

Título Actas Jornadas de Investigación en Arte JIA50

Tipo de Producto Publicación Científica

Autores Asociación de Docentes de Música - ADOMU

Código del Proyecto y Título del Proyecto

P17S02 - Experiencia estética correlacionada con focos de atención medidos por el CRDI

Responsable del Proyecto

Frega, Ana Lucía

Línea

Educación

Área Temática

Líneas Transversales

Fecha

Octubre 2018

INSOD

Instituto de Ciencias Sociales y Disciplinas
Proyectuales

FUNDACIÓN
UADE

BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVO MUSICAL

Asociación de Docentes de Música

Retomando la labor pionera del *Collegium Musicum de Buenos Aires* (1993-2009)

Edición Especial

Actas del Seminario de las

Jornadas de Investigación en Artes: 50 años después

*En Celebración del Cincuentenario de la Comisión de Investigación de la
Sociedad Internacional de Educación Musical (ISME)*

11 y 12 de octubre de 2018, Fundación UADE, Ciudad de Buenos Aires, Argentina

ISSN 2545-7802



AÑO 2 - N°2
OCTUBRE 2018



Boletín de Investigación Educativo-Musical de la
Asociación de Docentes de Música
Directora: Dra. Ana Lucía Frega
Co-Director: Mg. Ramiro Limongi

Propietario y editor: Asociación de Docentes de Música

Correo electrónico
biem.adomu@gmail.com
Web del BIEM/ADOMU
www.adomu.com.ar

Queda hecho el depósito que dispone la ley 11.723.

Exp. N° 5343007

ISSN: 2545-7802



Año 2 n° 2, octubre 2018.

Propietario y editor:

Asociación de Docentes de Música.

Queda hecho el depósito que dispone la

Ley 11.723. Exp. N° 5343007.

ISSN 2545-7802.

www.adomu.com.ar pp.3-5

Boletín de Investigación Educativo-Musical / Asociación de Docentes de Música

Retomando la labor pionera del *Collegium Musicum de Buenos Aires* (1993-2009)

Año 2 n. 2

Octubre 2018

EDICIÓN ESPECIAL:

Actas del Seminario de las Jornadas de Investigación en Artes: 50 años después

En Celebración del Cincuentenario de la Comisión de Investigación de la Sociedad

Internacional de Educación Musical (ISME),

11 y 12 de octubre de 2018, Fundación UADE, Ciudad de Buenos Aires, Argentina

CONTENIDOS

<u>Equipo</u>	6
<u>Editorial</u>	7
<u>Presentación de las JIA50</u>	10
<u>Comités</u>	10
<u>Programa general</u>	11
<u>Trabajos del Seminario de Investigación</u> <i>Ana Lucía Frega y Pablo Martín Vicari</i>	
Recuerdo, introspección, diálogo: Recursos cualitativos para hacer historia	13
<i>Pablo Bas</i>	
Puntos ciegos en el objeto sonoro	23
<i>Euridiana Souza</i>	
Currículos como posibilidad de profilaxia social: o estado do conhecimento da educação musical superior no sudeste do Brasil	32



Carlos Poblete Lagos y Andréia Veber

Patrimonio Cultural Latinoamericano - Interface entre música, cultura popular y educación.....44

Eugenia Costa-Giomi y Trevor Marcho

Mujeres compositoras en el Teatro Colón de Buenos Aires y organismos internacionales comparables.....54

Patricia Blanco, Mónica Lucero y Fernando Recio

Interpretaciones performativas expresivas del discurso musical. Estudio en la música folclórica de San Juan.....61

María Guillermina Eyras

La enseñanza de la Educación Artística en el marco del Diseño Curricular73

Rocío Rubio

Metodología de enseñanza para el aprendizaje de luthería/fabricación de bandoneón en la República Argentina.....83

Ramiro Limongi, Ana Lucía Frega, Dionisio Castro, Cecilia Murata y Silvia Gloria García

Flatliners. La interpretación de resultados provistos por la CRDI en su aplicación ante estímulos audiovisuales. Algunas preguntas iniciales.....94

Ofelia del Amo

El arte dentro del plan de vida en sujetos en procesos de resocialización.....112

Adriana María Piezzi

Percepción musical en formato audio y audiovisual. Un estudio con jóvenes de 1^{er} año de la Escuela Secundaria.....125

María Delia Bárcena

Factores que obstaculizan y factores que favorecen la iniciación al lenguaje musical.....141



Cecilia Murata, Silvia Gloria García, Ana Lucía Frega, Ramiro Limongi y Dionisio Castro

Un estudio sobre procesos atencionales asociados a la experiencia estética en danza.....156

Andréia Veber, Solange Franci Raimundo Yaegashi y Carlos Poblete Lagos

Música das Manifestações Artísticas Populares e Patrimônio Cultural na Educação Escolar: Representações Sociais de Professores.....168

Paula Bustos Brea, Ana Lucia Frega y Cecilia Murata

La técnica del portafolio en un trabajo de la materia Artes performáticas.....182



Año 2 n° 2, octubre 2018.

Propietario y editor:

Asociación de Docentes de Música.

Queda hecho el depósito que dispone la

Ley 11.723. Exp. N° 5343007.

ISSN 2545-7802.

www.adomu.com.ar p.6

Bolletín de Investigación Educativo-Musical / Asociación de Docentes de Música

Retomando la labor pionera del *Collegium Musicum de Buenos Aires* (1993-2009)

EQUIPO

Dirección

Dra. Ana Lucía Frega

Fundación UADE, Argentina

Academia Nacional de Educación, Argentina

Co-Dirección

Mg. Ramiro Limongi

Universidad Nacional de las Artes, Argentina

Comité editorial

Prof. Mg. Dina Poch

Collegium Musicum de Buenos Aires, Argentina

Dr. José Antonio Rodríguez-Quiles y García

Universidad de Granada, España

Universidad de Potsdam, Alemania

Dr. Gustavo Fabián Vargas

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dra. Jusamara Vieira Souza

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Dra. Martha Enna Rodríguez Melo

Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia

Mg. Carlos Gregorio Sánchez Cunill

Universidad Mayor, Santiago de Chile

Comité de referato

Dr. Carlos R. Abril

University of Miami, EEUU

Dr. Juan Chattah

University of Miami, EEUU

Dr. Ricardo Dal Farra

Concordia University, Canadá

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

Dr. Sergio Figueiredo

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Dr. Sergio Feferovich

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Iris Xóchitl Galicia

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Marcelo Giglio

HEP-BEJUNE / University of Neuchâtel, Suiza

Dra. Patricia Adelaida González Moreno

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Dra. Carla Eugenia Lopardo

Universidade Federal do Pampa, Brasil

Dr. Carlos Poblete Lagos

Universidad de O'Higgins, Chile

Dr. Harry E. Price

Kennesaw State University, EEUU

Dra. Susana Sarfson Gleizer

Universidad de Zaragoza, España

Dra. Violeta Schwarcz López Aranguren

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Universidad del Salvador, Argentina

Dr. Patrick Schmidt

Western University, Canadá

Secretaría de redacción

Mg. Ofelia del Amo

Escuela Superior de Educación Artística en Danza

“Aída V. Mastrazzi”, GCBA, Argentina

Traducciones

Portugués: Dra. Rosalía Trejo León

Instituto Multidisciplinario de Especialización Oaxaca, México

Inglés: Mg. Ramiro Limongi

Universidad Nacional de las Artes, Argentina

Webmaster: Lucas Fernández



Año 2 n° 2, octubre 2018.

Propietario y editor:

Asociación de Docentes de Música.

Queda hecho el depósito que dispone la

Ley 11.723. Exp. N° 5343007.

ISSN 2545-7802.

www.adomu.com.ar pp.7-9

Boletín de Investigación Educativo-Musical / Asociación de Docentes de Música

Retomando la labor pionera del *Collegium Musicum de Buenos Aires* (1993-2009)

EDITORIAL BIEM / ADOMU año 2 n° 2

Octubre de 2018

Apreciados colegas: nada puede serme más grato que abrir este EDITORIAL del número 2 del año 2 del BIEM.ADOMU.

En él, y tal como fuera planificado, se publican las ACTAS del Seminario Aniversario realizado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires los días 11 y 12 de octubre reciente.

Lo hago transcribiendo/compartiendo el mensaje que nos ha hecho llegar la Dra. Patricia González, desde su Universidad en Chihuahua, México, actual co-chair de la Comisión de Investigaciones de la ISME. Patricia nos acompañó en CABA, lo que agradecemos profundamente.

“A 50 años de la realización del Primer Seminario de Investigación Experimental en Música de la Sociedad Internacional de Educación Musical (ISME), la Asociación de Docentes de Música (ADOMU) [con el auspicio de la Comisión de Investigación de ISME] celebra con este número de BIEM su legado en el campo de la investigación artística y musical. A través de las Jornadas de Investigación en Artes: 50 Años Después, iniciativa promovida por la Dra. Ana Lucía Frega, se presentaron estos trabajos que evidencian el interés de la comunidad científica en Latinoamérica para situar la investigación como elemento clave para el logro de mejores prácticas educativas y artísticas. Dichas jornadas tuvieron lugar el 11 y 12 de octubre de 2018 en la Fundación UADE, en Buenos Aires, siguiendo el formato que se ha establecido como estándar en la Comisión de Investigación de ISME; se distribuyeron anticipadamente todos los trabajos de investigación aceptados y durante el seminario se discutieron aspectos epistemológicos y metodológicos de relevancia para cada uno de los estudios. Los trabajos presentados muestran una gran diversidad de temas de interés de artistas y educadores, tales como el patrimonio cultural latinoamericano, manifestaciones artísticas populares, el arte y su



rol social, diseño curricular, percepción y cognición musical, entre otros. Se generaron además discusiones que son ejemplo de colegialidad y colaboración para profundizar en las problemáticas que atañen a nuestra región, así como en la mejora de los procesos de recolección, análisis y reporte de resultados que informen oportuna y significativamente las prácticas artísticas y educativas. Me uno a las voces de los participantes para celebrar el éxito de esta iniciativa, reconociendo el gran esfuerzo realizado por el Comité Organizador. Finalmente, es importante reconocer la importante labor de ADOMU y del Consejo Editorial de BIEM para la divulgación de estos trabajos y como espacio para difundir los avances de la investigación en educación musical en Latinoamérica. ¡Enhorabuena!

Dra. Patricia A. González Moreno

Co-Presidenta de la Comisión de Investigación de ISME”

Los meses que precedieron este encuentro fueron intensos. Agradecemos desde aquí a la Fundación UADE que supo recibirnos en las magníficas instalaciones de su campus Montserrat.

La tarea que desarrollamos Ramiro Limongi, Dina Graetzer, Violeta Schwarcz y quien esto suscribe fue enorme. ADOMU no había enfrentado un desafío así desde hace tiempo. Confiamos sea éste mojón inicial de una etapa fructífera.

Para cerrar este EDITORIAL, paso la pluma a su co-director quien describirá en detalle qué abarcan estas ACTAS.....y qué estamos enfocando para abril 2019.

Mientras, sean bienvenidos quienes YA están enviando trabajos para entrar en el proceso de selección de artículos por referato, que está PERMANENTEMENTE abierto y en curso.

El presente número de nuestro Boletín incluye los trabajos seleccionados por el Comité científico de las *Jornadas de Investigación en Artes: 50 años después* para su discusión en el Seminario que ocupó las mañanas de estos intensos días que nos reunieron hace pocas semanas. Cada vez, en dos sesiones paralelas, los expositores-autores de los *papers* debatieron en profundidad sus propuestas surgidas ya sea de proyectos formales, planteados colectivamente, con auspicios académicos o de experiencias más personales, individuales, incluyendo historias de vida, que



fueron sistematizándose en su desarrollo hacia la creación de nuevo conocimiento. Esto nos demuestra que la rigurosidad científica con que ha de encararse la investigación se nutre de las pasiones de quienes la llevan adelante y en ningún momento este enfoque resulta incompatible con el arte. Más bien lo enriquece, desafía y vigoriza. Así consideramos reflexiones sobre etapas formativas, procesos creativos, experiencias docentes, prácticas sociales y culturales, indagaciones realizadas en contextos institucionales o informales, respondiendo a cuestiones largamente elaboradas o a emergencias de la comunidad, implicándose con largas líneas de investigación, abriendo nuevas puertas o recuperando aquellas riquezas que van quedando algo marginalizadas.

A partir del programa que encontrarán en las próximas páginas, podrán acceder a la riqueza de los quince trabajos presentados en el Seminario. También queremos compartir con nuestros lectores los expertos aportes que sustanciaron las mesas redondas, conferencias y coloquio de las tardes. Pero para ello habrá que esperar a nuestra edición, año 3 n° 1, del próximo mes de abril. Renovando la convocatoria para que nos acerquen sus propuestas (<http://adomu.com.ar/instrucciones-autores/>), les agradecemos por acompañarnos y deseamos una estimulante lectura.

Dra. Ana Lucía Frega

Directora **BIEM / ADOMU**

Dirección de contacto: biem.adomu@gmail.com

Miembro Honorario **ADOMU**

ISME Honorary Life Member

Mg. Ramiro Limongi

Co-director **BIEM / ADOMU**

Presidente **ADOMU**

Miembro **ISME**



**JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN ARTES:
50 AÑOS DESPUÉS**
**En Celebración del Cincuentenario de la Comisión de Investigación
de la Sociedad Internacional de Educación Musical (ISME)**
11 y 12 de octubre de 2018
Fundación UADE, Lima 775, CABA, Buenos Aires, Argentina

En 1968, en Reading, Reino Unido, tres expertos internacionales en investigación en aprendizaje de la música organizaron el Primer Seminario de Investigación Experimental en Música. Se presentaron 25 trabajos de distintas procedencias que fueron circulados por correo con el compromiso de que todos los participantes los leyeran y analizaran anticipadamente para, durante el seminario, intercambiar acerca de los problemas, técnicas y métodos de recogida de datos y análisis.

La relevancia que el mundo desarrollado en enseñanzas artísticas con todos los focos dio a este evento significó que la ISME, nacida en 1953 con un Congreso mundial sobre educación musical promovido por la UNESCO, invitara a los organizadores de este seminario a constituirse como una de sus comisiones permanentes.

En 1995 se llevó a cabo en Buenos Aires el 1º Seminario Argentino de Investigación en Educación Musical con los auspicios de esta Comisión y, siempre respetando el formato de dichos seminarios, siguieron muchos otros.

Siendo 2018 el 50º Aniversario de un evento de fuerte repercusión en Latinoamérica y, particularmente, en nuestro país, se generan estas Jornadas con el objetivo de

- a) Recordar el acontecimiento y sus implicancias,*
- b) Destacar el liderazgo argentino en investigaciones aplicadas fuertemente a la música, pero con trascendencia a todos los lenguajes del arte,*
- c) Generar un espacio conjunto de reflexión seria, metodológicamente hablando, que promueva un mejoramiento cualitativo de los procesos que están caracterizando a la investigación aplicada,*
- d) Obtener conexiones, interacciones, en beneficio de los haceres específicos relacionados.*

Comité de Honor

Claudia Cortez – UADE (Argentina)
Andrés Cuesta González – UADE (Argentina)
Pablo Di Liscia – UNQ (Argentina)
Sergio Figueiredo – UDESC (Brasil)
Ricardo Méndez – UADE (Argentina)
Néstor Roselli – CONICET / UCA (Argentina)
Ana Teresa Sepúlveda Cofré – UAHC (Chile)
Jusamara Souza – UFRGS (Brasil)
Oscar Traversa – UNA (Argentina)

Comité organizador*

Mara Botto – UADE
Ana Lucía Frega – UADE / ISME / ADOMU
Ramiro Limongi – UNA / ADOMU
Dina Poch – Collegium Musicum de Buenos Aires / ADOMU
Violeta Schwarcz López Aranguren (UBA/USAL)
(coordinadora Seminario)

* Agradecemos la colaboración de Ofelia del Amo (ADOMU) y Lucila Lara (UADE).

Comité científico

Iris Xóchitl Galicia Moyeda – UNAM (México)
María Paula Giglio – UNMDP (Argentina)
María Guadalupe Huacuz Elías – UAMX (México)
Carla Eugenia Lopardo – UNIPAMPA (Brasil)
Horacio Pedroni – Actor Regisseur (Argentina)
Carlos Poblete Lagos – UOH (Chile)
Lenira Rengel – UFBA (Brasil)

Carlos Eduardo Sanabria – UTADCO (Colombia)
Susana Sarfson – UNIZAR (España)
Gastón Saux – UCA / CIPP / CONICET (Argentina)
Violeta Schwarcz López Aranguren – UBA / USAL (Argentina)
Mauricio Tossi – UBA / UADE / CONICET (Argentina)
Rosalía Trejo León – IME OAXACA

Inscripción gratuita de asistentes en <https://jia50.eventbrite.com.ar>



Jueves 11 de octubre		
	Mini Auditorio A 1er subsuelo Edificio Lima3 Modera: Sergio Figueiredo	Mini Auditorio B 1er subsuelo Edificio Lima3 Modera: Dina Poch
9.30	Frega, Ana Lucía y Vicari, Pablo Martín: Recuerdo, introspección, diálogo: recursos cualitativos para hacer historia.	Costa-Giomi, Eugenia y Marcho, Trevor: Mujeres compositoras en el Teatro Colón de Buenos Aires y organismos internacionales comparables.
10.00	Bas, Pablo: Puntos ciegos en el objeto sonoro.	Blanco, Patricia; Lucero, Mónica y Recio, Fernando: Interpretaciones performativas expresivas del discurso musical. Estudio en la música folclórica de San Juan.
10.30	Souza, Euridiana: Currículos como possibilidade de profilaxia social: o estado do conhecimento da educação musical superior no sudeste do Brasil.	Eyras, María Guillermina: La enseñanza de la Educación Artística en el marco del diseño curricular.
11.00	Poblete Lagos, Carlos y Veber, Andréia: Patrimonio cultural Latinoamericano – Interface entre música, cultura popular y educación.	Rubio, Rocío: Metodología de enseñanza para el aprendizaje de luthería. Fabricación de bandoneón en la Rep. Argentina.
11.30	Pausa	
12.15	Discusión informal	Discusión informal
13.15	Pausa: <i>Inauguración Muestra FADI (UADE). Presenta Ricardo Méndez, Decano</i>	
Salón Auditorio 2do Subsuelo Edificio Lima1		
Acto inaugural Performance elenco Licenciatura Artes Escénicas FACO- UADE		
14.30	Saludos por Ramiro Limongi (Presidente – ADOMU), Patricia González Moreno (Co-Chair ISME Research Commission), Claudia Cortez (Decana – FACO, UADE)	
15.30	Conferencia Inaugural: <i>Perspectivas metodológicas contemporáneas para mejorar la investigación en Artes</i> Marcelo Giglio (HEP-BEJUNE & Université de Neuchâtel), María Paula Giglio, (Universidad Nacional de Mar del Plata)	
17.15	Pausa	
18.00	Mesa redonda: <i>ISME y la investigación</i> Sergio Figueiredo (UDESC), Patricia González Moreno (UACH), Ana Lucía Frega (UADE) y Carlos Poblete Lagos (UOH). Modera: Ramiro Limongi	
Viernes 12 de octubre		
	Mini Auditorio A 1er subsuelo Edificio Lima3 Modera: Dina Poch	Mini Auditorio B 1er subsuelo Edificio Lima3 Modera: Sergio Figueiredo
9.30	Limongi, Ramiro; Frega, Ana Lucía; Castro, Dionisio; Murata, Cecilia y García, Silvia Gloria: <i>Flatliners</i> . La interpretación de resultados provistos por la CRDI en su aplicación ante estímulos audiovisuales. Algunas preguntas iniciales.	Murata, Cecilia; García, Silvia Gloria; Frega, Ana Lucía; Limongi, Ramiro y Castro, Dionisio: Un estudio sobre procesos atencionales asociados a la experiencia estética en danza.
10.00	del Amo, Ofelia: El arte dentro del plan de vida en sujetos en procesos de resocialización.	Veber, Andréia; Raimundo Yaegashi, Solange Franci y Poblete Lagos, Carlos: Música das Manifestações Artísticas Populares e Patrimônio Cultural na Educação Escolar: Representações Sociais de Professores.
10.30	Piezzi, Adriana: Percepción musical en formato audio y audiovisual. Un estudio con jóvenes de 1er año de la Escuela Secundaria.	Bustos Brea, Paula; Frega, Ana Lucía; Lara, Lucila y Murata, Cecilia: La técnica del portafolio en un trabajo de la materia Artes performáticas.
11.00	Bárcena, María Delia: Factores que obstaculizan y factores que favorecen la iniciación al lenguaje musical.	
11.30	Pausa	
12.15	Discusión informal	Discusión informal
13.15	Pausa	
Salón Auditorio 2do Subsuelo Edificio Lima1		
14.30	Conferencia: <i>Presencia de las artes en los sistemas educativos latinoamericanos</i> Ana Teresa Sepúlveda (UAHC) y Carlos Sánchez Cunill (UM)	
15.00	Conferencia: <i>Un entorno educativo de programación visual destinado a la síntesis y al procesamiento de sonido y música en tiempo real</i> Pablo Cetta, Director Instituto Carlos Vega, (UCA)	
15.30	Coloquio: <i>De Bakú a Buenos Aires. Educación musical en América Latina: singularidades, desafíos, diálogos e interacciones</i> Adriana Rodrigues (Vicepresidente FLADEM) y Ana Lucía Frega. Modera: Marcelo Giglio	
16.30	Mesa redonda: <i>La investigación y la ISME en Argentina.</i> Marcelo Giglio, Favio Shifres (UNLP) y Dina Poch (Collegium Musicum). Modera: Ana Lucía Frega (ISME HLM)	
18.00	Acto de clausura Concierto: <i>Coro Nacional de Niños (Directora María Isabel Sanz)</i> Cierre y despedida de las Jornadas: Andrés Cuesta González (UADE), Ana Lucía Frega y Ramiro Limongi	



Año 2 n° 2, octubre 2018.

