición de una canción como trabajo final. La elaboración se plantea de manera colectiva, incorporando la producción de un texto original que funcione como letra de la misma. La composición y ejecución musical se dirige en este sentido y se establecen una serie de procesos secuenciados que proponen ordenar al alumno para un mejor desarrollo del trabajo. Los estudiantes ejecutan la canción compuesta en una instancia de muestra y además se graba la obra con tecnología propia del colegio, como medio de registro que es utilizable para los análisis y reflexiones posteriores.

El trabajo musical en este nivel está estrechamente vinculado a la composición, incluyendo al texto de la canción. A continuación presentaremos dos experiencias grupales con alumnos de cuarto año del ciclo 2009 que nos servirán para desarrollar distintas estrategias.

La incorporación del lenguaje verbal

La composición de una canción parte de la presentación por parte de los alumnos de una letra original. Se ha observado que las posibilidades narrativas en el lenguaje verbal son mayores en los estudiantes de cuarto año, en principio demuestran mayor seguridad al momento de resolver la consigna. Este hecho posibilita a los estudiantes abordar la composición musical a posteriori con más capacidad en la resolución de conflictos como la conceptualización de los procedimientos compositivos empleados en la elaboración verbal. A partir de las reflexiones en torno al carácter y al tema que aborda la letra, se delimitan ciertas características básicas en cuanto a su contenido poético que permiten considerar estrategias de elaboración del mismo, tales como la acentuación de ese rasgo, su contradicción sonora, su incremento o disolución. Este trayecto permite establecer criterios en el trabajo que son recuperados como orientadores en el desarrollo y corrección por parte del docente. Por otro lado, el texto se proyecta como flexible y posible de ser modificado según las necesidades musicales, cambiando su estructura, trocando palabras por algún sinónimo correspondiente, incluso llegando a modificar el sentido en caso de que la música tome un rumbo distinto al planteado inicialmente. La siguiente es la letra realizada por un grupo de 4ºB del ciclo 2009.

¿A dónde vas?
no podemos ver
para entender
lo que podríamos hacer

¿A dónde vas?
No hay razón para estar mal
y ahora se
que podríamos morir por regresar

¿A dónde vas?
porque mirás más allá
y no encontrás
aquello que buscás

¿A dónde vas?

Como se ve, la repetición de la frase *¿a dónde vas?* funciona como columna vertebral del poema dando dinamismo al tiempo que genera una pulsación y un ritmo constante. A su vez, podría originar una única melodía para cada aparición, haciendo una analogía entre la sintaxis del lenguaje verbal y la del lenguaje musical. De esta manera el primero, más enfatizado en la enseñanza misma del colegio⁶, funciona como puente hacia la comprensión de un recurso propio del segundo.

La idea de esta letra nació del grupo pero terminó de refinarse a medida que fueron conceptualizando el recurso de la repetición, utilizarlo de manera conciente y en función de las necesidades musicales. Lo mismo ocurrió con las estrofas que en la primera versión no se presentaban como tales sino en forma de prosa.

El trabajo se completó con la propuesta de uno de los integrantes, quien presentó una secuencia de acordes que fue modificando guiado por el docente -en función de las necesidades musicales- y concensuando con sus compañeros hasta lograr una base estable. Sobre esta serie el resto de los integrantes comenzó a improvisar melodías utilizando fragmentos de la letra hasta cristalizar una primera idea melódica que se siguió desarrollando en los ensayos realizados en clase y fuera del colegio. Finalmente, la frase recurrente se presentó siempre con la misma melodía dando pie a las estrofas que mantuvieron su configuración al tiempo que cambiaba la letra, como ocurre en la forma canción tradicional.

⁶ La carga horaria de la materia Lengua o Literatura es siempre superior a la de las materias de arte tanto en la escuela primaria como en la escuela secundaria básica.

El género musical como guía

Comenzar a musicalizar la letra es quizás el momento de mayor inestabilidad por parte del grupo ya que los pone cara a cara con la creación musical⁷. Como docentes nos proponemos guiar a los alumnos para que compongan melodías o ritmos originales. En este sentido proponerles un género puede funcionar como ayuda en caso del grupo que encuentre obstaculizada su tarea. Esto no sucede con todos los grupos ya que algunos encuentran otros caminos para resolver la composición de la canción. En otros casos resulta importante plantearles la posibilidad de alejarse de un género elegido por ellos para favorecer un desarrollo mayor en la obra o para que no se frustren intentando imitar recursos tímbricos, recursos constructivos complejos, modos de acción sobre los instrumentos musicales que requieren un tiempo de ensayo mayor al que disponen para hacer el trabajo.

El grupo de estudiantes de 4º8º comenzó utilizando características propias género Folk, con matices propios de artistas como León Gieco, quien a su vez ha incorporado elementos de géneros latinoamericanos y de la canción Pop. El grupo no pudo dar crédito de estas influencias cuando se les preguntó acerca de las mismas, sin embargo esto no impidió la correcta resolución del trabajo.

La segunda experiencia que presentamos es la de un grupo de alumnos de 4º5º del ciclo 2009.

En este caso pasó algo distinto al anterior, ellos mismos partieron de la elección de un género que conocían: el hip-hop⁸. Escribieron la letra enfocados en características y temáticas inherentes al mismo.

En la vida hay cosas buenas y otras malas
no importa lo que pase siempre algo se gana
de todos los errores que cometes siempre algo se aprende
siempre una nueva luz se enciende

Esta historia que les voy a contar me pasa a mí
aunque exagere no importa, es así
pero creo que no es solo conmigo, con todo el mundo
después de escuchar esto piensa lo que le pasa a cada uno

uno lucha por lo que quiere, no importa lo que tiene
uno no para hasta que lo logra y lo obtiene
pero hay veces que es algo imposible
la vida es una sorpresa, es algo impredecible
siempre en la vida te vas a caer o tropezar
y a pesar e todo te vas a levantar
cada día hay algo nuevo que lograr
tenés que seguir adelante sin mirar hacia atrás

La letra está construida a partir de fraseos propios del Hip Hop, donde es común encontrar rítmicas que utilizan la subdivisión e incluso grupos rítmicos irregulares -quintillos o seisillos-, es por esto que resulta valioso que algunos versos sean largos ya que esta longitud es necesaria para resolver la parte musical.

La musicalización de la letra estuvo supeditada al estilo, lo cual implicó que no hubiese mayor desarrollo de alturas en relación a la estructura acórdica. Es así como se buscó que el cantante pusiera énfasis en la declamación de la letra.

Los instrumentos utilizados fueron el piano, el bombo, un tacho de pintura de metal que simulaba ser un redoblante piccolo y una pandereta. La propuesta inicial por parte de los alumnos fue la de componer una frase corta en piano acompañada por la percusión y repetirla incansablemente toda

⁷ Resulta significativo citar aquí al músico Charly García, ya que es un referente en cuanto a lo que para los chicos se presenta por los medios de difusión como *genio creador*. Muchas veces ellos plantean que solo un genio, alguien con dotes especiales puede crear una canción. Rompiendo con este mito el músico dice en una entrevista realizada el año 1983: "yo me considero un artesano, no un artista, porque lo que hago es tomar ideas de cosas que escuché, sonidos, e moldearlos hasta llegar a una canción"

⁸ El Hip Hop es un movimiento artístico que surgió en Estados Unidos a finales de los años 1960 en las comunidades afroamericanas y latinoamericanas de barrios populares neoyorquinos. De allí se desprendieron subgéneros musicales como el Rap, el House en Alemania e Inglaterra, el Dub en Jamaica, el Reggaeton en Panamá.