Propietario y editor:

Asociación de Docentes de Música.

Queda hecho el depósito que dispone la

Ley 11.723. Exp. N° 5343007.

ISSN 2545-7802.

www.adomu.com.ar pp. 13-22

Boletín de Investigación Educativo-Musical / Asociación de Docentes de Música

Retomando la labor pionera del *Collegium Musicum de Buenos Aires* (1993-2009)

RECUERDO, INTROSPECCIÓN, DIÁLOGO: RECURSOS CUALITATIVOS PARA HACER HISTORIA

Ana Lucía Frega

UADE

analuciafrega@yahoo.com.ar

Pablo Martín Vicari

Universidad Nacional de las Artes UNA

pablovicari@gmail.com

Resumen

En este artículo, los autores reflexionan acerca de la introspección y el diálogo como metodología confiable para recoger datos personales, basados en la memoria, como metodología válida en investigación cualitativa, en este caso histórica. Utilizan un documento elaborado detalladamente a partir de entrevistas documentadas entre ambos autores, que fuera presentado en un congreso internacional cuyos documentos, a la fecha y pese al tiempo transcurrido, no tienen estado documental público; partes de dicho paper, hoy histórico a su vez, sostienen los comentarios y reflexiones.

Palabras clave: investigación, método, introspección, validez



1. Introducción

Los autores retoman un trabajo parcialmente presentado ante el **2° CONGRESO INTERNACIONAL DE PIANO 2014**, Argentina, nunca publicado por los organizadores, hecho de por sí objetable desde el punto de vista ético profesional¹.

Al retomar parte de dicho texto, se reflexiona sobre las bondades de los recuerdos de vida con la meta de colaborar a la construcción de un “sentido del tiempo y la oportunidad” que constituye parte nada descartable de la HISTORIA.

En efecto, nuestro campo de las formaciones artísticas no suele dar lugar al procedimiento, validado hoy, de los aportes de la experiencia personal para ayudar a describir temas concretos, detalles operativos, datos de situación. Más aún, ciertos sectores de la investigación formal consideran no válido este tipo de “verdades”.

En el estudio de referencia, varios de cuyos fragmentos son transcritos aquí, se trabajó en la interpretación de remembranzas de Ana Lucía Frega, sobre todo por parte de Pablo Martín Vicari, constituyendo, poco a poco, “datos objetivos y comprobables que ayudan a describir ambiente, época, temas culturales y de entorno”

El método de este estudio - recordatorio a su vez - consiste en la extracción de algunos fragmentos del trabajo anterior y su comentario en función de la relevancia de los aportes logrados.

¹ Segundo Congreso Latinoamericano de Piano 2014 “El virtuosismo pianístico en los compositores latinoamericanos: Influencias–Proyecciones–Estéticas”. Ponencia sobre “Resonancias de Mnemosyne: narrativas genealógicas de una formación musical en piano. Sujeto e institución”, Ana Lucía Frega y Martín Vicari. DAMus, IUNA, Buenos Aires. 4, 5, 6 y 7 de diciembre de 2014. Solicitar texto íntegro a analuciafrega@yahoo.com.ar



2. Primer fragmento. Título y epígrafe

Resonancias de Mnemósyne:

Narrativas genealógicas de una formación musical en piano: sujeto e institución.

Ana Lucia Frega - Pablo Martin Vicari

*Poder ir así, con ese horizonte de futuro abierto y
de pasado irreplicable,
constituye la esencia de lo que llamamos «espíritu».*

*Mnemosine, la musa de la memoria,
la musa de la apropiación por el recuerdo,
que es quien dispone aquí,
es a la vez la musa de la libertad espiritual.*

(H.G.Gadamer, 1991, p.42)

En este abordaje, y desde el principio, se explicita el recurso retrospectivo y de introspección elegido. Se recorta, además, el interrogante que generó la tarea: ¿cómo se vivían estas experiencias formativas en el Conservatorio Nacional de Música, en la Argentina de la década 1945/1955, el entorno sociopolítico, la “sensación” recordada del sujeto de aprendizaje en esas épocas?

Por eso, los autores señalaron, rescatando la mirada genealógica como recurso investigativo:

En el presente trabajo nos proponemos una reflexión filosófico-pedagógica en torno a la experiencia de nuestra propia formación artística, convencidos de que una mirada narrativa genealógica nos invita a pensar nuestra actual tarea de educadores musicales. Se trata de convertir la anécdota en reflexión educativa, llevar las experiencias subjetivas, a veces dulces, a veces amargas, al plano crítico académico. Esto implica pensar cómo hemos devenido quienes hoy somos y qué rol jugaron los diversos actores individuales e institucionales en ese proceso (los maestros, los compañeros, el Conservatorio y la



comunidad musical, etc.) con el objetivo de aportar elementos para la comprensión (sentido epistémico) y la intervención (sentido pedagógico). Practicar la documentación de narrativas genealógicas conlleva la introspección de un sujeto que bucea en sus experiencias vividas. Tal reminiscencia vital resulta irreductible a las generalidades propias de leyes abstractas e implica recordar, narrar e interpretar las acciones y representaciones, los espacios y tiempos presentes a lo largo de muchos años en el campo educativo musical (...).

Nuestra estrategia de indagación pedagógica aplicará sus categorías de análisis (teoría curricular) sobre la narración genealógica que, a partir de inquietudes promovidas por el interlocutor, emerja en el contexto de un diálogo que enhebra simultáneamente recuerdo y reflexión. Siguiendo la diferenciación deleuziana (Deleuze, 1971), asumimos que nuestra tarea no radica en “hacer historia” (con su centralidad en el conocimiento del pasado), sino en hacer genealogía que mira el pasado, pero con su intención epistémica en la comprensión del presente.

3. Segundo fragmento: Método dialógico

El siguiente fragmento describe el objeto de estudio de aquel análisis:

En un diálogo parcialmente pautado nos propusimos recordar y sacar a la luz aquellos relatos de la formación pianística de Ana Lucía. Para ello, organizamos un bosquejo de ítems que nos permitiera detonar escenas interesantes. Nos preguntamos por la trayectoria estudiantil, por los años dentro del Conservatorio, por el curriculum de la formación, por sus materias y articulación con el perfil pianístico. Recordar cuáles eran los principales actores de aquella formación, los grandes maestros y cuál era la representación tanto artística como pedagógica que la comunidad tenía de ellos. Nos preguntamos también por los programas y repertorios, las metodologías de enseñanza y los vínculos subjetivos que allí se construían, por el lugar de la técnica, de la estética, de la ejecución, de la audición y de la reflexión, entre otras inquietudes disparadoras.



Se enfatiza el carácter de disparador de las distintas instancias a explorar a partir de un recuerdo, sensación, sin documento objetivo. La idea subyacente fue generar descripción/narración de circunstancias. Estas estarían destinadas a provocar/generar posibles constataciones y comprobaciones documentales que colaboren a iluminar circunstancias históricas que no han generado estudios específicos y documentados identificables en el “estado del arte” histórico argentino referido a la época.

4. Tercer fragmento:

El siguiente se transcribe en su totalidad, ya que ejemplifica el método indagatorio/reflexivo utilizado y los datos que permitió proveer.

“Escenas narrativas: Ana Lucía Frega, una formación musical a través del piano”.

Érase una vez.

Yo entraba al Conservatorio, llegaba al oval, a la rotonda, y en ésta aula estaba Fanelli, en ésta estaba Romaniello y en ésta estaba Lía Cimaglia Espinoza... ¿Qué significaba todo aquello?

En esta expresión vemos claramente la necesidad de preguntarnos por una vivencia que, aunque fuera natural y cotidiana, se registraba como algo particular, especial, tal vez como un cierto privilegio formativo que consideramos interesante pensar.

Ana Lucía ingresa al Conservatorio Nacional de Música y Arte Escénico en 1948, año en que aún vivía Carlos López Buchardo, su primer director. Egresó como Profesora Superior de Piano, de 9° año, en 1954, año en que conjuntamente con la alegría de la graduación recuerda la tristeza de la intervención política del Conservatorio y el maltrato que implicó para con los estudiantes y profesores. Para entrar rindió el ciclo de ingreso y primer año como alumna libre, luego cursó segundo, rindió tercero libre y finalmente dio el examen de ciclo de 4° año que les permitía ingresar al ciclo de “piano superior” (de 5° a 9° año) que cursaría en la cátedra de cuadra, o sea una profesora particular, de su propio barrio, a quien caracteriza como una buena profesora que la supo introducir y quien parece haber tenido un lugar relevante en los años básicos como factor de acompañamiento.



Seguí sosteniendo mi maestra particular hasta ahí, hasta que llegué a 4°. Ella misma me dijo que ya era suficiente (...). Mi familia no tenía demasiado contacto con el mundo de la música. Eran más vale conexiones con la literatura; mi madre había sido una amateur del teatro, de la poesía y del baile, pero una señora que estaba en su casa. Alguien me tenía que ir acercando al mundo del Conservatorio...

Según su recuerdo, las cátedras de piano del Conservatorio presentaban una divisoria de aguas que estaba clara en lo administrativo y más aún en las representaciones que los estudiantes se hacían de ellas: por un lado, aquellas del ciclo 1° a 4° y por otro aquellas reservadas para los estudiantes que pasaban el examen de ciclo llegando así a piano superior. El tránsito al ciclo superior es relatado por Ana Lucía como un pasaje iniciático a un momento cualitativamente distinto en la formación pianística. Allí había que elegir un maestro y lo usual era elegir por afinidades técnicas y estéticas (...).

También nos propusimos pensar en la formación musical general que debía atravesar un pianista.

De primero a cuarto teníamos piano, teoría y solfeo y en 4° año teníamos acústica, con - ni más ni menos- que José Torre Bertucci, nos dio acústica y teoría musical de 4°, era un lujo lo que ese hombre sabía.

Pero en líneas generales... Era un programa relativamente liviano. Tenía piano, seis horas por semana. Armonía 1 y 2. Historia de la música 1 y 2. Práctica de coro y dirección coral todos los años, Pedagogía y Didáctica y Prácticas pedagógicas. Yo hice las prácticas en el Conservatorio, en el ciclo 1° a 4°... "Ah... Y había religión... claro, estábamos en el primer peronismo, antes de romper con la Iglesia.

En aquel momento eran otros tiempos, nos recuerda Ana Lucía. Lo importante era obtener un título de Profesor y lograr la excelencia en la materia fundamental del plan: el piano. Yo di examen de 8° con la Sonata N°2 de Chopin, esa era la obra que llevábamos a examen, ninguna estupidez. Era fundamental recibirse de profesor, de profesor



superior. Yo me gradué en el 54, en el 58 se aprobó el Estatuto del Docente. Una vez que se aprueba, hora que había, hora que me caía a mí. ¿Cuántos nos habíamos graduado del Nacional en esos días? ¿Diez tipos? No sé si muchos más. La sensación que aquel recorrido no era para todo el mundo y que era un privilegio de pocos era además un dato empírico.

La inserción en el campo educativo fue inmediata y la narración de su tan exitoso ingreso nos permite desarticular una falsa dicotomía, la supuesta contraposición entre “ser un artista y “ser un educador”. *Fijate que Alberto Ginastera y Roberto García Morillo dieron clases en la escuela. En el recuerdo de Ana Lucía subyace la convicción de que para ser un buen educador musical hay que haber atravesado la rigurosa formación de un músico, en su caso la formación superior en piano.*

Lo mejor que teníamos era poner gente que fuera música. Es más... parte del relativamente rápido prestigio que yo gané, fue fundamentalmente porque sabía música. El gran asombro en el Colegio Nacional de Vicente López era que llegara un músico que además de saber música era una persona culta (...).

Aunque existían programas entendidos de manera muy básica como “lista de obras” las cátedras superiores asumían la formación con libertad artística y desde siempre estuvieron presentes, además de los clásicos, las obras contemporáneas y argentinas. El otro día estaba con unos españoles y les contaba que había hecho una sonatina de Halffter y me miran y me dicen - ¿Tú en la década del 50 tocabas Ernesto Halffter en el Conservatorio Nacional? Los españoles no lo tocaban.

También nos recordaba que hace pocos días, con Roque de Pedro, su compañero de cursos en aquella juventud de los 50, recordaban que no vivieron en esos días oposición alguna entre lo académico y lo popular, menos aún entre lo europeo y lo argentino. Y enfatiza:



... pero si teníamos los compositores enseñando en el Conservatorio. ¡Cómo Lita Spina no iba a querer que tocáramos una obra suya! O la misma Lia, discípula de Williams (...).

Cada cátedra tenía su particularidad, pero no recuerda que eso generara tensión alguna.

Lía daba al repertorio argentino una mayor importancia y lo manejaba magistralmente. Bourés era el gran técnico. Había diferencias, se convivía con ellas y así podríamos pensar al Conservatorio como un campo fértil para la pluralidad estética en el terreno de la interpretación pianística. Recuerda que más allá de todo “en el aire” estaba siempre presente la tensión entre la tradición formativa de Vicente Scaramuzza (quien no fue nunca profesor del Conservatorio) y el maestro Lalewicz que formó una línea que reconoce entre sus seguidores a Pia Sebastiani y al profesor Fanelli.

Ana Lucía recuerda que ese buen clima de trabajo era acompañado con cierto realismo pragmático. “Ah... pero no nos vendían tranvías”, expresa. Reconoce que en la cátedra había un reconocimiento de las posibilidades y dificultades de cada estudiante, de su técnica, de su voluntad y dedicación, de sus intereses e inquietudes. (...).

Sin embargo, recuerda con intensidad una intervención pedagógica de Fanelli que hoy mira retrospectivamente desde su saber didáctico y advierte allí un valor particular:

Algo que me acuerdo siempre y que creo que tiene mucho que ver con que me haya dedicado a la pedagogía, es una obra. Si mal no recuerdo, en una suite de Troiano Troiani se me empacó el cuerpo, no podía seguir ni resolverlo, él me lo explicaba, me lo mostraba y seguramente lo habremos leído.

Ya la segunda o tercera vez que no me salió me dijo "bueno... pensalo", y yo me fui a la cama tratando de imaginar mirando la partitura en la cabeza, pero claro, sin partitura, y meditando la contraposición de ritmos. A la mañana siguiente me senté en el piano y



lo toqué perfecto. Él me había invitado a hacerlo, me había inducido, hoy diríamos, a desarrollar técnicas del sensopercepción (...). El maestro lo supo hacer y de hecho a mí me pasó... y como verás lo guardo como un recuerdo que acaricio, porque quiere decir que la didáctica es importante.

5. Conclusión

No solamente fue valioso para los autores de esta ponencia transitar el camino de la memoria. Reivindicar el método “relato de experiencias” puede ser adecuado en momentos de repensamiento de interrogantes válidos, cuando de mejorar los sistemas de formación artística se trata.

¿Se asombra el lector cuando Ana Lucía recuerda que, en su época, no había ENFRENTAMIENTO música popular/académica? ¿No sería adecuado pensar qué ha sucedido para que este enfrentamiento haya sido “fabricado” en la Argentina que supo vivir y enseñar, música de raigambre tradicional, incorporadas a los repertorios?

¿Qué puede recuperarse de la imagen del “maestro”, artista logrado, orientador individualizado y comprometido de los talentos diferentes, tan propios del mundo de la formación, creación e interpretación artística?

Los autores dejan estas preguntas que sería interesante fueran abordadas desde una investigación actual, con sujetos actuales: entender cambios de época es conveniente cuando de cambios de estructuras y de horizontes formativos se trata.

Bibliografía del trabajo original

Candau, J. (2001). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: del Sol.

Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Buenos Aires: Manantial.



- De Marinis, D. (2010). Las escuelas pianísticas en Argentina. En *Actas del Congreso Internacional de Piano*. Buenos Aires.
- Deleuze, G. (1971). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- Frega, A. L. (2011). *Mujeres de la música*. Buenos Aires: SB.
- Gadamer, H. G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (1999). *Tiempo y narración III*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Suarez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Vicari, P. y Paolini, A. (2011). De arcontes, eunucos y momias: reflexiones filosófico epistemológicas en torno al rol de la historia de la música. 4' 33". *Revista de Investigación Musical*, 3.
- Recuperado de http://www.artesmusicales.org/zuik/433_3_articulo1.php

Ana Lucía Frega. Educadora en música. Directora del Instituto Superior de Arte del Teatro Colón (1981-1991). Conferencista en Educación Musical en Francia, España, Portugal, Canadá, Grecia, Italia, Reino Unido, Australia y Estados Unidos. Ha publicado 65 libros en el campo de la Educación Musical. Miembro de ISME (desde 1966). Directora de Consejo de la Comisión de Investigación de ISME (1986-1988). Presidente electa de ISME (1994-2000). Miembro Honorario de ISME (desde 2008). Doctora en Música con foco en Educación. Electa por el Comité Ejecutivo del Consejo Internacional de Música de UNESCO (1998-2004). Par evaluador CONEAU (desde 2002). Premio a la trayectoria de vida (Asociación Argentina de Cronistas Musicales). Profesora catedrática (Fundación UADE).

Pablo Martín Vicari es profesor en Pedagogía (IES1) y Licenciado en Filosofía (UN de Mar del Plata) (ISP "Dr. J. V. González"), Licenciado en Artes Musicales (UNA). Es investigador principal y coordina el área de "Fundamentos Filosóficos en la Pedagogía de las Artes" en el Instituto de Investigaciones en Etnomusicología (Ministerio de Cultura, CABA). Tiene un Diplomado de posgrado en Psicodrama y Corporeidad (IM-UAI) y se desempeña como docente investigador (UBA, UNSM, UNA).



Año 2 n° 2, octubre 2018.

Propietario y editor:

Asociación de Docentes de Música.

Queda hecho el depósito que dispone la

Ley 11.723. Exp. N° 5343007.

ISSN 2545-7802.

www.adomu.com.ar pp.23-31

Boletín de Investigación Educativo-Musical / Asociación de Docentes de Música

Retomando la labor pionera del *Collegium Musicum de Buenos Aires* (1993-2009)

PUNTOS CIEGOS EN EL OBJETO SONORO

Pablo Bas

pablo_bas@yahoo.com.ar

Resumen

Reflexiones acerca del objeto sonoro en carácter de músico, compositor y artista sonoro interesado en el arte como potencialidad en la producción de sentido cuando obra para mostrar, sugerir, ocultar, ambiguar, ampliar y resignificar en el campo de lo simbólico. Perspectiva que motiva una exploración respecto del ser del objeto sonoro y sus implicancias políticas en la dimensión de la disputa del sentido. Intento indagaciones que visibilicen e incorporen aspectos ignorados o desvalorizados por estar más allá de lo que las “condiciones epistemológicas” imperantes identifican como propias de un sistema de conocimiento válido relativas al objeto sonoro. Reconocer los márgenes de dichas condiciones que posibilitan una determinada producción de conocimiento para intentar atravesar límites desde una mirada que pretende hacer eje en una dimensión poética, procurando alcanzar nuevos horizontes transformadores de la realidad.

Abordo el concepto de objeto considerado separado y en oposición a un sujeto caracterizado por su capacidad de apropiarse de aquel bajo una lógica de uso y acumulación capitalista. Lo que determina un modo de entendimiento del objeto sonoro en tanto subcategoría de objeto. Retomo la idea de J. L. Nancy (2007) de que escuchar es un resonar (el sonido “se propaga en el espacio donde resuena, a la vez que resuena «en mí») que pone en crisis el enunciado anterior para transitar hacia el objeto sonoro como metáfora y como ser en sí mismo a un mismo tiempo. El objeto sonoro, insumo sustancial



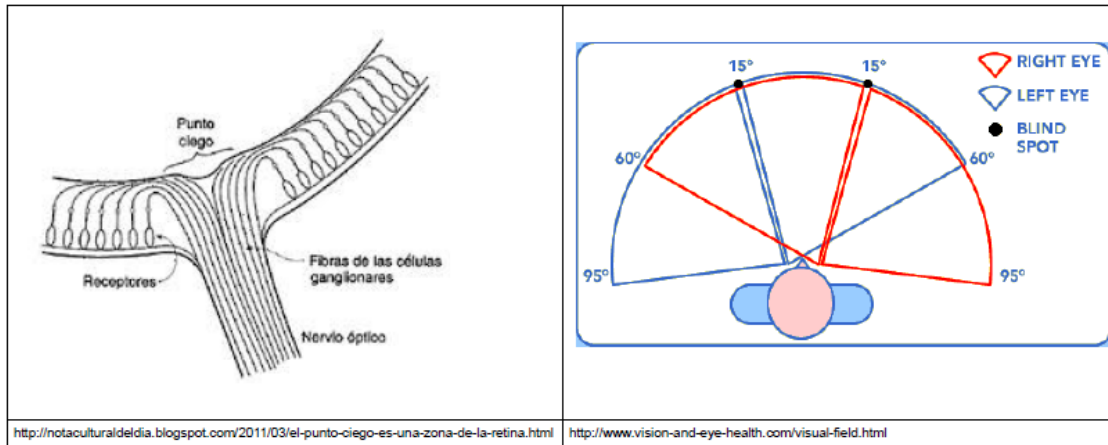
en la música electroacústica, acusmático e inalienablemente unido al sujeto que escucha, al tiempo y espacio en el que acontece y supeditado a la técnica que es su condición de posibilidad, visitado desde un ángulo en el cual la dimensión poética configuraría una clave de entendimiento y una apertura a una exterioridad que evidencie e ilumine los puntos ciegos de algunas perspectivas ya conocidas.

Palabras clave: objeto sonoro, disputa del sentido, sujeto, escucha, poética, política

Prefacio

Frente a nuestros ojos, al interior del área que abarca el campo visual, existe una zona en la que el ojo no puede ver, denominada punto ciego. Se debe a que en la retina el punto de entrada del nervio óptico al globo ocular no tiene células fotorreceptoras. Es decir, no es sensible a la luz. Hay un espacio físico que aun estando frente a nosotros, estamos impedidos de percibir debido a las características intrínsecas del mecanismo de observación. Esa área de invisibilidad es accesible a la vista sólo desde un punto de vista diferente al actual.

Éste fenómeno físico que ocurre con la vista tiene su correlato en lo que acontece con paradigmas y modelos descriptivos que utilizamos para referirnos y para describir la realidad. Hay cosas que inevitablemente quedan fuera del alcance de cualquier sistema de observación debido a la naturaleza misma del dispositivo empleado para tal fin. Para acceder a esas zonas de invisibilidad, como ocurre con la vista, se torna ineludible cambiar el punto de vista o, en este caso, el modelo descriptivo o paradigma. Sin dejar de tener en cuenta que la nueva perspectiva inevitablemente tendrá sus propios puntos ciegos.



Introducción

En este caso, el tema de análisis es el objeto sonoro y acerca de él propongo una serie de reflexiones que hago en carácter de músico, compositor y artista sonoro. En particular, interesado en la acepción de arte como potencialidad en la producción de sentido y en la posibilidad de debatir, poner en crisis y disputar el sentido que el arte propicia a partir de sus capacidades de mostrar, sugerir, ocultar, velar, develar, ambiguar, ampliar y resignificar. Perspectiva que motiva una exploración respecto del ser del objeto sonoro y sus implicancias políticas en la dimensión de la disputa del sentido.

Desde esta perspectiva no son respuestas ni definiciones lo que ensayo, sino indagaciones que intento visibilicen e incorporen aspectos que posiblemente sean desapercibidos, ignorados o desvalorizados por estar, al decir de Boaventura de Sousa Santos (2010), más allá de lo que las “condiciones epistemológicas” imperantes (de nuestra cultura occidental globalizada) identifican como propias de un sistema de conocimiento válido en relación al concepto de objeto sonoro. Propongo, entonces, visitar los márgenes de dichas condiciones que posibilitan una determinada y específica producción de conocimiento y de sentido, para intentar atravesar límites y zonas de solapamientos. Este propósito ancla en una mirada artística, una mirada que intenta hacer eje en una dimensión poética, es decir, que no busca instaurar verdad, si no que busca desnaturalizar ciertos paradigmas



instalados, plantear nuevos interrogantes y alcanzar nuevos horizontes transformadores de la realidad. Y poner de manifiesto el carácter polisémico y multidimensional de lo que denominamos objeto sonoro.

I

Carácter epistemológico de las tecnologías y nuevas poéticas

El objeto sonoro, insumo sustancial en la música electroacústica, es de naturaleza acusmática. Emerge como categoría para referir a algo sonoro que, al menos en una de sus partes determinantes se basa en una pieza, tal vez un conjunto de elementos menores unidos, entendidos como datos, como información, como una porción de materia organizada y codificada, que conforma una unidad mínima de sentido, capaz de portar algún tipo de mensaje.

Su materialidad se vincula y surge a partir de técnicas de representación o de emulación de fenómenos perceptibles por nuestros sentidos. Para ello se crean -han sido creados- sistemas de representación que segmentan el *continuum* real, se enfocan en aspectos determinados y codifican fenómenos que luego requieren ser decodificados. Esas técnicas, además, ofrecen recursos para modificar, alterar, variar, multiplicar, etc. los objetos creados. Por lo tanto, surgen nuevas complejidades, nuevos lenguajes con sus reglas, lo que deviene en la aparición de nuevas poéticas. El objeto sonoro y su tecnología, desde esta perspectiva es concebido como materia prima para poéticas surgidas a partir del siglo XX.

El concepto tuvo lugar a partir del surgimiento de esas técnicas de representación analógicas que luego fueron complementadas con técnicas digitales (ya que éstas nunca llegan a reemplazar a la totalidad de los procesos analógicos). Los objetos sonoros son subsidiarios y dependientes de las técnicas, no son sin ellas, y se encuentran almacenados en soportes físicos dispuestos específicamente. A estos los identificamos como objetos diferentes al sonoro, pero sin embargo lo hacen al objeto sonoro en cuestión, lo



condicionan, y son parte constitutiva de él. ¿Acaso podría contener al mismo objeto sonoro un vinilo, una cinta o un CD? ¿Seguiría siendo el mismo objeto sonoro si se alojara en soportes de distinto tipo? ¿Aún sostendríamos esta idea percibiéndolo bajo el rigor de una atenta escucha reducida, en especial quienes trabajamos con las componentes espectrales de los sonidos y sus más leves variaciones?

Alojado en su soporte se encuentra en estado latente a la espera de ser accionado para producir un suceso audible. Éste exclusivamente se consume a través de un acto que pone en funcionamiento un sistema de reproducción compuesto por una cadena de múltiples componentes y mecanismos que, indefectiblemente, desembocan en parlantes que con su movimiento generan ondas acústicas. Junto con la acción que lo ejecuta, están los elementos o materiales (materia) que conforman una parte que llamamos determinante del objeto sonoro (también constituido por el soporte, el escucha, el espacio, el tiempo y demás). Estos emergen como recorte de segundo orden luego del recorte realizado por la tecnología empleada para crearlo. Un ejemplo es cuando se utilizan micrófonos. Estos tienen una sensibilidad determinada que alcanza algunas manifestaciones del fenómeno y no otras como ciertas frecuencias e intensidades vibratorias - por no hablar de lo que ocurre con la relación señal/ruido, la distorsión armónica, etc.-. Junto al recorte que realizan los propios elementos técnicos está el sesgo que otorga el operador que emplea dicha tecnología, quien realiza un segundo recorte con lo que quedó del primero al determinar el lugar, posición, orientación, inicio y final del registro entre multiplicidad de decisiones que debe tomar. Podríamos mencionar, además, que en entornos que emplean técnicas digitales se generan piezas que representan sonido a partir de otra forma de representación del sonido que la antecede, que es la señal analógica. Durante su reproducción, la representación digital del sonido, para ser audible, pasa inevitablemente por una instancia de representación analógica.

Es pertinente, entonces al menos, mencionar la necesidad de indagar el carácter epistemológico de las tecnologías empleadas y su estrecha relación con el ser del objeto sonoro. Elaborar juicios críticos sobre los modos de vinculación con el medio y con el



otro que se instauran mediante los tipos de tecnologías disponibles y más difundidas en la actualidad. Estos, usualmente, son naturalizados y aceptados en forma pasiva, como cosa dada, dando lugar a una mirada de la realidad que se impone a través de dichas tecnologías. El propósito es, entonces, ampliar la mirada y el entendimiento respecto de lo que a partir de ellas se logra, entiende y conoce.

¿Por qué objeto sonoro? - Etimología

Un camino posible entre tantos para alcanzar aproximaciones o aportes acerca del objeto sonoro, es indagar lo que su nombre afirma. Indicativa de la forma de entendimiento que tenemos en relación a lo que nombra, la primera palabra del término compuesto elegido para nombrarlo, *objeto sonoro*, según el diccionario etimológico (Coraminas, 2003) viene del latín. *Obiectus* se refiere a algo que tenemos enfrente (prefijo ob- significa: sobre, encima) que puede ser lanzado, arrojado (sufijo -iacere, raíz del verbo echar entendido como lanzar). En este sentido el objeto sería considerado como algo separado y en oposición a un sujeto, que es quien realiza la acción y que es quien va al encuentro del objeto; por lo general a su apropiación bajo una lógica de uso y acumulación capitalista propia de nuestra cultura y cosmovisión y de quienes consideramos de esta forma a eso que nombramos de esta manera. En este caso el objeto sonoro como subcategoría de objeto con la particularidad de tratarse de un objeto material - ¿o acaso inmaterial? -, invisible en forma directa, y muchas veces inalcanzable para el tacto.

Escuchar, resonar

En otra perspectiva, Jean-Luc Nancy dice que escuchar es un resonar: “(el sonido) se propaga en el espacio donde resuena, a la vez que resuena «en mí»” (2007). En consonancia con dicha idea, si distinguimos al objeto sonoro a partir de la percepción, siendo la escucha un factor inalienable de dicha experiencia, entre el objeto sonoro y el sujeto *escuchante* no sería posible una separación real, sustancial. La relación de oposición que existe entre sujeto y objeto (sonoro) en nuestra cosmovisión occidental, entra en contradicción con la descripción anterior de la experiencia de la escucha, y por



extensión, con la del fenómeno sonoro en su totalidad, según un modo posible de entender lo que propone Nancy. A propósito del término entender, abordado en el citado texto, al que también se dedicaron Pierre Schaeffer y otros autores, en relación a la escucha y a lo anterior, Nancy nos dice que etimológicamente entender (del latín *intendere*) significa “tender hacia”, en el sentido de ir al encuentro de algo. Es decir que, en la escucha, aquí hablamos en particular respecto de objetos sonoros, se describe una acción solidaria del sujeto que resuena, que se dirige al objeto (sonoro) y se funde con él. Una dirección contraria a la concepción tradicional, o del sentido común instaurado, acerca de que el sonido viene de afuera y llega a mí, en tanto actor pasivo del fenómeno sonoro. Por otra parte, en el citado texto, Nancy hace mención al espacio donde se produce el fenómeno, factor que no puede quedar afuera ni debiera ser considerado partícipe menor en su descripción y que rompe la dualidad entre sujeto y objeto en la escucha.

II

Modelos

Sin dudas que es posible ensayar modelos descriptivos que, con gran poder de convicción, encantamiento o seducción, pueden dar cuenta del objeto sonoro. Cada uno, en correspondencia con un marco conceptual específico, alumbrará los aspectos que se propone destacar aportando una descripción determinada del fenómeno. En lugar de intentar definir cuál modelo descriptivo es el más certero o más abarcativo, o de tratar de imponer un determinado modelo -o código- por sobre otros, sin ánimo de que esto vaya en detrimento de la posible eficacia de determinados paradigmas y modelos descriptivos, con la noción de punto ciego y retomando la idea de un “más allá de las condiciones epistemológicas”, intentar una suerte de democratización epistemológica permitiría validar miradas diversas. Desde su ángulo particular cada una obra para sostener tensiones, contradicciones, complementaciones y sinergias sobre ¿un mismo? fenómeno que en este caso es el objeto sonoro. Para lo cual una mirada artística puede sumar un potencial dinamizador en esa dirección.



Stephen Hawking introduce un concepto al que denomina Realismo Dependiente del Modelo. Hace referencia a que ningún modelo descriptivo tiene más valor que otro si ambos tienen la misma capacidad de describir o de predecir un mismo fenómeno. Vinculado a éste y en relación a lo que se conoce en las ciencias exactas como Teoría M, el mismo autor habla de “toda una familia de teorías distintas, cada una de las cuales proporciona una buena descripción de las observaciones, pero solo en un cierto dominio (...)” (Hawking & Mlodinow, 2010). Es decir que, no se trata de establecer una única teoría que pueda explicar una totalidad, si no de contar con diversas teorías eficaces, cada una para describir aspectos determinados de una realidad compleja y múltiple que se articulan y complementan con otras.

Interrogantes

¿Será entonces que realmente es un objeto eso que llamamos objeto sonoro? ¿Será que únicamente es eso? ¿Cuando hablamos de objeto sonoro, estamos hablando de una forma de escucha? Me gusta a veces pensar que el objeto sonoro es solo construcción metafórica, que es ilusión, tal vez un mero y efímero reflejo de nuestras ideas. En relación a ciertas tradiciones orientales como la del milenarismo Tao Te King de Lao Tsé, también se podría decir que el objeto sonoro tiene su Tao, es decir, un componente que no es posible de ser dicho.

Ser en el tiempo

El objeto sonoro se consume, es, en el instante mismo de la escucha - escuchar como un resonar (J. L. Nancy) - y en el resonar, con la percepción y la memoria (el sentido sensible y el sentido sensato de Nancy), el sonido es siendo en mí y yo (el escucha) soy siendo en el sonido. En ese preciso instante es pasado, presente y futuro simultáneamente (dicho esto a la manera que lo plantea Borges, en Historia de la eternidad). Es el espacio y también es el tiempo. Es ese momento y es *en* ese momento. El objeto sonoro tal vez como una forma de la escucha. Luego se desvanece, ese ser desaparece y recobra su estado de latencia. Aquello que nombramos como objeto sonoro, cuando es, es en ese



instante poético y fugaz y nosotros estamos comprometidos, somos parte. Es materia poética y no es separado del sujeto ni del poder. Esquivo y escurridizo, como todos los sonidos, solo queda la memoria y la porción de información guardada como potencialidad, que es como un cuerpo sin alma hasta que vuelva a presentarse como experiencia audible. Cuando haya una próxima vez, si la hay, ya será otro -seremos otros, no será lo mismo.

Epílogo

Como decía José Ortega y Gasset: “Dóciles al prejuicio inveterado de que hablando nos entendemos, decimos y escuchamos tan de buena fe que acabamos muchas veces por malentendernos mucho más que si, mudos, procurásemos adivinarnos” (2010).

Bibliografía

- Borges, J. L. (1936). *Historia de la eternidad*. Buenos Aires: Viau y Zona.
- Coraminas, J. (2003). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- de Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Hawking, S. y Mlodinow, L., (2010). *El gran diseño*. Buenos Aires: Crítica.
- Nancy, J.-L. (2007). *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ortega y Gasset, J. (2010). *La rebelión de las masas*. México: La Guillotina.
- Schaeffer, P. (1988). *Tratado de los objetos musicales*. Madrid: Alianza Música.

Agradecimientos

A Fabián Esteban Luna, compositor y docente, por su lectura atenta y atinados comentarios de borradores y textos preliminares.

Pablo Bas (<https://pablobas.com.ar>). *Músico, compositor, artista sonoro, docente, investigador. Compone música acusmática, electroacústica, instrumental y mixta; interpreta improvisación libre con electrónica, técnicas extendidas y procesamiento en tiempo real, solista y en otras formaciones. Produce grabaciones de campo y mapas sonoros; sonomontajes e instalaciones sonoras. Música para audiovisuales, teatro y danza. Docente en UNICEN, UTN, UNTreF y UP. Coordinador Gral. de Premio ArCiTec. Presentaciones en congresos, conciertos y festivales internacionales.*



Año 2 n° 2, octubre 2018.

Propietario y editor:

Asociación de Docentes de Música.

Queda hecho el depósito que dispone la

Ley 11.723. Exp. N° 5343007.

ISSN 2545-7802.

www.adomu.com.ar pp. 32-43

Boletín de Investigación Educativo-Musical / Asociación de Docentes de Música

Retomando la labor pionera del *Collegium Musicum de Buenos Aires* (1993-2009)

CURRÍCULOS COMO POSSIBILIDADE DE PROFILAXIA SOCIAL: O ESTADO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO MUSICAL SUPERIOR NO SUDESTE DO BRASIL

Euridiana Souza

Universidade Federal de Minas Gerais

euridiana@gmail.com

Resumo

Embora os bacharelados em música tenham sua formação tradicional voltada para a performance, desde 1990, observa-se a inserção de uma carga de disciplina ligadas à pedagogia da música, em núcleos temáticos de pedagogia e didática em música (Louro & Souza, 1997) dos currículos da educação musical superior no Brasil. Esta modificação nos currículos, enquanto documentos oficiais de identidade profissional e como ação prática (Sacristán, 2000), pode atuar como potencializadora da Educação Musical como profilaxia social (Czanok, 2003). Tal afirmação se apoia no estado do conhecimento sobre a temática no sudeste do Brasil, através de uma pesquisa de doutorado que compara diferentes currículos de bacharelados em música. Através da análise documental dos currículos de quatro instituições de ensino superior, este texto se propõe a discutir as questões de alteração curricular ao longo dos últimos vinte anos, atreladas às políticas de flexibilização acadêmica e ao protagonismo do aluno no seu processo de formação. De forma preliminar, é possível elucidar que: a flexibilização pode se tornar um paradoxo de liberdade e restrição, entre a reafirmação de um habitus conservatorial (Pereira, 2013) e a possibilidade de uma educação musical crítica; as alterações curriculares são brechas para ações de educação musical como profilaxia social, quando formam profissionais mais conscientes de sua ação e presença no mundo.

Palavras chave: educação musical superior, profilaxia social, flexibilização curricular



1. Introdução

Desde a transformação inserção dos conservatórios nas universidades brasileiras, com a criação de cursos superiores em música no Brasil, nas décadas iniciais do século XX é possível observar a construção de um “inconsciente coletivo” sobre a formação e atuação do músico (Pereira, 2013a). Mais que a atuação como performer, a música traz imbricada em si um processo de transmissão de conhecimentos – ensino – além de possibilitar uma formação mais holística – educação – através da coletividade de seus fazeres, da convivência das manifestações em “mundos musicais” (Finnegan, 1989). Desta forma, o fazer musical atrela-se a uma dimensão pedagógica, que, ainda hoje, causa embates e impasses do sistema de ensino superior e constituição dos cursos de formação de professores ou performers – licenciaturas e bacharelados.

A atuação de bacharéis em música no mercado do ensino como professores de música, educadores musicais ou músicos-educadores (Souza, 2016) é uma realidade, ainda que não seja uma escolha deliberada des alguns destes profissionais. O mercado do ensino torna-se uma opção de trabalho viável para a manutenção da vida de muitos músicos, dada especialmente a amplitude deste mercado (Segnini, 2008). Como, entretanto, estes bacharéis têm sido preparados para esta possibilidade de atuação? Como os currículos superiores em música sistematizam estas questões? Há uma formação curricular ampla que contemple competências técnicas e profissionais?

Partindo destas perguntas, este trabalho se divide em três partes: 1) Breve levantamento dos estudos sobre currículos de bacharelados em música no Brasil e as dimensões pedagógicas inerentes à profissão de músico, partindo das políticas públicas de flexibilização curricular. 2) Apresentação de um multicaso de educação comparada entre quatro universidades do sudeste brasileiro, recorte de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento. 3) Reflexões, à guisa de conclusão, sobre o currículo, enquanto documento e prática, como possibilidade de profilaxia social na Educação Musical Superior. Apoiado em metodologias de análise documental e de conteúdo (Bardin, 2009), as conclusões apresentadas de forma preliminar,



apontam para a flexibilização curricular como ardil da reafirmação de um habitus conservatorial (Pereira, 2013) e a possibilidade de uma educação musical crítica no que diz respeito às necessidades da formação profissional. Além disso, apontam o fato de as alterações curriculares pautadas nas competências também como ardil e brecha para ações de educação musical como profilaxia social, quando formam profissionais mais conscientes de sua ação e presença no mundo.

2. O estado do conhecimento: currículos, dimensão pedagógica do bacharelado e flexibilização curricular

O “estado do conhecimento” enquanto exercício metodológico de pesquisa inerente à uma pesquisa maior (Pereira, 2013b), revela uma parcela pequena na produção acadêmica brasileira em música no que diz respeito ao estudo dos bacharelados em música atrelados à dimensão pedagógica destes cursos. Isto é, à carga das disciplinas didático e pedagógicas no bacharelado, suas constituições e modos de distribuição, e principalmente, suas relações e efetivações no currículo em ação (Sacristán, 2013; Enguita, 2013).

Os estudos principais que se debruçaram sobre o currículo dos bacharelados e suas relações com a dimensão pedagógica da atuação dos bacharéis foram desenvolvidos por Louro (1997,1998) e Louro & Souza (1999). Há vinte anos, estas pesquisas mostravam como as universidades brasileiras estavam modificando seus currículos para se adequar à realidade da profissão dos bacharéis e às políticas de flexibilização curricular, inserindo disciplinas de cunho didático-pedagógico para a ampliação de competências na formação universitária. Desde então, a temática do currículo dos bacharelados se apresenta diluída em estudos que têm como foco os músicos, sua profissão, atuação e trajetória (Couto, 2017; Morato, 2009; Salgado e Silva, 2005, Grossi, 2003).

Os currículos em música, concebidos como técnico-lineares (Kleber, 2000), passam a se organizar segundo a política educacional da flexibilização curricular em meados da década de 1990, no Brasil. Inserida em um movimento de adequação entre a formação universitária e o mercado de trabalho, tal mudança na educação superior propõe o “ideário da flexibilidade



curricular” como possibilidade de “sintonia com a vida e com a empregabilidade” (Catani, Oliveira & Dourado, 2001, p. 72). Os princípios que orientaram tal mudança foram: “a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais” (Op. Cit., p. 74). Esta mudança permite que os estudantes conduzam suas formações dentro de um quadro de disciplinas obrigatórias e optativas, além de possibilitar, dependendo do projeto curricular adotado por cada instituição, um maior trânsito dos estudantes entre as unidades acadêmicas das Instituições de Ensino Superior (IES). As relações entre a formação de bacharéis em música com as dimensões pedagógicas de suas atuações profissionais irão se estabelecer neste espaço de flexibilização.

Feitas tais considerações, apresento a seguir a comparação entre grades curriculares de bacharelados de quatro IES do sudeste brasileiro, localizadas nas capitais dos estados: FAMES – Espírito Santo (ES); USP – São Paulo (SP); UFMG – Minas Gerais (MG) e UFRJ – Rio de Janeiro (RJ). Estas IES compõem o estudo multicaso da minha pesquisa de doutorado em andamento.

3. Estudo multicaso: formação ampla, crítica e reflexiva nas grades curriculares

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação que regulamenta os cursos de graduação em música no Brasil,

(o) curso de graduação em Música deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização das técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletro-acústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas, tecnológicas, inerentes à área da Música (CNE, nº2, 2004).