la canción –emulando una grabación sampleada repetida por una máquina-. Si bien esto responde a las características del género elegido se les propuso profundizar aun más en la escucha de grupos paradigmáticos y a partir de allí guiarlos hacia la posibilidad de utilizar variaciones de mayor o menor grado de implicancia dentro del resultado final. Esto les permitió dar mayor elaboración a la obra. Es así como se previó la posibilidad de cambiar de octava la frase del piano, lo cual simuló los cambios realizados por filtros de componentes armónicas comunes en el género. También se propusieron cambios de intensidad, cambios de configuraciones rítmicas, salida o entrada de uno o más instrumentos de la sección de percusión. Finalmente, estos cambios se implementaron en función de las necesidades musicales favoreciendo el sentido buscado.

Conclusión final

Hemos planteado distintas estrategias tendientes a pensar la hora de música como generadora de conocimientos, como herramienta para formar egresados capaces de significar un hecho estético, contextualizarlo e interpretarlo. Consideramos que incluir la producción, el hacer mismo utilizando el lenguaje musical, nos permite acercar al alumno a un universo que muchas veces resulta cercano desde la escucha funcional y lejano desde su construcción. Concretamente en el trabajo final expuesto resulta sustancial evaluar las propuestas de los alumnos teniendo en cuenta el valor que adquiere en este contexto y proponerles la constante reflexión acerca de lo que quieren expresar y cómo lo quieren hacer. Es en esta actividad en la que se posibilita una construcción de las capacidades que permiten no sólo disfrutar de la música sino tener elementos de juicio crítico tendientes a la comprensión de una manifestación estética de un tiempo y espacios determinados. Si los egresados de un secundario están capacitados a grandes rasgos para afrontar un estudio universitario de las profesiones consideradas tradicionalmente liberales (el derecho, la medicina, las ciencias duras, las ciencias sociales) entonces ¿por qué no pueden tener mayores herramientas para un potencial estudio universitario o superior en artes, cuando la institución a la que asisten tiene varios niveles de esa disciplina? Esto requiere una reestructuración de varios órdenes, no obstante implica indefectiblemente que el tiempo dedicado a la asignatura sea un tiempo de producción de conocimiento. Tanto la jerarquización de la asignatura al interior de la vida institucional como en las prácticas áulicas implica un trabajo que sistemáticamente se revise, se actualice, se sistematice pero fundamentalmente se realice apasionadamente en el compromiso y disfrute que genera el contacto con los estudiantes y sus logros. Por otro lado, creemos que es fundamental contribuir a mantener un espacio que alimente la expresión en los alumnos, sin perder de vista que el acto artístico, en tanto expresión poética, requiere tiempo de elaboración, conceptualización de procedimientos, contextualización: porque además de ser divertido y no por ser un descanso de las materias considerada serias, es un conocimiento que todos tiene derecho a tener.

Bibliografía

- P. V. E. Duarte & M. Henao-Cálad, A. J. Cañas *Los mapas conceptuales en la enseñanza para la comprensión y el aprendizaje significativo*, J. D. Novak, Editores, San José de Costa Rica, 2006.
- VV. AA. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*, Artes gráficas Papiros, Buenos Aires, 2007.
- D. Belinche, M. E. Larrégle *“Apuntes sobre Apreciación Musical”*, Ed. Edulpl, La Plata, 2006, Pág. 10.
- S. M. Carabetta *“Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música”*, Ed. Maipue, Bs. As. 2008, Pág. 108.
- J. I. Pozo, *“Teorías cognitivas del aprendizaje”*. Ed. Morata. Madrid, 1989.
- Paula Pogré y Graciela Lombardi, *“Escuelas que enseñan a pensar: enseñanza para la comprensión un marco para la acción”*, Ed. Papers editores, Buenos Aires, 2004.

- Marco teórico de la Sección Música del departamento de estética del Colegio Nacional UNLP, documento de circulación interna, La Plata, 2008.