Dentro das 2.4000 horas m timas, que compõem a grade curricular de um bacharelado em música no Brasil, que possibilidade as concep es de currículo oferecem para a efetiva o e constru o da uma forma o “ampla, crítica e reflexiva”? Ao tomar as grades curriculares – disciplinas/carga horária – das quatro IES o peso do *habitus conservatorial* (Pereira, 2013a) se torna evidente, não são em termos de um repertório instrumental/vocal europeu, como também de uma concep o de percep o auditiva, métodos de análise e pensamento musical.

A divisão pedagógica da sele o de conteúdos se divide, geralmente, em núcleos. A quantidade percentual a ser cursada em cada núcleo, e sua condi o de obrigatoriedade ou escolha dizem também da op o de reprodu o ou possibilidade de renova o da forma o.

Institui�o	Divisão de Núcleos	Carga horário demandada	Percentual com rela�o ao total de horas do curso
FAMES Carga horária do curso: 2460 horas	Núcleo básico obrigatório conteúdos de forma�o geral (língua portuguesa, história, sociologia e psicologia relacionados à música)	390 horas	15%
	Núcleo de conteúdos específicos (análise, contraponto, instrumento, performance, percep�o musical, etc.)	1800 horas	74% <i>Atividades geradoras de créditos complementam os demais 11% do curso</i>



USP Carga horária do curso: 1785 horas	Carga obrigatória (percepção, fundamentos de harmonia, história e música, instrumento, prática em conjunto)	1500 horas	84%
	Carga optativa eletiva (Disciplinas ofertadas pelos professores conforme demanda e escolhas pessoais)	285 horas	16% <i>não há a modalidade optativa livre, isto é, as optativas são oferecidas dentro do próprio departamento de música.</i>
UFMG Carga horária do curso: 2400 horas	Carga obrigatória (percepção, fundamentos de harmonia, história e música, instrumento, prática em conjunto)	1320 horas	55%
	Carga eletiva	45 horas	2% <i>Cursadas em outras habilitações dentro da própria escola de música.</i>



	Carga optativa (disciplinas optativas + formação complementar aberta + formação livre + atividades de crédito)	1035 horas	45%
UFRJ Carga horária do curso: 2400 horas	Núcleo comum (percepção, harmonia, história, instrumento, análise musical)	1200 horas	50%
	Núcleo profissional (Disciplinas com conteúdos referentes às especificidades profissionais das diferentes habilitações dos bacharelados)	1200 horas	50%

Quadro 1. Constituição e distribuição percentual das grades curriculares

As disciplinas de cunho didático pedagógico inserem-se em um mínimo a ser cumprido no núcleo obrigatório/comum e as possibilidades a serem escolhidas pelos alunos em suas trajetórias na realização do currículo proposto. A sistematização deste quadro, seguindo os princípios da flexibilização curricular, permite observar as possibilidades de reprodução, renovação ou recriação do *habitus conservatorial*. Frente à condição flexível, o que é uma formação ampla? Seria a quantidade de conhecimento teórico-tecnista do fazer musical? As muitas horas gastas na compreensão de processos e não de contextos sociais nos quais os processos são produzidos? E como se dão crítica e reflexão nestes percursos curriculares?



Ao observar os documentos curriculares referentes à FAMES, tem-se a concepção linear-tecnicista, baseada na reprodução de um modelo a ser atingido, com possibilidades mínimas de alteração. USP e UFRJ também podem ser classificadas como linear-tecnicista semiaberta, assim, uma vez que suas possibilidades de opção não saem do currículo da escola/departamento de música. Já o currículo da UFMG permite, pela otimização da flexibilização e expansão universitária uma possibilidade de ação ampliada, de modelo não linear.

Os diferentes modelos de currículo frente às necessidades de aquisição de competências no processo de formação superior e a flexibilização curricular, enquanto política educacional, permitem a análise do currículo como espaço de profilaxia social, que opera segundo as necessidades sócio históricas na formação de profissionais mais conscientes e preparados para ser e estar no mundo.

4. Possibilidade de profilaxia social: o ardil e a brecha das competências e da flexibilidade

A profilaxia social, enquanto ação preventiva para o bem comum e individual, encontra espaço nos sistemas de educação que desenvolvem formações amplas e críticas que transcendem conteúdos e técnicas, mas desenvolvem e refletem valores mais humanos e fadados ao inacabamento dos seres (Freire, 1996). Localizar na educação musical superior, e nos formatos de seus currículos as possibilidades de uma ação profilática, requer a compreensão da educação musical como “profilaxia social” (Caznock, 2013) em seu estado híbrido de educação enquanto projeto político e música enquanto relação. Sugiro tal profilaxia a partir da formação profissional por acreditar que profissionais bem formados, conseguem romper ou reinventar ciclos que se tem tornado viciosos no mercado de trabalho e sistema econômico de uma forma generalizada. Essa responsabilidade também recai sobre os bacharéis que atuam no ensino, e não somente sobre os professores formados nas licenciaturas.



Nos processos de formação curricular desenvolvido desde a década de 1990, o discurso das competências tem se vinculado à política de flexibilização. Sob o discurso da aquisição de competências profissionais

[os indivíduos] são responsáveis pela sua competência, nos dois significados do termo: cabe a eles adquiri-las e são eles que sofrem se não as tiverem. O *balanço da competência* permitir-lhes-á saber até onde poderão ir neste processo. Eles devem constituir uma *carteira de competências* que deverão mostrar se quiserem ser contratados. A ideia de *cheque individual de formação* tem o mesmo significado: a responsabilidade da sua própria formação. (...). A empregabilidade é antes de mais isto: manter-se em estado de competência, de competitividade no mercado (como nos mantemos em boa “forma” física) para se poder ser, talvez um dia, contratado para uma “missão” (...) (Dubar, 2007, p.99).

A efetivação do modelo de competência marca a mudança de paradigma nos modelos educacionais sob uma influência do pensamento administrativo/empresarial na concepção do próprio ensino superior (Santos, 2004). As flexibilizações curriculares e os modelos de currículo por competência podem torna-se um ardil (Rosso, 2017) em áreas que, como a música, transitam entre *moldes de continuidade* e *moldes de ruptura* (Dubar, 2007), no que diz respeito à formação superior e atuação no mercado de trabalho. No entanto, uma vez que o modelo por competências é regra vigente no campo da atuação profissional, a consciência do ardil da flexibilidade pode favorecer uma formação que atenda às demandas do mercado, minimizando a quebra das expectativas dos indivíduos que estão se formando para este mercado. Neste ponto, sugiro a flexibilização curricular como brecha efetiva para o documento curricular como espaço para profilaxia social no desenvolvimento do currículo em ação.

A educação, como movimento dialético no e para o desenvolvimento humano, requer que pensemos além das duras realidades, às vezes, impostas às escolas e naturalizadas por aqueles e aquelas que não acreditam na educação como força geradora de transformações sociais e culturais capazes de provocar mudanças (Nörberg & Foster, 2016, p. 190).



Referências

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: 70.
- Catani, A. M., Oliveira, J.F., Dourado, L. F. (2001). Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, XXII(75), 67-83.
- Caznok, Y. (2013, setembro). *A educação musical como profilaxia social*. Artigo apresentado na XIX FLADEM, Montevideo, Uruguay.
- Couto, A. C. N. (2017). *A dialética social da pesquisa em música: produção do conhecimento e autonomia profissional dos músicos performers na pós-graduação brasileira* (tese de doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Dubar, C. (2007). *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Afrontamento.
- Enguita, M. F. (2013). As forças em ação: sociedade, economia e currículo. In J. G. Sacristán (comp.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp.54-70). Porto Alegre: Penso.
- Ferreira, A. G. (2008). O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, 31(2), 124-138.
- Finnegan, R. (1989). *The hidden musicians: making-music in a English town*. Cambridge: Cambridge Press.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (23. ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Grossi, C. (2003). Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista da ABEM*, 8, 87-92.
- Kleber, M. O. (2000). *Teorias curriculares e suas implicações no ensino superior de Música: um estudo de caso* (dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil.



- Louro, A. L. e Souza, J. (1999a). Professor de Instrumento - Como a Performance Convive com a Pedagogia? *Expressão. Revista do centro de Artes e Letras da UFSM*, 3, 110-116.
- _____. (1999b). *Reformas Curriculares dos cursos superiores em música e formação de professores de instrumento*. Artigo apresentado no XII Encontro da ANPPOM, Salvador, Brasil.
- Louro, A. L. (1997). Disciplinas pedagógicas no curso de bacharelado em Música. *Expressão. Revista do centro de Artes e Letras da UFSM*, 1(1-2), 17-20.
- _____. (1998) Formação do professor de instrumento: grades curriculares dos cursos de bacharelado. *Fundamentos da Educação Musical ABEM*, 4, 106-109.
- Morato, C. T. (2009). *Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentido sobre a formação profissional do músico e do professor de música* (tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Nörberg, N. E. e Foster, M. M. S. (2016). Ensino superior: as competências docentes para ensinar no mundo contemporâneo. *Revista Docência do Ensino Superior*, 6(1), 187-210.
- Pereira, M. V. P. (2013a). *O ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Campo Grande: Editora UFMS.
- _____. (2013b). Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objeto. *Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade*, 22(40), 221-233.
- Rosso, S. D. (2017). *O ardil da flexibilidade: os trabalhadores e a teoria do valor*. São Paulo: Boitempo.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3. ed.). Porto Alegre: ArtMed.
- _____. (2013) O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. In J. G. Sacristán (comp.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 262-280). Porto Alegre: Penso.



- Salgado e Silva, J. A. (2005). *Construindo a profissão musical: uma etnografia entre estudantes universitários de música* (tese de doutorado). UNIRIO, Rio de Janeiro.
- Santos, B. S. (2004). *A universidade no século XXI*. São Paulo: Cortez.
- Segnini, L. R. P. (2008). Arte, políticas públicas e mercado de trabalho. In *Anales del XI Simposio Internacional Proceso Civilizador: civilización, cultura e instituciones* (pp. 545-557). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Souza, E. S. (2016). *Músicos-educadores: reflexões sobre atuação profissional de músicos no ensino, educação musical superior e expectativas de alunos e egressos de Universidades de Minas Gerais/Brasil*. Artigo apresentado no XI Seminário Internacional da Rede Latino-Americana de Estudos Sobre o Trabalho Docente, Rede ESTRADO, Mexico.

Euridiana Silva Souza é bacharel em piano, mestre em música e doutoranda em Educação Musical pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atuou como professora na educação básica, em diferentes projetos sociais de cunho artístico-cultural e foi professora da Universidade de Brasília. Atualmente é coordenadora da Fábrica de Artes e compõem, ao lado do violista Alysson Rodrigues, o DuoAlismo, que valoriza a performance de composições ibérico e latino americanas



Año 2 n° 2, octubre 2018.

Propietario y editor:

Asociación de Docentes de Música.

Queda hecho el depósito que dispone la

Ley 11.723. Exp. N° 5343007.

ISSN 2545-7802.

www.adomu.com.ar pp. 44-53

Boletín de Investigación Educativo-Musical / Asociación de Docentes de Música

Retomando la labor pionera del *Collegium Musicum de Buenos Aires* (1993-2009)

PATRIMONIO CULTURAL LATINOAMERICANO - INTERFACE ENTRE MÚSICA, CULTURA POPULAR Y EDUCACIÓN

Carlos Poblete Lagos

Universidad de O'Higgins

carlos.poblete@uoh.cl

Andréia Veber

Universidade Estadual de Maringá

andreiaveber@gmail.com

Resumen

El presente trabajo corresponde a una investigación en desarrollo, realizada en el marco del proyecto “Patrimonio Cultural Latino Americano - Interface entre música, cultura popular y educación”, en un trabajo conjunto entre la Universidad de O'Higgins (Chile), y la Universidade Estadual de Maringá (Brasil). Este proyecto propone la construcción de una plataforma que permita una aproximación comprensiva al estudio de las relaciones entre prácticas artísticas, música y cultura popular, por medio de iniciativas que incorporan la ejecución musical, la formación y la investigación. Como parte de esta iniciativa, se realizó un primer estudio, a partir de la implementación de un taller de formación sobre música de la cultura popular brasileña, en dos comunidades de la zona centro sur de Chile. Como metodología de investigación, se utilizó un abordaje cualitativo, basado en observación participante y la generación de instancias colectivas de reflexión y discusión, complementando información mediante la aplicación de cuestionarios de caracterización socio demográfica y entrevistas semiestructuradas, realizadas a los participantes al final de la realización del cierre de los talleres. Los



resultados obtenidos abren interesantes perspectivas para el estudio de los procesos de transmisión y formación socio cultural, como también hacia la exploración de las formas de constitución de identidades grupales e individuales. Asimismo, la propuesta de estudio y su articulación en el contexto mayor del proyecto, busca proponer caminos de desarrollo metodológico, al plantear formas de vinculación que integran dimensiones de trabajo usualmente organizadas secuencial o fragmentada, y que en el contexto de la educación musical permite explorar formas de integración de prácticas artísticas, enseñanza e investigación en contextos comunitarios.

Palabras clave: patrimonio cultural, músicas de cultura popular, educación musical y comunidades

1. Introducción

Desde principios del presente siglo, las políticas educativas han enfatizado la necesidad de abrir perspectivas de inclusión y diversidad cultural (UNESCO, 2005), sobre todo, considerando los cambios derivados del desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación desde finales del siglo, los cuales han impactado sustantivamente en las formas en que consideramos cultura e identidad, en contextos de globalización (Cox, 2001). Tal contexto reforzó la creación de mecanismos en el ámbito conceptual, político y práctico que tuviesen como objeto de estudios la cultura en cuanto diversidad, identidad, diferencia, inclusión y otros términos aproximados.

Este escenario parece habernos llevado a un territorio en disputa, tanto en el espacio de las prácticas como en el campo teórico, que pareciera contribuir a la imprecisión y vaciamiento conceptual respecto de lo que consideramos cultura: siendo un término que, por su amplitud semántica y analítica, alude a varias prescripciones, muchas veces pareciera ya no ser posible distinguir el sentido que busca responder. Según Rodrigues y Abramowicz (2013), cultura es el espacio de lo universal y de lo local, que porta en sí la movilidad y la permanencia, y puede ser el espacio de la diversidad y de la diferencia.



Para estas autoras, la cultura opera en dos sentidos: una vía práctica, relacionada con aquello que se vive en los distintos contextos, la vida cotidiana y la esfera social y de las políticas públicas, estando estas últimas asociadas a los acuerdos y compromisos asumidos a nivel internacional, que se visibilizan posteriormente en políticas y estrategias de valorización de las culturas en cada país. Las relaciones entre políticas prescritas y vida cotidiana plantearían, entonces, respuestas diferenciadas respecto a su implementación en las comunidades: por una parte, las políticas implican formas de apropiación oficial de los compromisos antes mencionados, mediante la organización, generación y proposición de estrategias de valorización de la cultura en el ámbito local; por otra, las propias comunidades locales plantean realizaciones que, estableciendo una “negociación interna” (en tanto procesos de elección y toma de decisión) con los principios y orientaciones de las políticas oficiales, plantean nuevas realizaciones de las políticas, de acuerdo a los sentidos, representaciones, concepciones y formas de organización y apropiación que le son propios a cada una de las comunidades y personas que las conforman. Ambas vías responden, en tanto formas legítimas de valorización y realización cultural, a los principios planteados por diversos autores, tanto del campo de la sociología y otras ciencias sociales (ver Barret, 2010; Hall, 2004; O’Neill, 2012, 2014; Wright, 2010, 2016) como también de otros subcampos disciplinares específicos, como la educación musical, la musicología, entre otros.

La investigación en educación musical ha abordado desde diferentes perspectivas el estudio del patrimonio, identidad, inclusión y diversidad cultural, considerando las formas en que la cultura popular se construye y desarrolla en relación con las comunidades (ver Higgins, 2012; DeNora, 2004; Campbell, 2003, 2010; Almeida, 2012).

La consideración dinámica respecto de la cultura y sus componentes, como también las vías en que socialmente opera, resultan ser esenciales para el planteamiento del proyecto “Patrimonio Cultural Latinoamericano - Interface entre música, cultura popular y educación”, base para la presente investigación.



2. El proyecto: desde su creación hasta sus caminos metodológicos

Este proyecto forma parte de un acuerdo de colaboración internacional establecido en 2018 entre la Universidad de O'Higgins (Chile) y la Universidad Estatal de Maringá (Brasil), siendo formulado inicialmente como una estrategia de extensión universitaria.

Su objetivo inicial fue promover la reflexión, por medio del intercambio de experiencias y conocimientos sobre prácticas artísticas, y la realización de actividades de observación e indagación en contextos formativos con diversas comunidades. Posteriormente, el proyecto se propuso fortalecer el trabajo investigativo, buscando que el resultado del conjunto de iniciativas de investigación pueda abrir espacios para el análisis de prácticas de formación y vinculación comunitaria, el diseño de políticas relativas a patrimonio cultural latinoamericano, con especial foco en educación musical, en tanto eje que intersecta la cultura popular y la educación.

Sustentado por lo anterior es que el proyecto “Patrimonio Cultural Latinoamericano - Interface entre música, cultura popular y educación”, comienza a definirse como base para la creación de un núcleo de investigación desde una dimensión latinoamericana. Teniendo como objetivo central la producción de conocimiento en torno a prácticas y políticas sobre patrimonio cultural latinoamericano, propone caminos para fomentar la realización de estudios que impulsen la reflexión e intercambio de experiencias sobre prácticas artísticas y educativas.

En términos prácticos, el proyecto inicia sus actividades sistemáticas por medio de la colaboración supra indicada entre las universidades de O'Higgins y Estadual de Maringá. Dicha colaboración comenzó en 2017, con la elaboración de las bases y fundamentos, la definición de sus ámbitos y dimensiones de operación, seguido de una primera proyección de trabajos conjuntos. Posteriormente, se abordó la planificación del conjunto de actividades específicas, enfocadas al desarrollo de instancias de formación, el conocimiento del campo, y la incorporación de investigaciones.



Es a partir de abril de 2018 cuando se comienza a materializar la primera fase del proyecto, por medio de la realización de una residencia artístico-académica en la región de O'Higgins (Chile) realizando una experiencia de colaboración investigativa, formativa y artística con diversos miembros de la comunidad.

El presente proyecto se plantea un abordaje cualitativo, abriéndose para la posibilidad de desarrollar diferentes tipos de investigación. En un nivel estructural, se organiza sobre la realización de prácticas artísticas y formativas, que se articulan entre sí y que son objetivadas mediante procesos de investigación. Así, esta organización tripartita posibilita que cada una de las partes pueda operar desde una dimensión específica de información, planteando una aproximación comprensiva al estudio de procesos y prácticas artísticas presentes en los más diversos contextos de actuación.

La articulación estructural explicada anteriormente se plantea como el nivel mayor del proyecto, el cual organiza la constitución del núcleo de investigación para el estudio de prácticas sobre patrimonio cultural latinoamericano, que van a ser visibles en iniciativas más acotadas. Éstas iniciativas constituyen el segundo nivel del presente proyecto, respondiendo cada una a diferentes formas de aproximación y organización metodológica.

Actualmente, son desarrolladas dos iniciativas específicas, enmarcadas bajo el alero del proyecto: la primera, es la realización de una investigación doctoral, de carácter binacional, que tiene como objetivo investigar las Representaciones Sociales de profesores de Arte/Música en dos países latinoamericanos (Brasil y Chile) sobre manifestaciones artísticas de cultura popular y patrimonio cultural para la educación básica en la perspectiva de la formación docente. Esta investigación, que está en su fase inicial de construcción de datos, es desarrollada como parte del programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá–UEM, y se basa en los aportes teóricos y metodológicos de la Teoría de las Representaciones Sociales de Serge



Moscovici em 1961, y de la Teoría del Núcleo Central, de Jean-Claude Abric de 1976. Caracterizada como investigación participante, trabaja con una muestra conformada por profesores que actúan en la enseñanza de la música en la educación básica de sus respectivos países. Asume como herramientas de recolección de información la aplicación de un cuestionario sociodemográfico, la realización de una entrevista grupal, al interior de un grupo de discusión, la implementación de una entrevista individual semiestructurada y la aplicación de un test de asociación libre de palabras (Abric, 1976). El análisis será conducido mediante la técnica de análisis de contenido de Bardin (2011).

La segunda iniciativa corresponde a una experiencia de formación realizada en dos comunidades de la región del Libertador General Bernardo O'Higgins (Chile), específicamente, en las ciudades de Rancagua y San Fernando. Consistió en la implementación de un taller de formación sobre músicas de cultura popular brasileña, al interior del cual se abren espacios para discutir las relaciones entre música, cultura, patrimonio cultural e identidad. Esta será complementada a partir de la aplicación de cuestionarios de caracterización socio demográfica y entrevistas semiestructuradas, realizadas a los participantes al final de la realización del cierre de los talleres.

3. Resultados preliminares del estudio

Tal como se señaló anteriormente, el presente proyecto corresponde a una investigación actualmente en desarrollo. Por esta razón, solo serán expuestos resultados preliminares, correspondientes a los talleres. Estos fueron realizados entre mayo y junio de 2018. Inicialmente, la iniciativa estuvo dirigida a estudiantes, artistas, educadores y miembros de la comunidad regional, abriendo hacia nuevos horizontes creativos para los artistas y la comunidad de la región.

En términos prácticos, la forma de abordar la constitución de los grupos en cada una de las ciudades fue la misma: se organizaron procedimientos de comunicación y divulgación a la comunidad regional por medio de entrevistas en radios locales, la redacción de notas



para ser publicadas en medios escritos de circulación regional (periódicos), y la realización de publicaciones en soporte electrónico, utilizando tanto los soportes oficiales de la universidad (página web), como también las redes sociales (Facebook, Instagram y Twitter), y mensajes de correo electrónico enviados para personas que confirman bases de datos de alcance regional.

Para ambas ciudades se dispuso la realización del taller en espacios públicos con reconocimiento comunitario: el Museo Regional de Rancagua (dependiente del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio), y el Museo Lircunlauta (dependiente de la I. Municipalidad de San Fernando). Ambos considerados adecuados tanto físicamente, y culturalmente idóneos para el desarrollo de la propuesta a trabajar, lográndose establecer vínculos de colaboración interinstitucional, pudiendo desarrollar entonces el trabajo de taller en cada uno de ellos.

En el caso de Rancagua, ciudad que en su calidad de capital regional de O'Higgins se presenta como un centro de desarrollo urbano para la región, el grupo se formó con personas mayoritariamente involucradas con la música: hablamos de un grupo de 12 personas, con edades que fluctúan entre los 28 y los 36 años, compuesto mayoritariamente por músicos sin formación académicamente especializada (10), y minoritariamente, por miembros de la comunidad regional, con formación superior (2). En el caso de la formación musical, solo uno de los participantes posee estudios formales de tercer nivel (cantante de jazz, formada en un instituto profesional), estando los demás músicos participantes ligados a otras profesiones u oficios no relacionados con la música.

En San Fernando, el grupo estuvo compuesto por 24 participantes, situados entre los 15 y los 62 años de edad. La mayoría de los participantes no tuvo formación musical previa, aún cuando realizan actividades culturales diversas, participando de otros talleres (teatro, coro, danza, etc.), o asumiendo roles en la gestión cultural, la creación artística y artesanal.



La organización, planificación e implementación del trabajo, adquirió características diferentes entre los dos grupos, permitiendo realizar observaciones respecto de los resultados musicales de cada taller, con potenciales alcances hacia otros ámbitos.

En primer lugar, el grupo de participantes de Rancagua logró obtener resultados musicales más rápido, en términos de aprendizaje melódico, rítmico y de ensamble. En ese sentido, la experiencia musical previa con música brasileña de la mayoría de los participantes, y las capacidades técnicas al momento de ejecutar instrumentos o cantar, permitieron aprender más rápidamente las piezas que fueron impartidas, logrando resultados musicales de alta elaboración, sobre la base de los principios enseñados en el taller, y aquellos que el conocimiento y la propia experiencia lograron. Sin embargo, al mismo tiempo fue posible notar la conformación de una identidad con predominio más individual que colectivo entre los miembros del grupo: si bien emergieron rasgos comunes derivados principalmente del *oficio de músico*, éstos no lograron consolidar lazos más profundos entre ellos.

En San Fernando, tanto la heterogeneidad etaria y sociocultural, como también la condición de tener una menor cantidad de participantes con formación musical, resultó en un trabajo más lento en cuanto al logro de aprendizajes musicales. Sin embargo, fue posible observar que emergen dinámicas de identificación colectiva a partir de los procesos de interacción social desarrollados a lo largo del taller, por sobre principios de identificación individual. Dichas dinámicas plantean un escenario de socialización en el cual el colectivo es quien establece tácitamente las condiciones para el desarrollo del taller, en tanto participa de la configuración de las reglas que regulan las interacciones y la transmisión de conocimientos y experiencias, en contextos de práctica artística.

Sobre las proyecciones del estudio y acciones futuras: los resultados preliminares abren interesantes perspectivas de desarrollo investigativo, tanto para el estudio de los procesos de transmisión y formación socio cultural, como también hacia la exploración de las



formas de constitución de identidades grupales e individuales. Asimismo, la propuesta de estudio y su articulación en el contexto mayor del proyecto, busca proponer caminos de desarrollo metodológico, al plantear formas de vinculación que integran dimensiones de trabajo usualmente organizadas de manera secuencial o fragmentada, y que en el contexto de la educación musical permite explorar formas de integración de prácticas artísticas, enseñanza e investigación, capaces de abrir hacia nuevas miradas en el estudio de la cultura popular, la música y las expresiones artísticas en contextos comunitarios.

Referencias

- Almeida, C. (2012). Educação musical e diversidade: aproximações. *Revista Educação (UFSM)*, 37(1), 73-90.
- Bardin, L. (2011). *Análise do Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barrett, M. (Ed.). (2010). *A cultural psychology of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (2003). Ethnomusicology and Music Education: Crossroads for knowing music, education, and culture. *Research Studies in Music Education*, 21(16).
- Campbell, P. S. (2010). Musical enculturation: sociocultural influences and meanings of children's experiences in and through music. En M. Barret (ed.), *A cultural psychology of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Cox, C. (2001). El currículo escolar del futuro. *Perspectivas*, 4(2).
- DeNora, T. (2004). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, S. (2004). *A identidade cultural na pós-modernidade* (9. ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Higgins, L. (2012). *Community Music: in theory and in practice*. New York: Oxford University Press.
- O'Neill, S. (ed.). (2012). *Personhood and music learning: Connecting perspectives and narratives* (Research to practice, 5). Waterloo, Ontario, Canada: Canadian Music Educators' Association.



- O'Neill, S. (ed.). (2014). *Music and media infused lives: Music education in a digital age* (Research to practice, 6). Waterloo, Ontario, Canada: Canadian Music Educators' Association.
- Rodrigues, T. C. & Abramowicz, A. (2013). O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Revista Educação e Pesquisa*, 39(1), 15-30.
- UNESCO (2005). Convención sobre la protección y la promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales.
Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>
- Wright, R. (Ed.). (2010). *Sociology and Music Education*. Basingstoke: Ashgate.
- Wright, R. (2016). The complexities of Informal Learning and Non - Formal Teaching in 21st Century Society. In R. Wright, B. A. Younker and C. Benyon, (eds.), *21st Century Music Education: Informal learning and non-formal teaching approaches in school and community contexts* (Research to practice, 7). Waterloo, Ontario, Canada: Canadian Music Educators' Association.

Carlos Poblete Lagos es Profesor de Educación Musical por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Intérprete musical, y Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Ha realizado docencia, investigación y construcción institucional en Formación Inicial Docente en Música, Políticas y Sociología de la Educación Musical. Actualmente es Director de Extensión de la Universidad de O'Higgins, y líder del grupo de investigación Aprendizaje Musical y Formación Inicial Docente (AMFID) y codirector del proyecto Patrimonio Cultural Latinoamericano UOH UEM.

Andréia Veber es Graduada en Educación Musical por la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC), Maestría en Música por la Universidad Federal de Río Grande do Sul (UFRGS), Doctorante en Educación por la Universidad Estatal de Maringá (UEM). Profesora del Departamento de Música de la UEM, integrante del Grupo de Estudios e Investigación en la Escuela, Familia y Sociedad (GEPEFS), y codirectora del proyecto Patrimonio Cultural Latinoamericano UOH UEM.



Año 2 n° 2, octubre 2018.

Propietario y editor:

Asociación de Docentes de Música.

Queda hecho el depósito que dispone la

Ley 11.723. Exp. N° 5343007.

ISSN 2545-7802.

www.adomu.com.ar pp. 54-60

Boletín de Investigación Educativo-Musical / Asociación de Docentes de Música

Retomando la labor pionera del *Collegium Musicum de Buenos Aires* (1993-2009)

MUJERES COMpositorAS EN EL TEATRO COLÓN DE BUENOS AIRES Y ORGANISMOS INTERNACIONALES COMPARABLES

Eugenia Costa-Giomi

The Ohio State University

costa-giomi.1@osu.edu

Trevor Marcho

The Ohio State University

marcho.1@buckeyemail.osu.edu

Resumen

Un informe producido por la Orquesta Sinfónica de Baltimore indica que tan solo un 1.8 por ciento de todas las piezas ejecutadas por las 22 orquestas más grandes de EE.UU. son de autoría femenina. El presente estudio tiene como objetivo explorar la representación de género en una de las instituciones musicales más importante de la ciudad de Buenos Aires y la Argentina: el Teatro Colón.

Los resultados de nuestro análisis de la programación operística del Teatro Colón y sinfónico de dos orquestas prestigiosas de Buenos Aires –Filarmónica y Estable - son similares a los que encontramos en la Ópera Metropolitana de Nueva York, la Filarmónica de Berlín, y la Orquesta Nacional de EE.UU. Es aparente que la música ejecutada por organismos musicales prestigiosos y mundialmente reconocidos es predominantemente de autoría masculina, con temporadas en las que no se incluye ni una sola obra escrita por un compositor femenino.



En el trabajo reflexionamos acerca del significado de los resultados en términos de los valores de nuestra sociedad y cultura musical contemporánea y del rol de la educación musical en facilitar una mayor representación de género en los organismos musicales más prestigiosos de Buenos Aires.

Palabras clave: discriminación de género, repertorio sinfónico, repertorio operístico, composición musical

1. Introducción

La presencia de mujeres instrumentistas en las mejores orquestas del mundo, incluyendo orquestas prominentes de Buenos Aires (p. ej. Filarmónica de Buenos Aires, Sinfónica Nacional, Estable del Teatro Colón), refleja los resultados del movimiento de inclusión de género que ha acrecentado la participación de mujeres en los ámbitos educativos y laborales en el mundo de la música (Bartleet, 2008). Las mujeres han ganado acceso a posiciones que hasta hace unas décadas atrás todavía estaban ocupadas, casi exclusivamente, por hombres (Bartleet, 2008) Sin embargo, en el área de composición musical, los cambios no han sido tan marcados como en otros campos dentro de la música. Mientras que, en las áreas de ejecución instrumental, administración de entidades musicales, cargos docentes y administrativos universitarios, y hasta en el área de dirección orquestal y coral se ha registrado un notorio aumento en la representación de mujeres, en el área de composición musical dicho cambio no se ha registrado en términos comparables. Es aparente que todavía hay una persistente desproporción de representación de género en el mundo de la composición de música académica (i. e., no popular sino “clásica” o “erudita”). Por ejemplo, las obras de Fanny Mendelssohn y Clara Schumann, dos de las compositoras “históricas” más conocidas raramente se tocan (Orchestra Repertoire Report, 2014). Un informe producido por la Orquesta Sinfónica de Baltimore indica que tan solo un 1.8 por ciento de todas las piezas ejecutadas por las 22 orquestas más grandes de EE.UU. son de autoría femenina (O’ Bannon, 2016). El presente estudio tiene como objetivo explorar dicha representación en una institución musical importante de la ciudad de Buenos Aires y la Argentina: el Teatro Colón.



El Teatro Colón de Buenos Aires es uno de los más grandes, antiguos, y prestigiosos recintos de conciertos y ópera del mundo. Fundado en 1908, 25 años más tarde que la Ópera Metropolitana de Nueva York (i. e., Met), se estrenó con la ópera Aída de Verdi. El Teatro Colón y el Met han presentado un número comparable de óperas desde sus inicios más de 100 años atrás.

Entre los organismos musicales albergados en el Teatro Colón se encuentran dos orquestas sinfónicas - la Filarmónica de Buenos Aires y la Orquesta Estable del teatro - consideradas entre las más prestigiosas orquestas de la Argentina. ¿Cuáles son las características de la programación de estas dos orquestas con respecto a la representación de género? ¿Se ejecuta la música de compositoras femeninas en las mejores orquestas de Buenos Aires? Estas preguntas son importantes por una serie de razones. En primer lugar, la baja presencia de mujeres compositoras en la programación de orquestas sinfónicas de gran prestigio parece ser un fenómeno generalizado en otros países como por ejemplo Estados Unidos (O'Bannon, 2016). Esto cuestiona las causas de la desigualdad en la representación de género: ¿Es esta desigualdad un problema endémico de la música académica o es un problema cultural local en EE.UU.? El estudiar el problema en diferentes países en forma sistemática ayudaría a contestar esta pregunta. Segundo, considerando que la programación de instituciones de la envergadura del Teatro Colón refleja la cultura musical de su entorno, es vital tener en cuenta, cuando se planea el repertorio de dichos organismos, los valores sociales contemporáneos (i. e., igualdad de género). El analizar la programación de orquestas sinfónicas prestigiosas de Buenos Aires produciría la evidencia necesaria para justificar (o no) cambios de programación acordes al espíritu inclusive promulgado en nuestra sociedad. Finalmente, las instituciones musicales crean oportunidades de cambio en los valores de la sociedad, permitiendo la difusión e implementación de normas de pensamiento que pueden parecer nuevas o diferentes a las que están en práctica. Parece necesario que la labor educativa y de influencia de dichas instituciones estén respaldadas por información clara acerca de las



características de la programación. El presente estudio tiene como objetivo contribuir al recaudo de esta información.

En esta investigación exploratoria de la programación del Teatro Colón, hemos analizado los programas de concierto de las orquestas Filarmónica de Buenos Aires y Estable del Teatro Colón a lo largo de siete años, como así también la programación operística de la entidad. Por razones de espacio, en esta presentación damos a conocer tan sólo una parte de los datos referentes a la inclusión de las obras compuestas por mujeres y ejecutadas en el teatro. Como fuente de comparación y para contextualizar los resultados, proveemos datos acerca de la programación de otras dos orquestas de reconocimiento mundial: la Sinfónica Nacional (EE.UU.), y la Filarmónica de Berlín. También incluimos como referencia la programación operística de la Ópera Metropolitana de Nueva York (Met).

2. Método

La base de datos del Teatro Colón y el Met, desde sus respectivas aperturas en 1908 y 1889, fue analizada teniendo en consideración el género del compositor de cada una de las diferentes óperas presentadas a lo largo de los más de 100 años de programación. Es importante aclarar que solamente las óperas de los abonos operísticos regulares del Teatro Colón fueron incluidas en el análisis. Recientemente, el teatro ha desarrollado ciclos de ópera de cámara cuyo repertorio no hemos analizado.

Los programas de conciertos archivados en la Biblioteca del Teatro Colón procuraron el repertorio ejecutado por las orquestas Filarmónica de Buenos Aires y Estable del Teatro Colón durante los últimos siete años. El análisis de los compositores de dicho repertorio, en término de género, se comparó con el repertorio completado, ejecutado durante la última temporada por las orquestas Filarmónica de Berlín y Nacional de EE.UU. cuya programación está disponible en Internet. Cabe notar que tanto las orquestas estudiadas en Argentina como la estudiada en EE.UU. forman parte de un gran teatro que abarca otros organismos musicales. La NSO funciona en el Centro Kennedy, una institución de magnitud nacional e internacional ubicada en la capital de EE.UU., Washington, DC, y de prestigio tal vez comparable al Teatro Colón.



3. Resultados

Tanto el Teatro Colón como el Met han puesto en escena muy pocas óperas compuestas por mujeres desde su apertura: el Met estrenó “Der Wald,” de Ethel Smyth en 1903 y “L’Amour de Loin” de Kaija Saariaho en 2016, y el Colón presentó “Pablo y Virginia,” de Maria I. Curubeto Godoy en 1946. Si uno tiene en cuenta que el Met ha puesto en escena 339 óperas escritas por 147 compositores y el Colón 358 óperas compuestas por 145 compositores, se hace evidente la tremenda desproporción en música compuesta por hombres diseminada por estos organismos (menos del 1 por ciento).

La comparación de la programación del último año de la Sinfónica Nacional de EE.UU. (NSO, National Symphony Orchestra), de la Filarmónica de Berlín, y las dos orquestas de Buenos Aires (Filarmónica y Estable), incluyó los conciertos regulares de temporada, así como también los dedicados a compositores maestros, a series de piezas maestras, y a la música de cine. Es decir, el análisis fue tan inclusivo como fuera posible. Ninguna de las orquestas tocó un número significativo de piezas compuestas por mujeres. La NSO estrenó una obra de Lera Auerbach ejecutada bajo la conducción de un director invitado. Esta obra fue tocada una sola vez por la orquesta, aunque en la mayoría de los otros programas de la NSO se ejecutaron dos o tres veces. La Filarmónica de Berlín incluyó una sola pieza compuesta por una mujer en su programación de la última temporada, "Choros Chordon" de Unsuk Chin. Esta obra se tocó una sola vez a pesar de que el resto de la programación se tocó dos o tres veces.

Estos resultados proveen solo un pantallazo de los otros resultados que hemos encontrado, pero muestran con claridad que estas orquestas, a pesar de presentar una gran cantidad de obras cada temporada, simplemente parecen no incluir las compuestas por mujeres. Por ejemplo, la temporada más reciente de la Filarmónica abarcó 37 piezas diferentes escritas por 24 compositores y la de la Estable, 55 piezas compuestas por 41 músicos; todas y cada una de estas piezas eran de autoría masculina. Los resultados del análisis de la NSO de EE.UU. revela resultados similares: de las 83 piezas ejecutadas durante la más reciente



temporada y compuestas por 48 músicos, tan solo una fue escrita por un compositor femenino. De las 119 obras ejecutadas por la Filarmónica de Berlín y compuestas por 55 músicos diferentes, una sola fue escrita por un compositor femenino.

4. Discusión

Los resultados de nuestro análisis de la programación operística del Teatro Colón y sinfónico de dos orquestas prestigiosas de Buenos Aires - Filarmónica y Estable - son similares a los que han sido encontrados anteriormente en instituciones fuera de Argentina (p.ej., O'Bannon, 2016). Es evidente que la música ejecutada por organismos musicales prestigiosos y mundialmente reconocidos del país es predominantemente de autoría masculina con temporadas en las que no se incluye ni una sola obra escrita por un compositor femenino. Estas estadísticas no son sorprendentes: orquestas prominentes en EE.UU. y Europa y casas de ópera de envergadura internacional reflejan los mismos resultados con menos del 1 por ciento de representación femenina entre los compositores incluidos en sus programaciones.

Es trágico que la diseminación de la obra creativa de compositoras femeninas se mantiene excluida de los organismos más importantes del país como el Teatro Colón. A pesar de todos los esfuerzos sociales y legales que se han invertido para hacer que nuestras instituciones sean inclusivas y representativas de los miembros de nuestra sociedad, hay todavía mucho camino por recorrer. La educación puede jugar un rol primordial en el trazado de dicho camino.

El proceso de revisión de la representación de género en el ámbito musical puede ser facilitado por la educación de las futuras generaciones de músicos, aquellos que componen, que dirigen orquestas, y también los que serán líderes administrativos de los organismos musicales más prestigiosos del país. A través de la educación y apoyo a futuros compositores femeninos, el repertorio escrito por mujeres se ampliará ofreciendo nuevas opciones de programación a los organismos musicales. Es la función educacional de dichos organismos la que puede, en forma última, modificar que la música que se



ejecuta, sea valorada, y reconocida en nuestra comunidad. La presentación de obras de compositores femeninos que no forman parte del canon musical, da cabida a que estas obras entren a ser parte de la cultura musical contemporánea y expande la visión de qué tipo de música y de músicos son valiosos en la sociedad del siglo XXI. El proceso de educación no es ni simple ni rápido, pero debe ser constante y persistente para que sea efectivo. El estudio sistemático de cómo los ideales sociales de la comunidad son reflejados en sus organismos musicales más prestigiosos, puede contribuir a determinar si los esfuerzos enfocados en lograr una sociedad inclusiva y no discriminadora afectan de manera fructífera la cultura de nuestra ciudad y de nuestro país.

Referencias

- Bartleet, B. (2008). Women conductors on the orchestral podium: pedagogical and professional implications. *College Music Symposium*, 48, 31-51.
- O'Bannon, R. (2016). The 2014-15 orchestra season by the numbers. *Baltimore Symphony Orchestra*. Retrieved from <http://www.bsomusic.org/stories/by-the-numbers-female-composers/>
- Orchestra Repertoire Report. (2014). *League of American Orchestras*. Retrieved from <http://www.americanorchestras.org/knowledge-research-innovation/orr-survey/orr-current.html>

Eugenia Costa-Giomi, PhD, es egresada del Conservatorio Nacional de Buenos Aires y es profesora de educación musical en The Ohio State University tras haber sido jefa de estudio de postgrado en la University of Texas-Austin y de educación musical en McGill University, Montreal. Su investigación se centra en la percepción musical y los beneficios de la educación musical.

Trevor Marcho es nativo de Old Town, Maine, y obtuvo su licenciatura en educación musical y maestría en música en la Universidad de Maine. Ha enseñado música en escuelas públicas y universidades desde 2009, a todas las edades, de 4 a 22 años, incluyendo cursos de música general, banda, coro, orquesta, guitarra, tambores africanos y caribeños y teoría musical. Actualmente, se encuentra en su segundo año como doctorando en Educación Musical en la Universidad Estatal de Ohio.



Año 2 n° 2, octubre 2018.

Propietario y editor:

Asociación de Docentes de Música.

Queda hecho el depósito que dispone la

Ley 11.723. Exp. N° 5343007.

ISSN 2545-7802.

www.adomu.com.ar pp.61-72

Boletín de Investigación Educativo-Musical / Asociación de Docentes de Música

Retomando la labor pionera del *Collegium Musicum de Buenos Aires* (1993-2009)

INTERPRETACIONES PERFORMATIVAS EXPRESIVAS DEL DISCURSO MUSICAL. ESTUDIO EN LA MÚSICA FOLCLÓRICA DE SAN JUAN.

Patricia Blanco

Universidad Nacional de San Juan

pblanco788@hotmail.com

Mónica Lucero

Universidad Nacional de San Juan

moni_lucero@hotmail.com

Fernando Recio

Universidad Nacional de San Juan

fernandorecio81@gmail.com

Resumen

Hoy se encuentran serias limitaciones en el intento de la demarcación entre lo popular, lo académico, lo folclórico. Pensar en términos de su clasificación constituye un criterio que posiciona unas músicas sobre otras de modo arbitrario en la aplicación de criterios parciales. Es indudable el aporte de otras perspectivas, como los estudios poscoloniales y los de género, para definir un campo de estudios interdisciplinario, como el que ocupan los estudios sobre música popular. Todo ello ha contribuido a que la educación musical considere la incorporación de diversas músicas, no en términos de demarcación entre ellas, sino de retroalimentación y derivaciones entre sí.

Como docentes investigadores universitarios, se ha puesto el foco en esta realidad y se ha propuesto responder eficazmente a las demandas de formación que el perfil de sus alumnos requiere. Por ello, este proyecto se asentó en la idea que: incluir la ejecución de



folclore en asignaturas como piano, guitarra y canto del Profesorado Universitario en Educación Musical, permite generar nuevas prácticas y teorías a partir de las cuales se puede optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se seleccionó la cueca cuyana, con el fin de describir determinadas características, que conforman el estilo de interpretación, a partir de versiones populares y del análisis de partituras disponibles.

El primer objetivo fue la creación de un recurso musical - un arreglo- que se adaptara a las posibilidades técnicas de la muestra seleccionada.

Se partió del supuesto de que el estilo de interpretación es una construcción musical que involucra aspectos mentales, técnico-motores, culturales y emocionales.

Los resultados han contribuido a mejorar la ejecución instrumental del folclore, al profundizar en el conocimiento acerca del estilo musical de la cueca cuyana, y desarrollar herramientas metacognitivas para su abordaje pedagógico.

Palabras clave: ejecución, música, folclore, recurso

1. Introducción

Desde hace tiempo, un grupo de docentes investigadores del Departamento de Música trabaja acerca de los modos y medios expresivos involucrados en la ejecución instrumental que se ponen en evidencia en la interpretación de obras musicales del folclore cuyano, en canto, guitarra y piano.

En diversos proyectos y especialmente en la investigación que da cuenta este informe (2014-2015), se ha trabajado a partir de la observación y descripción de la *performance* concebida como modo expresivo de conocimiento. La *performance* expresiva, como



modo de conocimiento, es producto de un proceso donde el ejecutante experimenta diferentes niveles de conciencia de la ejecución, basados en representaciones mentales y corporales de una obra musical. En la música instrumental, la acción corporal es necesaria para producir el sonido. Todo lo que suena es producto de un gesto, de un movimiento del cuerpo puesto en acción.

Hoy se encuentran serias limitaciones en el intento de la demarcación entre lo popular, lo académico y lo folclórico. Pensar en términos de su clasificación constituye un criterio que posiciona unas músicas sobre otras de modo arbitrario en la aplicación de criterios parciales. Es indudable el aporte de otras perspectivas, como los estudios poscoloniales y los de género, para definir un campo de estudios interdisciplinario como el que ocupan los estudios sobre música popular. Todo ello ha contribuido a que la educación musical considere la incorporación de diversas músicas, no en términos de demarcación entre ellas, sino de retroalimentación y derivaciones entre sí.

Recién en las últimas décadas del siglo XX, la música popular fue incluida en los planes de estudios de las instituciones musicales y musicológicas latinoamericanas. Sin embargo, desde hace algunos años, comienza un proceso de reconocimiento académico hacia cierta música concebida para la entretención, otorgándole un valor cultural a productos y procesos de la cultura de masas. (González, J.P. 2007, pp. 1-20).

La educación musical en el sistema formal asegura los saberes referidos a los elementos del lenguaje musical tradicional y acordando con Madoery (2000), se toma conciencia de que en contextos folk-populares se manifiestan, pero no necesariamente se reconocen con terminología específica. La educación musical reconoce múltiples estrategias para los aprendizajes de acuerdo a cada contexto cultural diverso.



Como docentes investigadores universitarios, se ha puesto el foco en esta realidad y se ha propuesto responder eficazmente a las demandas de formación que el perfil de sus alumnos requiere.

Por ello, este proyecto se asentó en la idea de incluir la ejecución de folclore en la carrera “Profesorado Universitario y Licenciatura en Educación Musical”, perteneciente al Departamento de Música de la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan.

Esta investigación se ha localizado en las cátedras de Guitarra, Piano y Educación Musical I, y tiende a generar nuevas prácticas y teorías a partir de las cuales se pueda optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ejecución del folclore.

2. Primera Parte

El folclore regional es una manifestación musical de profunda expresividad. Es por ello que su estilo de ejecución ocupa un lugar privilegiado entre los atributos que identifican los productos artísticos y caracterizan la especie. Este se presenta en dos áreas de incumbencia: (i) el arreglo y (ii) la ejecución propiamente dicha.

El primer objetivo fue la creación de un recurso musical – un arreglo- que se adaptara a las posibilidades técnicas de la muestra de alumnos.

Se seleccionó la cueca cuyana, con el fin de describir determinadas características que conforman el estilo de interpretación, a partir de versiones populares y del análisis de partituras disponibles en cancioneros folclóricos.

La producción de versiones dentro de la música popular se presenta como una expresión de la cultura argentina, entendida como un vasto sistema de significación que permite la comunicación social. De este modo, la denominada versión se presenta como



recodificación de los mensajes que los textos y códigos preexistentes proponen, de manera tal que aparece disponible a los destinatarios al convertirse en un nuevo fenómeno cultural y por lo tanto comunicacional (Madoery, 2000).

Para completar esta idea, se hace necesario definir algunos conceptos implicados, tales como la noción de “versión”.

En general, el término versión significa “modo de referir un mismo suceso”. En el ámbito musical, el término versión remite a diferentes composiciones, arreglos, transcripciones, adaptaciones, armonizaciones, instrumentaciones, orquestaciones, reducciones y variaciones que han sido producidas por diversos autores sobre un mismo tema.

Por otra parte, el concepto es utilizado por diversos autores para definir interpretaciones, ejecuciones o realizaciones hechas por distintos sujetos u organismos en diversos soportes. También, se utiliza para denominar producciones de distinta factura de un mismo autor.

Para este trabajo, es pertinente el concepto de versión que utiliza Aharonián (2004) cuando habla de la meso música, haciendo alusión a Carlos Vega:

La musicología estudia habitualmente dos niveles de producción de un hecho musical que se dan habitualmente: la composición y la interpretación. Pero no ha definido hasta ahora un tercer estadio intermedio entre la composición y la interpretación, que se da en el terreno de la meso música - y relativamente muy poco en la música culta-: el que denomina versión, estadio en el que se modifica la composición original sin que el oyente deje de reconocerla.

En la musicología se trabaja sobre el concepto de especie, referida a una categoría de menor extensión que el género, pero de características similares que agrupa elementos de rasgos comunes. Esta idea es profundizada por Madoery cuando expresa que la noción de



“tema” (estructura melódica), correspondería a aquello que el oyente no deja de reconocer a pesar de que se presente en diferentes versiones. Si bien para este autor “arreglo” y “versión” pueden considerarse sinónimos, el “arreglo” se refiere principalmente al procedimiento y la “versión” al producto.

En lo que respecta al rol de la *performance* Madoery (2007) expresa:

...En el rol de la performance, el arreglo implica procedimientos que se encuentran implícitos en la interpretación del ejecutante, tales como el fraseo, las dinámicas y una cantidad de elementos que en la jerga habitual se denominan jeites, es decir aspectos performativos característicos de géneros o de estilos particulares (pp. 6-9).

En general, los músicos que tienen una formación académica, incorporan de forma consciente estos procedimientos implícitos en el arreglo, mientras que el músico popular lo hace en forma espontánea, pero sin reconocer su terminología. Es decir, la comprensión de la especie musical como marco socialmente aceptado en un momento y espacio determinado.

Además, en cualquier producción musical están implícitos ciertos elementos como las motivaciones personales del intérprete-compositor-arreglador, sus metas, sus conocimientos previos y su contexto cultural.

En esta línea de pensamiento, la creación de un recurso musical constituye la concreción del patrón original en el que se asienta este estudio; es el producto que se replica para la obtención de datos y que compone la base para la investigación propuesta.



El recurso musical

Se realizó un arreglo para canto y piano de la cueca *Entre Mar y Cordillera* según una recopilación de Carlos Montbrun Ocampo².

Este trabajo parte de la idea de concebir la música como ejecución, es decir, se habla de estilo de composición porque es la obra la que propone los atributos estructurales y el estilo a partir de los cuales surgirá el significado que el intérprete le atribuirá. De esta manera se intenta superar la idea de música como mero texto: “la música no es la partitura, es la ejecución”.

Se partió del supuesto que el estilo de interpretación musical es una construcción teórica que impregna las prácticas instrumentales; el mismo está constituido por una serie de aspectos musicales, culturales y emocionales.

Para los músicos populares sin formación musical sistematizada, todos estos elementos constitutivos del estilo están implícitos en la interpretación, como ya se ha mencionado, logrando el estilo de interpretación a partir de la audición, imitación y transmisión oral.

Para los estudiantes universitarios que en su mayoría no interactúan con el folclore de su región, es un lenguaje nuevo y carente de sentido. En el mejor de los casos tienen alguna experiencia con el canto o la guitarra, pero, raramente, con el piano.

Para ellos, en ésta construcción interviene, además y significativamente, la toma de consciencia de la propia interpretación, la experticia en el instrumento en general y en particular, el conocimiento del estilo de la cueca cuyana. En palabras de Baroni, (1996, p.28):

Una manifestación expresiva es parte de un estilo solamente cuando no constituye un hecho contingente y momentáneo, sino cuando existen caracteres

² Arreglo para canto y piano, realizado por Patricia Blanco (2015).



de repetitividad a los cuales se le puede atribuir una intencionalidad sistemática y cuando posee funciones que permiten interpretarla como producto de (o por lo menos como distinta respecto de) otra elección posible: caracteres y funciones que la califican como una elección deliberada (aunque no necesariamente consciente) (Baroni, M. (1996) en Shifres, Pereira Ghiena, Herrera y Bordoni, 2012, p. 88).

Otros estudios demuestran que, en muchos tipos de música, el estilo de ejecución es el que ejerce mayor influencia sobre el desarrollo del propio género y le imprime los atributos que mejor lo identifican.

En la enseñanza formal es común utilizar la partitura como versión a partir de la cual tomar conciencia de la organización de este producto y su grafía; de esta forma se convierte en un recurso pedagógico.

Este estudio pone el foco en el imaginario sonoro que resulta de la codificación particular que supone la grafía simbólica en la música.

Para el arreglo mencionado se tomó como referencia una partitura para canto y piano de Carlos Montbrun Ocampo de 1953.³

Esta partitura comunica por escrito muchos atributos del arreglo. Algunos son esbozados por los códigos de escritura y otros se completan de manera oral; es decir, se consignan una serie de atributos de la ejecución, tales como el manejo del tiempo (*timing*), las dinámicas, las articulaciones, el vibrato, entre otros, que, si bien pueden describirse de manera general por escrito (por ejemplo, a través de las indicaciones de *ff*, *crescendo*, *ritardando* o *rubato*), el detalle de su aplicación permanece enteramente en el dominio de la transmisión oral.

³ Montbrun Ocampo, C. (1953). Cueca Entre Mar y Cordillera. Recopilación y Arreglo. *Las alegres Fiestas Gauchas*. Buenos Aires: Tierra Linda.



Para la concreción del arreglo se atendió a las jerarquías musicales conformadas por:

- La estructura formal que se corresponde a la figura coreográfica de la danza.
- La organización armónica, textural rítmico métrico, atendiendo al motivo melódico y al motivo rítmico de acuerdo a los rasgos compositivos característicos.
- La instrumentación que emula los toques característicos de la instrumentación original.
- La explicitación de dinámica, fraseo y articulación en relación a la estructura y rasgos compositivos característicos.

3. Segunda Parte

Volviendo al postulado inicial, acerca de las dos áreas que presenta el estilo de ejecución del folclore, la primera referida al arreglo ha sido ya descrita a través de las actividades relacionadas con la creación del arreglo de la cueca cuyana *Entre Mar y Cordillera*, como recurso musical, en sus posibilidades de reproducción y de partitura escrita.

La segunda área se refiere a la ejecución propiamente dicha, es decir, la música como arte interpretativo y que se entiende como actuación, sonando en tiempo real y a través de las acciones de escuchar, ejecutar y componer.

Estudios demuestran que la ejecución musical, vocal-instrumental y/o de movimiento, es un modo de conocimiento no proposicional, que se evidencia únicamente en la actuación y puede entenderse como una práctica integral. La actuación musical, la ejecución y la audición, y en diferente medida la composición e improvisación, son modalidades que se vinculan y retro-alimentan entre sí. En tal sentido, el área de estudios sobre la ejecución es un terreno de confluencia de múltiples disciplinas cuyo objeto de estudio es la interpretación musical. Hay acuerdo entre los estudiosos que puede ser abordada desde diferentes perspectivas atendiendo tanto a la formación de significados como al proceso de comunicación. La música como arte performativo es una experiencia de retroalimentación entre el movimiento físico del ejecutante y el sonido que está produciendo. Esta correspondencia es percibida por otros a través de la percepción simultánea, visual y auditiva.



4. Actividades

La aplicación del recurso musical, recurso/arreglo sobre el cual trabajaron los alumnos de la muestra seleccionada, se inició a partir del contacto tanto con el recurso/arreglo en partitura como con las diferentes versiones grabadas.

Se les ofreció un lapso de tiempo determinado para estudiarlo de manera independiente y con libertad de interpretar la partitura textual o aproximada.

Se dedicaron sesiones para el registro en audio y video de las versiones musicales para canto y piano y canto con acompañamiento de guitarra.

A posteriori se aplicó a los participantes de la muestra un cuestionario (protocolo de preguntas) acerca de aspectos tales como su experiencia previa en la interpretación de folclore, empatía con la obra, dificultades de ejecución, conocimiento y opinión acerca de los logros obtenidos respecto al estilo.

Se realizó una grabación en soporte CD para los expertos (profesores de la carrera), que fue entregada junto a la grilla de evaluación sin el nombre del intérprete.

Para el procesamiento de datos se cruzaron la valoración cualitativa obtenida de la observación crítica, de las grabaciones en audio y video por parte del equipo de investigación, con los resultados de la evaluación cuantitativa de expertos y estos, a su vez, con las respuestas de los mismos intérpretes.

5. Discusión

La variedad de procedimientos que el folclore requiere para su interpretación, tomados como estrategias didácticas, enriquecen las formas de producción en contextos educativos.



La creación de un recurso musical/arreglo que respete los atributos que identifican los productos artísticos que caracterizan la especie, y atiende a las posibilidades técnicas interpretativas de la muestra seleccionada, constituye un acierto pedagógico posible de ser transferido.

Existen diversas maneras de interpretar la cueca cuyana y seguramente han existido otras más que actualmente no están vigentes, pero todas son socialmente aceptadas e incluidas en el espacio curricular académico presente.

A partir de la utilización del recurso musical/arreglo mencionado se ha logrado describir la ejecución musical expresiva, dando lugar a una construcción teórica que permite redefinir el estilo de interpretación dentro del ámbito académico de formación profesional. En esta construcción intervienen tanto factores externos como el ambiente, la mediatización de la música, como así también factores intrínsecos de cada intérprete alumno, en lo referido a su experiencia subjetiva respecto de la música y de este estilo en particular; las emociones que despierta la interpretación de esta música en el sujeto; la capacidad de comunicar a través de la ejecución instrumental; la empatía con la pieza elegida y el logro de una interpretación expresiva en cada *performance*.

Los resultados obtenidos han contribuido a mejorar la ejecución instrumental del folclore, al profundizar en el conocimiento acerca del estilo musical de la cueca cuyana, y desarrollar herramientas metacognitivas para su abordaje pedagógico.

Bibliografía

Aharonián, C. (2004). *Educación, arte, música*. Montevideo: Tacuabé

González, J. P. (2013) *Pensar la música desde América Latina*. Buenos Aires: Gourmet Musical.

González, J. P. (Agosto de 1999). Musicología popular en América Latina: síntesis de sus logros, problemas y desafíos. En *XIII Conferencia Anual de la Asociación Argentina de Musicología*, Buenos Aires, Argentina.



González, J. P. (Mayo de 2007). Aportes de la Musicología a la enseñanza de la Música Popular. En *I Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular*, Villa María, Córdoba, Argentina.

Madoery, D. (2000). Los procedimientos de producción musical en Música Popular. *Revista del Instituto Superior de Música de la U.N.L.*, 7.

Madoery, D. (Mayo de 2007). Género-tema-arreglo. Marcos teóricos e incidencias en la educación de la música popular. En *1er. Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular*, Villa María, Córdoba, Argentina.

Shifres, F. Pereira Ghiena. A, Herrera, R. y Bordoni, M. (2012). Estilo de ejecución musical y de danza en el tango: atributos, competencia y experiencia dinámica. En *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 7(2), 83-108.

Patricia Blanco. Profesora Universitaria de piano; Magister en Arte Latinoamericano-UNCuyo. Docente Titular de Piano (Profesorado Universitario en Educación Musical, UNSJ). Categoría II en la carrera de investigador. En *Proyectos de Creación Artística* ha participado como arregladora e intérprete y es coautora de dos CD: i) *Entre Mar y Cordillera* (2010), ii) *Carlos Montbrun Ocampo y José Luis Dávila* (2014) con partituras y audios musicales de obras de Montbrun Ocampo y Dávila en versiones para guitarra, canto, flauta y piano.

Mónica Graciela Lucero. Profesora Universitaria en Educación Musical. Magister en Psicología de la Música (Universidad Nacional de la Plata). Categoría IV de Investigación. Ha desempeñado diferentes cargos de gestión. Profesora Titular Dedicación Exclusiva Producción de Recursos Didácticos en Educación Musical-Educación Musical I –Educación Musical II (UNSJ). Desde 1984 integra el Coro de Cámara “Arturo Berutti” (dir. M.E.M. de Blech), participando en numerosos conciertos en salas nacionales e internacionales.

Fernando Recio. Profesor Adjunto (Producción de Recursos Didácticos y Educación Musical II - Profesorado Universitario de Educación Musical) y Prof. Titular (Práctica Docente - Profesorado de Música con Orientación en Música Popular) (UNSJ). Desde el 2017, Coordinador Académico del Departamento de Música de dicha Universidad. Ha participado del proyecto de extensión “Con la Música a Todos Lados”, (vinculación académica entre la cátedra de Educación Musical y las comunidades musicales populares de los departamentos Jáchal y Valle Fértil). Tecladista en distintos proyectos de música popular.



Año 2 n° 2, octubre 2018.

Propietario y editor:

Asociación de Docentes de Música.

Queda hecho el depósito que dispone la

Ley 11.723. Exp. N° 5343007.

ISSN 2545-7802.

www.adomu.com.ar pp. 73-82

Boletín de Investigación Educativo-Musical / Asociación de Docentes de Música

Retomando la labor pionera del *Collegium Musicum de Buenos Aires* (1993-2009)

LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL MARCO DEL DISEÑO CURRICULAR

María Guillermina Eyras

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

geyras@yahoo.com.ar

Resumen

Este trabajo pretende mostrar experiencias áulicas de docentes de Educación Artística, que surgen de la revisión y análisis de clases, de planificaciones, evaluaciones, registros documentados, informes, evaluaciones y autoevaluaciones realizadas por los docentes de Música, Plástica, Danzas y Teatro de ochenta escuelas primarias de cuatro distritos del interior de la Provincia de Buenos Aires. La investigación giró en torno a las siguientes categorías de análisis: La clase de Educación Artística, propósitos de enseñanza, metodología y evaluación. El proceso de investigación tiene como objetivo principal establecer el correlato del Diseño Curricular de Educación Artística y lo que sucede efectivamente en las prácticas áulicas. Dado que es una investigación en proceso, aun no se cuenta con el total de las conclusiones. Sin embargo, puede visualizarse la diversidad de interpretación que se le da al Diseño Curricular y, por lo tanto, la diversidad de prácticas educativas en los diferentes contextos.

Palabras clave: educación artística, diseño curricular, prácticas de enseñanza



1. Introducción

Para entender si hay un correlato entre lo que expresa el Diseño Curricular de Educación Artística y lo que efectivamente ocurre en el aula, debemos conocer las particularidades que sostiene el Diseño.

El Diseño Curricular concibe el arte como conocimiento. Asimismo, refiere a una metodología de enseñanza en la que los aprendizajes se realizan a través de instancias de producción, recepción y conceptualización que debieran verse reflejadas en las planificaciones de los docentes.

Del mismo modo, la planificación fija y objetiva la propuesta didáctica y permite una anticipación al análisis, a la revisión y a la transformación de las prácticas. Ayuda también a reflexionar sobre los supuestos y representaciones que el docente, consciente o inconscientemente, pone en juego a la hora de enseñar en el marco de los modelos pedagógicos a los que adhiere.

Los propósitos enunciados en el Diseño se relacionan con la intencionalidad educativa del sistema, y expresan qué se espera y hacia dónde se dirige el proceso de aprendizaje. Constituyen metas mínimas a las cuales arribar, mediante la selección y propuesta de los contenidos socialmente legitimados y la implementación de las estrategias didácticas que permiten a los alumnos construir los conocimientos y sus propios modos de aprender.

En las Orientaciones Didácticas, el Diseño hace explícitas las prácticas que se requieren para asumir a la educación artística como modo de conocimiento. Prescribe las acciones que el docente deberá implementar para propiciar el pensamiento crítico y reflexivo, donde la praxis se lleva a cabo mediante los procesos de producción y recepción y el docente presenta los componentes del lenguaje artístico en forma global y relacional, sin separarlos de sus contextos de referencia.



El Diseño de Educación Primaria pone especial énfasis en la enseñanza y en la necesidad de concebirla como una secuenciación de acciones que permite el avance conceptual. Como se sostiene en el Marco General: Para que los niños/as accedan a los contenidos, se necesita que el/la docente prevea secuencias, es decir, series de propuestas referidas a un mismo núcleo temático, de cierta extensión –ni indefinidas ni efímeras– que den a los niños/as la posibilidad de instalarse en los contenidos, de acercarse a ellos desde distintas miradas, alternando los modos de acercamiento –escuchar la exposición del maestro, resolver en grupo algunos problemas, consultar libros, buscar en Internet, comentar en casa, tomar notas, resolver individualmente ciertas tareas, hacer síntesis junto al maestro...–. En Educación Artística se hace particularmente necesario pensar en este criterio de secuenciación porque, por diferentes razones, no siempre existe la continuidad en la enseñanza de un lenguaje de un año a otro, y por lo tanto se producen fragmentaciones en los aprendizajes.

Para que los alumnos puedan apropiarse de los saberes, respetando tiempos y modos de aprendizaje, será necesario concebir la secuenciación como un proceso donde los contenidos sean retomados una y otra vez en distintos momentos del año – o en años diferentes –, cada vez con mayor complejidad, desde diferentes perspectivas y empleando diferentes estrategias.

2. La práctica docente de Educación Artística, versus el Diseño

Ante las preguntas que surgen respecto de la temática de este escrito, pienso que hay una a la cual no hay que restarle importancia: ¿Qué hay que tener en cuenta cuando se compara una Práctica áulica con un Diseño Curricular?

Ante todo, se debería tener en cuenta que, como señalan Edelstein y Coria (1995), se pasa de una manera de comprender la enseñanza a pensarla como práctica docente para poder resignificarla y pensarla en otro sentido, ya que en las aulas pocas veces existe una toma de posición consciente por parte de los docentes sobre ciertos aspectos de su práctica.



Además, las prácticas de la enseñanza son prácticas sociales que se desarrollan en un grupo con propósitos comunes y comparten formas de percibir y actuar, que involucran creencias, intenciones y relaciones interpersonales. Estas prácticas hacen referencia al trabajo en torno al conocimiento, a las relaciones entre docente, alumno y contenido. Por otro lado, en tanto práctica docente, es interesante comprender que el trabajo docente va mucho más allá del aula, involucrando así aspectos adicionales y acciones que no se restringen propiamente al aula y que, además, incluyen creencias acerca de otras personas, acerca de sus intenciones, objetivos y creencias sobre las creencias y objetivos de los otros.

Esta mirada propone preguntarse acerca de las posibilidades que tienen los contenidos curriculares de ser desarrollados significativamente y de cómo trabajarlos en el aula, lo que conlleva a pensar al docente como un actor social capaz de problematizar, resignificar, compartir y comunicar a otros y con otros los saberes a enseñar.

En una posición similar a este entendimiento de la práctica como una práctica social, Remedi et al. (1987), rescatan que a través del hacer de la práctica del maestro se reconocen elementos de índole social, políticos, ideológicos, psicológicos, como rasgos particulares que el maestro ha adquirido como identidad social de su profesión y con una dimensión individual. Además, como sostienen Berger y Luckmann (1967, en Pérez Gómez, 1993), las instituciones ejercen control estableciendo patrones de conducta humana.

Para que surjan cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes, no sólo depende de los factores individuales sino también de los institucionales. La cultura organizacional del centro, la estructura organizativa, su micropolítica Ball (1989), las condiciones laborales y las relaciones interpersonales que se dan en el ámbito donde se desempeña el docente, tendrán una fuerte incidencia en su accionar. En este sentido, la escuela tiende a reproducir en la práctica los esquemas de comportamiento que la sociedad considera



valiosos y, de esta manera, las prácticas no funcionan como espacio de reflexión sino de reproducción. En consecuencia, existe una influencia socializadora de la escuela que crea, tanto en el alumno como en el docente, concepciones pedagógicas arraigadas que se tienden a reproducir en la práctica del futuro profesional (Pérez Gómez, 1993).

En general, los docentes, no solo llevan la clase preparada para el día, sino que llevan la impronta de las personas que son, con las creencias que sustentan, con los problemas que tienen, inmersos en la sociedad particular en la que viven. Dado que esto es imposible dejar de lado en cualquier lugar al que se asista, todos estos aspectos estarán en juego tanto a la hora de enseñar como de aprender. En consecuencia, también la práctica docente, entendida como un tipo de práctica que no se limita al contexto áulico, trasciende dicho contexto en tanto que el docente se involucra en actividades que van más allá del aula y que dependen de lineamientos políticos, de lineamientos ideológicos, creencias, hábitos de una cultura determinada, aspectos que se ven involucrados implícita o explícitamente en su labor.

La Dirección Educación Artística, por su parte, cumple 60 años en el sistema educativo provincial mientras que la mayoría de las instituciones formadoras de docentes especializados en Educación Artística en el interior de la provincia, están cumpliendo 30 años. Esto nos dice mucho respecto a las prácticas docentes, ya que la mayoría de los docentes que hoy se encuentran en funciones, han sido alumnos de maestros que no obtuvieron la formación docente, y que en su mayoría provenían de una formación instrumental en música y de técnica en Plástica, en instituciones privadas o públicas de educación no formal.

Esta particularidad, de algún modo, incide en las prácticas docentes ya que, como decía en los párrafos anteriores, las experiencias propias delimitan el modo en que el docente lleva a cabo su práctica. De esta manera, la elección de la metodología de enseñanza puede ser más o menos adecuada y porque no, muchas veces inadecuada. De ahí la



importancia de que el docente tome consciencia, acepte y reflexione, haga un análisis profundo de su propia práctica; todo ello con el objeto de fortalecerse, teniendo en cuenta que, como lo expresa Pérez Gómez (1993):

El pensamiento práctico del profesor, que va a regir sus modos de interpretar e intervenir sobre la realidad concreta del aprendizaje en el grupo de alumnos de su aula, se forma en estas redes de intercambio de significados a través de los mitos, rituales, perspectivas y modos de pensamiento que dominan en la institución escolar (p. 8).

Pensando ya en una definición que acerque un poco más a comprender a qué se hace referencia cuando se habla de prácticas docentes, se rescata aquella que brinda Achilli (1990), que además resume varias de las ideas tratadas hasta aquí; así lo expresa la autora: “La práctica docente está constituida por la combinación de las relaciones estructurales e institucionales objetivas -históricas- como también por las significaciones y sentido que esos condicionantes adquieren en la conciencia del maestro” (p. 51).

Por lo expuesto, coincido con la idea de la práctica docente como una práctica compleja, y lo es aún más en Educación Artística, donde la misma sociedad le otorga múltiples significados. Recién en el año 2010 a través de la Resolución del Ministerio de Educación N°111 se reconoce a la Educación Artística como un campo de conocimiento a ser considerado por las políticas públicas educativas, sociales, culturales y productivas en el contexto contemporáneo.

Por lo tanto, los docentes del área, deben desempeñarse como docentes que enseñan y conocen el contenido académico concreto, pero, además, deben promover y jerarquizar el área con acciones concretas de enseñanza, y a la vez, funcionar como contenedores del alumno, con apoyo asistencial y afectivo, ya que no se los puede dejar fuera del aula porque forman parte de ese sujeto inserto en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Asimismo, se tiene en cuenta que la labor docente no consiste solo en preparar una clase e ir al aula a desarrollarla tal como la preparó, sino que surgirán estos factores imprevistos



al igual que otros, tales como las cuestiones económicas, la disponibilidad de recursos, por lo que habrá que darle paso a la creatividad y adaptar los contenidos a la clase en particular, e incluso a los acontecimientos diarios.

¿Qué podemos hacer desde la escuela para que el alumno opere en el aula como sujeto cognitivo, para que entable una relación personal con el saber artístico?

Esto será posible en la medida en que las situaciones didácticas tiendan a otorgarles a todos los chicos el poder de producir conocimiento. La formación del ciudadano en el ámbito de la institución escolar se concreta en el proceso mismo de la enseñanza.

La investigación y la reflexión juegan un papel crucial ya que la investigación ayuda a mirar lo que está aconteciendo y a reflexionar acerca de lo que debería acontecer en el espacio educativo para guiar la acción docente, vinculando la idea de práctica reflexiva a la comprensión del propio quehacer por parte del docente.

3. Conclusiones

Aun tratándose de un informe de avance, hemos podido arribar a algunas conclusiones:

La realización de la investigación de prácticas áulicas, permite:

- Conocer las prácticas áulicas de Educación Artística.
- Comprometer al docente con su medio y actuar en beneficio del mismo.
- Realizar actividades individuales y grupales en el contexto.
- Desarrollar el trabajo colaborativo para la mejora de la educación.

En la observación de las planificaciones de los docentes, en contraste con las clases, se pueden apreciar tensiones entre los propósitos que se enuncian y las decisiones que se toman para llevarlos a cabo.



Por lo tanto, se hace necesario resignificar la planificación como una hipótesis de trabajo abierta a la modificación, e insistir en el abordaje crítico de los Diseños Curriculares para que el docente pueda tomar decisiones autónomas y ajustadas a su realidad, que otorguen verdadero sentido a su trabajo en el aula.

En filmaciones de clases que los mismos docentes toman, se observa la utilización de estrategias que tienen que ver con concepciones teóricas de corte tradicional y/o tecnicista que condice con las actividades propuestas. Sin embargo, no se ajusta a lo prescrito en el Diseño.

De la observación de las carpetas de los alumnos surgen modos de evaluar que distan de las situaciones de enseñanza, y criterios que no condicen con los enmarcados en los Diseños.

De las autoevaluaciones que realizan los docentes surge que muchas veces no se es totalmente consciente de las concepciones que impregnan las prácticas, y es por eso que es interesante comenzar a revisarlas.

Por mejor formación teórica que se tenga, hay aprendizajes que se obtienen y se consolidan sólo con la práctica. Sin embargo, no se elimina la idea imprescindible de la formación teórica sólida para la docencia. En este caso, el espacio de intercambio y reflexión es, sin duda, la base que permite ir conformando el posicionamiento didáctico, la forma en que se planifica y organiza la clase, así como la forma de relacionarse con otros docentes de distintos niveles educativos. La investigación sobre las Prácticas áulicas en Educación Artística sin duda que fortalece la formación de los profesionales de la docencia.



La tarea de relacionar la teoría y la práctica en el contexto real y reflexionar sobre la práctica docente, no suele ser tarea sencilla.

Tras lo expuesto, se puede decir que se dio respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las experiencias que adquieren los docentes de Educación Artística? Asimismo, se considera que se logró el objetivo planteado de “Exponer algunas de las experiencias que adquieren los docentes de Educación Artística, en sus prácticas áulicas en el marco del Diseño Curricular”.

Referencias

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. México, D.F: Mc Graw Hill.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Bacaicoa, F. (1996). *La práctica docente y la evolución de las ideas sobre aprendizaje*. España: Universidad del País Vasco.
- Becerril, S. (2005). *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*. México, D.F: Plaza y Valdez.
- Boud, D., Cohen, R. y Walker, D. (2011). *El aprendizaje a través de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid: Narcea.
- Carabeta, S., Soria, L, y Serrati, P. (2017). Entrevista con Daniel Belinche (UNLP Argentina). *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2(3), 99-111.
- Consejo Federal de Educación (2010). Resolución CFE N° 111/10. Anexo. La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional. Buenos Aires.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México, D.F: Mc. Graw Hill.



Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*.

Domingo, Á. y Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2005). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Barcelona: Paidós.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza* (8ª ed.). Madrid: Morata.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Madrid: Graó.

Ley N° 26206, de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 28 de diciembre de 2006.

Marín Viadel R. (coord.). (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Marín Viadel, R. (coord.) (2005). *Investigación en Educación Artística*. Granada: Universidad de Granada.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.

María Guillermina Eyras es Profesora de Educación Musical y Licenciada en Artes. Se ha desempeñado como docente de Educación Artística en escuelas urbanas y rurales en todos los niveles educativos del sistema entre 1992 a 2010. Fue Directora de la Escuela de Arte de Gral. Madariaga (2005-2012), Directora de Cultura del Municipio de Gral. Madariaga (2010-2012) y, desde 2011 a la actualidad, es Inspectora de Educación Artística en la Región 18 de la Provincia de Buenos Aires.



Año 2 n° 2, octubre 2018.

Propietario y editor:

Asociación de Docentes de Música.

Queda hecho el depósito que dispone la

Ley 11.723. Exp. N° 5343007.

ISSN 2545-7802.

www.adomu.com.ar pp. 83-93

Boletín de Investigación Educativo-Musical / Asociación de Docentes de Música

Retomando la labor pionera del *Collegium Musicum de Buenos Aires* (1993-2009)

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LUTHERÍA/FABRICACIÓN DE BANDONEÓN EN LA REPÚBLICA ARGENTINA

Rocío Rubio

Universidad Nacional de las Artes UNA

escarchica@gmail.com

Resumen

El Bandoneón está, por antonomasia, indeliblemente asociado, si hablamos de la República Argentina, al tango. El imaginario colectivo lo vincula casi exclusivamente y siempre en primer lugar a la música rioplatense, además de haber realizado sus destacables incursiones dentro del folclore, principalmente en la zona Noroeste del país.

Declarado, desde el año 2009, Patrimonio Cultural para la República Argentina, legislada su mercantilización y su patrimonialidad, y, sin embargo, es observable una falta de continuidad en las voluntades. De hecho, la auténtica realidad de este instrumento es la escasez de los mismos.

No se observa, en un primer acercamiento al tema, una voluntad pública clara y definidamente manifiesta que contribuya a la expansión, difusión, regulación, conservación, fabricación y protección del instrumento ni de su entorno. Así mismo, la iniciativa privada existe, pero es limitada y de escasos recursos económicos. Sin embargo, los recursos técnicos, los recursos humanos, el saber-hacer, están, hasta el punto que podemos afirmar que hoy ya existen las condiciones necesarias en la República Argentina para crear una Industria Cultural en torno a la luthería y fabricación del bandoneón de gran calidad, y puntera a todos los niveles.



Que esas condiciones estén dadas significa que durante años se ha producido una preparación/formación humana que ha permitido que ese saber hacer haya sido democratizado en un entorno difícil y hermético en cuanto a la transmisión de saberes. Por ello, profesionalizar los estudios en luthería sería un paso a tener en cuenta para la posterior oficialización de la formación, camino *sine qua non* para pensar en la conservación y apropiación de un Patrimonio Cultural reconocido y único como es el bandoneón.

Me gustaría plantear un estudio de caso y analizar objetivos, filosofía y metodología de la única escuela de luthiers de bandoneón que se conoce dentro de la República Argentina.

Palabras clave: tango, luthería, bandoneón, metodología, oficialización

Antes de entrar de lleno en tema, quisiera comentar algunos aspectos del que, en definitiva, es nuestro protagonista: el bandoneón. Clasificado como instrumento aerófono⁴ y fuertemente asociado a la Argentina y a su tradición musical, en realidad se originó en Alemania cerca de 1835. Es hacia 1880 que se supone llegan los primeros instrumentos al Río de la Plata⁵. Existen diversas hipótesis sobre cuál fue el hecho fortuito que lo trajo hasta aquí, pero se sabe que su llegada a Buenos Aires no se produjo acompañada de una tradición musical propia. Llegó virgen, sin historia, lo que permitió su adopción por un género musical nuevo y en formación, sin raíces comunes con Alemania: el tango.

⁴ Clasificación de Hombostel y Sachs (1914). Instrumento aerófono, portátil con botones, accionado a fuelle, por acción del aire a presión a través de un sistema de lengüetas metálicas, con ejecución simultánea de ambas manos.

⁵ Los datos aportados están extraídos del curso que imparte Oscar Fischer como parte de la formación en la Escuela de Luthería de “la casa del bandoneón” y han sido cotejados con el libro de Oscar Zucchi, *El Tango, el Bandoneón y sus intérpretes*.



En Alemania, al día de hoy, es casi un desconocido. No integra la lista de instrumentos utilizados en su folclore, como sí es el caso del acordeón. Forma parte de un grupo de instrumentos considerados de élite. Fue la cultura popular argentina, principalmente a través del tango y en menor medida del chamamé y la música del Noroeste, que lo supo adoptar y adaptar y que no sólo expandió sus posibilidades expresivas, sino que preservó su misma existencia, al menos de uno de los modelos existentes, el conocido como modelo diatónico. Históricamente se sabe que los primeros conjuntos de tango no incluyeron bandoneones. No obstante, ellos fueron gradualmente desplazando y reemplazando a instrumentos melódicos como la flauta, hasta su incorporación definitiva y expulsión de aquella, lo cual generó un cambio en el carácter mismo del género. El bandoneón se convirtió, finalmente, en el protagonista indiscutido del tango y fue progresivamente ganando adeptos. Entre 1920 y fines de los años treinta, Argentina se convierte en la principal consumidora de bandoneones, importándolos en gran cantidad. Ello ocurrió hasta la II Guerra Mundial, período en el que comenzó a declinar su producción hasta extinguirse por completo las principales “dinastías” de bandoneones.

Así pues, y utilizando los propios términos de Bonfil Batalla (1991) sobre elementos culturales, podríamos definir al *bandoneón* como un elemento material apropiado de otra cultura, que el grupo social que lo usa y decide sobre él mismo, al día de hoy, no tiene aún el poder de producir y reproducir. Es decir que, en este momento, estaríamos hablando de una *cultura apropiada* en términos del autor. En el momento que la situación cambie, como sería lo deseable, y el grupo social tenga bajo control cultural su producción, podríamos hablar de una *cultura autónoma*, consideración que, colijo, le corresponde. En este caso, sería de perfecta aplicación lo que otro estudioso y reconocido autor, Santillán Güemes (2000) afirma. Según este investigador, bastaría con confirmar la existencia de



lo que él denomina *relaciones fundantes*⁶ para establecer con toda seguridad la pertenencia del bandoneón al plano cultural y parte esencial de la cultura argentina y principalmente rioplatense.

Lo extraordinario es que, en octubre del 2009, el bandoneón se decreta Patrimonio Cultural protegido de la República Argentina a través de la promulgación de la Ley n° 26.531. Dicha Ley se formula para crear un régimen de protección y promoción del instrumento musical bandoneón en su tipo diatónico, normativa que al no tener un reglamento que la desarrolle, no llega a generar ninguna consecuencia positiva hacia los objetivos planteados en la misma.

Va a ser la iniciativa privada la que, desde hace ya algunos años, está diseñando soluciones desde el mismo análisis de la realidad que lo circunda y creando propuestas dentro de este sector olvidado de la cultura rioplatense. Dichas propuestas se enfocan en el desarrollo de las herramientas técnicas para la recuperación, conservación y/o fabricación del instrumento. Sólo he podido relevar un único caso en el que los esfuerzos hayan ido orientados, a su vez, a la transmisión de dichos conocimientos, eso sí, dentro de una estructura académica no formal. El estudio de caso que presento hoy tiene que ver con este suceso extraordinario ideado por uno de los luthiers referentes del sector que ya, en el 2002, comenzaba a plantearse la posibilidad de materializar la que, en 2012, sería una realidad: la primera escuela de luthería de bandoneón de la República Argentina.

Es importante de resaltar su enfoque y metodología educativa, pues se trata de un proyecto pionero y que marcó tendencia. Dicho estudio de caso comienza en el año 2002 y toma forma a través de métodos cualitativos tales como entrevistas personales y experimentación propia de la investigadora que formó parte de dicho proyecto.

⁶ Relaciones que la comunidad entabla con la naturaleza; que los seres humanos pertenecientes a una comunidad establecen entre sí; con otras comunidades; con lo que ella vive y califica como lo trascendente. Todas ellas están claramente definidas dentro de la comunidad de luthiers y he podido estudiarlas.



En este punto, quiero hacer un paréntesis para señalar que el encuadre escogido para esta investigación tiene mucho que ver con la necesidad personal de aglutinar los diferentes saberes y conocimientos aprehendidos en mi formación, tanto académica como vivencial que, valoro, trascendental para definir el trabajo y su idiosincrasia. Me gustaría destacar la importancia que, en mi opinión, tiene el punto de vista subjetivo del analista para la definición y conformación tanto del tema como de su desarrollo, y en este estudio ha sido un punto de definición problemático pero esencial. Concuerdo con Rockwell (2009), cuando expone que la reflexividad del investigador es básica no sólo para la definición del objeto de estudio, sino también para definir el *modus operandi* del trabajo de campo del investigador. A su vez, deseo añadir que, en mi caso particular, ha sido importante mucho antes, ya en la definición de los campos interdisciplinarios.

“La casa del bandoneón” es un proyecto de iniciativa privada que comienza su andar hace ya 20 años. Recién en 2004 toma forma de Asociación Civil sin ánimo de lucro y a partir de ahí va materializando diferentes proyectos, todos alrededor del bandoneón.

La persona responsable de la misma y uno de sus socios fundadores, Oscar Fischer, es reconocido en el sector por su implicación en la defensa del bandoneón. Presidente de “la casa del bandoneón”, es convocado por diferentes instituciones como referente del sector. En 2007 firma un convenio de colaboración con la Universidad de Lanús para desarrollar un instrumento nacional. Más tarde, en el 2009 es convocado también por la Legislatura para asesorar en la formulación de la Ley de Patrimonio Cultural del Bandoneón, finalmente promulgada en octubre del 2009. En el 2012 es convocado por la fábrica alemana de bandoneones AA para firmar un acuerdo de colaboración y ser sucursal de dicha firma en Buenos Aires. Y ese mismo año construye su propio modelo Bandoneón Fischer, presentado en 2012 tanto en Argentina como en Francia y Alemania, obteniendo aplausos de reconocidos luthiers europeos y músicos de todo el mundo.



Ya dentro de la asociación y junto a un equipo de profesionales, materializa el primer museo del bandoneón, el más completo que actualmente existe en Buenos Aires; crea la estructura para la primera fábrica de bandoneones a través de una cooperativa de trabajo que se llamará “Fábrica de sueños” y lo que más nos interesa, a los fines de este trabajo, es la puesta en marcha de la primera escuela de luthería de bandoneón, y que yo tenga constancia, la primera de América del Sur.

Dicha escuela parte de una idea filosófica y de una necesidad personal del Sr. Fischer devenida de sus experiencias personales. Él mismo siempre comenta que a lo largo de su trayectoria profesional, la cuestión que siempre le han planteado antropólogos, periodistas, músicos es: ¿cómo aprendió? En su caso, la tradición familiar no se dio, no hubo transmisión generacional de conocimientos. Por ello, y por su afán de saber, pide ayuda a los que entonces, en sus comienzos, eran los pocos luthiers que existían en Buenos Aires. Su propuesta era formar parte de su equipo, trabajar gratis y aprender. Pero esta profesión no se caracteriza, principalmente, por la generosidad del que enseña. Es una profesión artesanal, muy tradicionalista y cerrada, de “secretos” que sólo se enseñan de padres a hijos, en consecuencia, no es aceptado en ese circuito, por lo cual va a tener que aprender, según sus propias palabras, de “prueba y error”. Muchas visitas a la Biblioteca Nacional, ninguna documentación, pocas respuestas, nada. De ahí esa necesidad personal e insistente de querer transferir a la sociedad no solo todos los conocimientos aprehendidos hasta ahora, sino la idea de que es el grupo el que puede cambiar las cosas.

...estamos convencidos de poder llevar adelante este proyecto, en un momento, donde la democratización de la cultura parece ser una de las columnas fundamentales en el desarrollo de nuestro país.



La democracia cultural de la que también habla y teoriza Santillán Güemes aquí se manifiesta en una ideología fundacional que justifica la necesidad de replantearse determinadas metodologías que desde lo folclórico han sido defendidas como propias y que hoy no tienen razón de ser, ni siquiera en ámbitos tan particulares y artesanales como la luthería. Una vez más, y por si nos olvidamos de ello los teóricos, el actuar social, el grupo social nos recuerda algo: no es la teoría la que dibuja la realidad; es la realidad la que nos permite teorizarla.

Desde este punto de vista democratizante, el proyecto pedagógico presentado para el ciclo de dos años 2012-2013, tuvo en cuenta estos objetivos:

- 1- Adaptar el proyecto pedagógico a las diferentes limitaciones temporales e intereses varios de los futuros estudiantes.
- 2- Programar diferentes cursos y duraciones en función de dichas premisas.
- 3- Plantear desde el punto de vista pedagógico, las necesidades de tiempos y materias a tratar en cada uno de los cursos, ideándolos como complementarios entre sí.
- 4- Considerar la profesión de luthier desde un punto de vista holístico, no solo como técnico de un instrumento sino también en su calidad humana que ha de cuidar al máximo el sentir de un “otro”.

La propuesta es ambiciosa, pues además de profundizar en el conocimiento técnico del instrumento, pretende investigar en nuevas tecnologías, acústica, dibujo, administración, ramas complementarias pero necesarias para ir preparando a profesionales luthiers con visión de futuro y capacidad de creación.

Por todo ello, se definieron tres cursos de diferentes duraciones y complementarios entre sí (no excluyentes):



1. Curso de primeros auxilios

Duración: 2 semanas.

Carga horaria: 8 horas.

Objetivo: Hacer que el estudiante conozca, en la medida de lo posible, el interior y el funcionamiento de su propio bandoneón y eso le permita realizar los primeros y más urgentes arreglos al instrumento.

Público objetivo: Músicos profesionales y/o amateurs.

Cupo limitado.

1. Curso intensivo

Duración: 8 semanas.

Carga horaria: 64 horas.

Objetivo: Transmitir todos los conocimientos técnicos y teóricos necesarios para que un profesional pueda dar viabilidad y desarrollar su propio proyecto de luthería de bandoneón.

Público objetivo: Profesionales del sector, nacionales y/o internacionales.

Cupo limitado.

3. Curso profesional

Duración: 2 años.

Carga horaria: 760 horas/cuatrimestre.

Objetivo: Formar futuros profesionales de la luthería de bandoneón que puedan montar su propio taller de luthería y hayan fabricado su propio bandoneón.

Asignaturas Técnicas: Diseño, dibujo y construcción (4 horas/semana).

Organología Aplicada (2 horas/semana).

Asignaturas No Técnicas: Elementos técnicos de la música (2 horas/semana).

Historia del Bandoneón (2 horas/semana).

Asignaturas Complementarias: Yoga

Inglés técnico.

Cupos limitados.



De ahí que el plan educativo que se presenta para la que fue primera “camada” de luthiers allá por el año 2012, pretendía ser lo más completo posible para trabajar fervientemente en su proyección de futuro, “con el objetivo de preparar nuevos profesionales comprometidos con una realidad social que los necesita”.⁷

En otro orden de temas, y desde el mismo pensamiento de partida, la inversión económica a realizar para poder formar parte del grupo de estudiantes, estuvo definida por la estructura de costes, sin pretender ningún afán lucrativo. Recordemos que todo este proyecto se desarrolla dentro de la asociación sin ningún tipo de ayuda económica, ni pública ni privada. De hecho, quedó planteada la posibilidad de que la misma asociación ofreciese beca a un alumno que necesitase por sus condiciones personales.

Así, la idea de la Escuela de Luthería se va fraguando, y es recién en el año 2011 cuando empieza a anunciarse con gran revuelo en el “mundillo” del bandoneón. En febrero del 2012 comienzan los cursos de corta duración hasta llegar al mes abril, momento en el que arranca el curso de profesionales. Dicho curso finaliza en diciembre 2013, con los objetivos cumplidos.

- De 10 alumnos iniciales, 7 han podido terminar el curso satisfactoriamente, realizando cada uno un bandoneón, hecho inédito en toda la historia del instrumento.
- 3 de los alumnos, antes de terminar la cursada comenzaron a ser preparados para apoyo en la futura fabricación de bandoneones.
- 1 alumno becado.
- Las previsiones para el año 2014-2016 son: un aumento en el alumnado del 200%, que no podrá ser asumido en el espacio existente en la sede de la Asociación, Salta 696, pleno barrio de Monserrat.

⁷ <http://www.lacasadelbandoneon.com.ar/escuela.html#Premisas>



A día de hoy, la escuela se mantiene en el Barrio de Barracas, con un número de 15 estudiantes que trabajan un programa académico que se mantiene con algunas actualizaciones generadas por los trabajos de investigación del equipo de docentes. Tengamos en cuenta que por su carácter de experiencia pionera, el estudio y tratamiento de determinados temas de acústica, química y física aplicados al bandoneón van encontrando formulaciones más apropiadas y métodos de presentación que se van acomodando a las necesidades que surgen día a día.

El siguiente paso sería trabajar para obtener una titulación oficial para los estudios realizados. Son varias las ventajas y motivaciones que ello podría conllevar a todos los integrantes del proyecto. Por un lado, y poniendo foco en el estudiantado, la titulación les permitiría tener acceso a todo apoyo institucional público ofrecido, tanto para su etapa de formación como, una vez validados sus estudios, para la etapa de generación de emprendimientos propios. Por otro lado, permitiría a la escuela reafirmar y establecer definitivamente una estructura que actualmente ya funciona.

Y para nuestro protagonista secundario, el bandoneón, poder contar con los profesionales técnicamente preparados para comprender las necesidades de su conservación y restauración, pero también preparados para su fabricación. Sería como reconocer de una vez por todas, que el bandoneón, es argentino.

Bibliografía

- Bonfil Batalla, G. (1991). Lo propio y lo ajeno; una aproximación al problema del control cultural. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 27, 181-191.
- Kemp, A. E. (ed.). (1992). *Aproximaciones a la Investigación en Educación Musical* (Ana Lucía Frega y Dina Poch de Grätzer, trads.). Buenos Aires: Collegium Musicum.
- Rockwell, E. (2009): *La experiencia Etnográfica. Historia y Cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.



Santillán Güemes, R. (2000). El campo de la cultura. En H. A. Olmos y R. Santillán Güemes, *Educación en Cultura*, Buenos Aires: CICCUS.

Zucchi, O. (1998). *El Tango, el Bandoneón y sus intérpretes*. Buenos Aires: Corregidor.

Rocío Rubio. *Licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales, especialidad Marketing por la Universidad Pública de Zaragoza (España), Licenciada en Folklore mención Tango por la Universidad Nacional de las Artes (UNA) de Buenos Aires (Argentina), Profesora de Música (especialidad Canto Lírico) por el Conservatorio de Liceu de Barcelona (España). Actualmente preparando la Maestría en Musicología por la UNA. Becada en trabajos de investigación por UNA y FNA (Argentina).*



Año 2 n° 2, octubre 2018.

Propietario y editor:

Asociación de Docentes de Música.

Queda hecho el depósito que dispone la

Ley 11.723. Exp. N° 5343007.

ISSN 2545-7802.

www.adomu.com.ar pp. 94-111

Boletín de Investigación Educativo-Musical / Asociación de Docentes de Música

Retomando la labor pionera del *Collegium Musicum de Buenos Aires* (1993-2009)

FLATLINERS. LA INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS PROVISTOS POR LA CRDI EN SU APLICACIÓN ANTE ESTÍMULOS AUDIOVISUALES. ALGUNAS PREGUNTAS INICIALES.

Ramiro Limongi

Universidad Nacional de las Artes

ramiro_limongi@yahoo.com

Ana Lucía Frega

Fundación UADE

analuciafrega@yahoo.com.ar

Dionisio Castro

Escuela Municipal de Bellas Artes "Carlos Morel", Quilmes

mg.dionisiocastro@gmail.com

Cecilia Murata

Fundación UADE

cmurata@uade.edu.ar

Silvia Gloria García

Fundación UADE

silviagloriagarcia11@gmail.com



Resumen

La interfaz digital de respuesta continua (*Continuous Response Digital Interface* o CRDI) ha resultado una herramienta útil y flexible para la medición y registro de respuestas no verbales, en curso, ante estímulos musicales, ya sean éstas de naturaleza emocional o cognitiva, tal como lo prueba una larga lista de trabajos completados en las últimas tres décadas. En varias ocasiones, se ha considerado el efecto provocado por factores extra-musicales (por ejemplo, distractores sonoros o información visual) en el procesamiento de la música. En cambio, su empleo en el estudio de reacciones ante estímulos provenientes de otras artes, que pudieran requerir esencialmente la integración sensorial, apenas ha sido explorado. En una investigación sobre respuestas estéticas frente a la danza, estudiantes de grado no expertos (N=61) observaron una videograbación de una selección de escenas del ballet *El lago de los cisnes* de Tchaikovsky mientras manipulaban un dial CRDI y completaron luego un cuestionario de salida informando sobre la experiencia. De manera significativa, se observa que las respuestas de varios participantes se representan gráficamente como una línea recta o con fluctuaciones mínimas, aun cuando éstos declararon haber tenido al menos una experiencia estética, que ésta resultó bastante intensa para la mayoría de ellos y que el movimiento de sus diales se correspondió con la experiencia registrada. Resultados, discusiones y sugerencias planteados por la literatura revisada sugieren la posibilidad de conflicto entre un estímulo complejo que pudiera provocar un alto grado de concentración, y la tarea de manipulación de una herramienta asignada a los participantes para poder medir su experiencia. Se sugieren futuros estudios a fin de poder determinar focos de atención y refinar así la comprensión de respuestas frente a estímulos cuyos componentes interactúan de manera compleja.

Palabras clave: experiencia estética, danza, *Continuous Response Digital Interface*, estímulos audiovisuales, casos excepcionales, distractores



1. Introducción

La creación y utilización de herramientas de medición continua para el estudio de procesos humanos que se desarrollan en el tiempo y presentan una variabilidad a lo largo de su duración ha resultado de especial interés en campos tan variados como la medicina, la fisiología, la psicología, la percepción visual, la comunicación, la mercadotecnia, técnicas de evaluación en situaciones diversas, el estudio de respuestas emocionales o la estética empírica (Schmidt, 1996). En la intersección de estas dos últimas áreas, se ha desarrollado una larga línea de investigación a partir de estímulos musicales que van desde los primeros trabajos que llevaron al diseño y aplicación inicial de la *Continuous Response Digital Interface* (CRDI o interfaz digital de respuesta continua) (Robinson, 1988; Brittin, 1989; Capperella, 1989; Madsen, Brittin y Capperella-Sheldon, 1993), hasta trabajos recientes que la aplican al estudio de recepción de creaciones musicales no convencionales, con lenguaje vanguardista en el marco de una estética desafiante (Frega, Limongi, Castro y Galante, 2016). Durante estas tres décadas, una extensa lista de producciones muestra la flexibilidad y aptitud de la herramienta, a la vez que responde satisfactoriamente objeciones de validez y confiabilidad planteadas desde los comienzos y confirma el valor de los aportes concretados a partir de esta perspectiva metodológica (Schmidt, 1996; Madsen, 2011).

La posibilidad de evaluar y registrar continuamente respuestas no verbales, en curso, diferenciadas a lo largo de extensos periodos, a medida que el estímulo se desarrolla en tiempo real, con flexibilidad y de manera no intrusiva, parece sumamente adecuada para la sustanciación de teorías que aborden temas tales como la audición y cognición musicales (Schmidt, 1996; Madsen y Coggiola, 2001; Stevens, Vincs y Schubert, 2009). La medición de reacciones ante verdaderos estímulos estéticos, obras de arte reales y completas (o fragmentos que cobren sentido como unidad) sirve muy adecuadamente a la investigación sobre la naturaleza de la experiencia estética y contribuye a la validez ecológica del estudio que adopta este enfoque (Madsen, 2011; Finnäs, 1998). Por medio de la aplicación de esta herramienta en estudios de experiencias afectivas ante estímulos



musicales, se han podido registrar diferencias significativas entre las respuestas continuas (curvas CRDI) y las sumativas (verbalización o puntaje *a posteriori* de la experiencia), provistas por los mismos participantes (Silveira y Díaz, 2014). Este es un factor fundamental a tener en cuenta por parte de investigadores interesados en estudiar procesos rápidos y complejos que tienen lugar ante la recepción de obras de arte, involucrando la atención, la percepción multimodal y la memoria, y provocando procesos emocionales y cognitivos (Stevens, Vincs y Schubert, 2009).

Investigaciones equivalentes en el campo de la danza registran sus primeros antecedentes relevantes hace apenas poco más de diez años (Stevens, Vincs y Schubert, 2009) y, si bien esto ha incentivado el diseño de nuevas herramientas tales como la pARF (instalación portátil para la medición de respuesta de audiencia) (medición continua), o la ART (herramienta de respuesta de audiencia) (medición retrospectiva) (Stevens, Glass, Schubert, Chen y Winskel, 2007; Stevens, Schubert, Haszard Morris, Frear, Chen, Healey, Schoknecht y Hansen, 2009), el sólido cuerpo de trabajos que han empleado la CRDI en relación con la música justificaba la evaluación de su idoneidad para el estudio de respuestas ante la danza (Frega, Limongi, Castro y Murata, 2017, 2018b), que contaba hasta ahora con un único antecedente (Frego, 1999).

En el marco de una investigación que explora respuestas estéticas ante estímulos provenientes de otras artes temporales, además de la música, y su correlación con procesos atencionales, y a partir de una de sus tomas de muestra, el presente trabajo se enfoca en la contextualización adecuada de algunos resultados excepcionales, a fin de interpretar de manera informada y válida respuestas específicas y generales ante un estímulo cuya modalidad de presentación es bisensorial.



2. Método

Participantes

Los respondientes que intervinieron en esta investigación (N=61) son estudiantes de diversas carreras de grado en la Fundación UADE de Buenos Aires, cursando todos ellos en el presente cuatrimestre Artes Performáticas, una de las asignaturas optativas obligatorias⁸ ofrecidas por el centro de arte contemporáneo UADE Art como parte de un proyecto de formación académica integral. La toma de muestra tuvo lugar en la tercera semana de clases.

Estímulo

El estímulo fue elegido en correspondencia con el uso de un fragmento de la ópera *La Bohème* de Giacomo Puccini en la línea de investigación sobre respuestas estéticas ante estímulos musicales. *El Lago de los Cisnes* de Tchaikovsky es un ballet romántico, con un argumento claramente referencial y una coreografía que refleja las características dinámicas de la música, evidenciando cooperación directa entre ésta y la danza. El colorido orquestal típico del período incluye extensos fragmentos con claro protagonismo de un violín solista. Los números seleccionados alcanzan una duración de 14'41" y presentan participación destacada de ambos bailarines solistas, dos de los personajes protagonistas de la historia (Odile y Siegfried), así como interacción entre ellos y escenas de ensamble que especifican el desarrollo argumental de la obra (Tikilin2010, 2013).

Equipamiento y cuestionario

El video fue proyectado sobre una pantalla desplegada frente a los participantes desde la computadora con que está equipada el aula de Fundación UADE en que se tomó la

⁸ Al momento de realización de la presente investigación, varias de los programas de grado ofrecidos por la Fundación UADE incluían en su plan de estudios, la cursada obligatoria de un cuatrimestre de una asignatura de arte a elección del estudiante entre: Arte y Fotografía, Artes Performáticas, Cine y Video, y Música Contemporánea. De ahí la denominación de *optativas obligatorias* con que se conocieron.



muestra de datos. La música correspondiente pudo escucharse por el sistema de audio integrado a estas instalaciones. Dos computadoras portátiles, una de ellas con el software CRDI versión 1.0.7 y la otra con la revisión que sobre éste realizara la Universidad Tecnológica Argentina, Facultad Regional Delta,⁹ registraron los datos digitales provistos por dos interfaces CRDI (una conectada a cada computadora) a partir de la señal analógica generada por el potenciómetro acoplado a cada uno de los ocho diales enchufados a cada interfaz. De este modo, pudieron testearse hasta un máximo de 16 sujetos en cada sesión.

El cuestionario de salida utilizado, diseñado para estimar la frecuencia, duración, localización y magnitud de una o varias posibles experiencias estéticas percibidas e indicar si el movimiento del dial se correspondía, en general, con dichas experiencias, adaptaba el utilizado por estudios previos de la respuesta estética (Madsen, Brittin y Capperella-Sheldon, 1993) a las características audiovisuales del estímulo y a las convenciones del ballet.

Procedimiento

En día y horario de clase, al ingresar al aula en que se realizaría la toma de datos, los sujetos fueron ubicados de manera tal que pudieran ver confortablemente la pantalla en que se proyectaba el video a la vez que manipulaban el dial CRDI. Habiendo adoptado una perspectiva naturalista, acorde con los criterios adoptados actualmente en esta línea de investigación, no se tomaron medidas para evitar que pudieran observarse unos a otros en el desempeño de la tarea asignada. De todos modos, se les indicó que buscábamos registrar respuestas individuales que reflejaran una experiencia personal, sin existir resultados que consideráramos correctos o incorrectos.

⁹ Esta versión fue validada comprobando satisfactoriamente la equivalencia de sus mediciones con las del software original. Estas modificaciones fueron discutidas e informadas detalladamente por Frega, Limongi, Castro y Murata (2018a).



Tras asentar los datos demográficos de cada uno de los participantes, se les indicó que “Mientras observan el video, muevan el dial en correspondencia con la experiencia estética percibida. Mantengan la mano sobre el dial en todo momento y muévanlo tanto o tan poco como deseen. Por favor, muevan ahora la aguja de un extremo al otro para probar el funcionamiento del artefacto.”

Como en estudios previos, no se ofreció a los participantes una definición específica del constructo “respuesta estética”. En cambio, cada uno de ellos trajo su propia interpretación de este concepto a la experiencia.

Una observación general permitió notar que, durante la reproducción del estímulo, algunos individuos movieron la aguja del dial continuamente, mientras que otros lo hacían sólo de forma esporádica. De manera semejante a lo demostrado por las curvas individuales de todos los sujetos participantes en el estudio de Southall (2003), no es extraña la presentación de mesetas. Sin embargo, en aquel trabajo, las 96 curvas muestran al menos un grado de variabilidad que refleja los cambios más o menos generales que se escuchan en el estímulo. Tal como se discutirá más adelante, encontramos en nuestro trabajo algunos resultados mucho más llamativos.

Al finalizar el estímulo, los sujetos completaron el mencionado cuestionario de salida.

3. Resultados

Tal como se informa en estudios previos (p. ej., Madsen y Coggiola, 2001), aunque intencionalmente el concepto de experiencia estética no fue definido, parece haber un grado de acuerdo relativamente alto entre los sujetos acerca de lo que se les estaba proponiendo. Un análisis de las curvas individuales permite entonces reconocer un cierto grado de coincidencia en las tendencias de las respuestas. Sin embargo, cada sujeto respondió de una manera única en el tiempo: no hay dos gráficos completamente idénticos (Figura 1).



Tal vez, sujetos con entrenamiento musical previo o mayor afinidad estética parecerían ser más “sensibles” a los cambios sutiles en el estímulo, lo que estaría indicado por las numerosas fluctuaciones en el movimiento del dial (Southall, 2003). Consecuentemente, podría suceder que los más inexpertos produjeran curvas menos diferenciadas. Pero aun considerando un posible rango de variabilidad, resulta sugerente encontrar respuestas registradas por la CRDI cuya representación es una línea plana o apenas variada. Hasta donde estos investigadores han podido registrarlos, no existen, a este nivel, casos previos en la fértil línea de investigación sobre música.

Aunque el equipo es chequeado previamente para cada toma de muestra y su respuesta es comprobada por última vez cuando los sujetos manipulan el dial a modo de prueba, antes de iniciarse la experiencia, dos de estas respuestas planas deberían posiblemente ser descartadas. Esta decisión parsimoniosa se debe a que, en esta etapa de la investigación, esas son las dos únicas curvas producidas por la manipulación de uno de los diales (en sucesivas sesiones) y éste podría haber funcionado mal inadvertidamente. Aun así, obtuvimos otras ocho curvas (13,11% de los respondientes) marcadamente atípicas. Esto resulta especialmente sorprendente al relacionarlo con los datos provistos por estos participantes en sus respectivos cuestionarios de salida (Figura 2).

Todos ellos declararon haber tenido, al menos, una experiencia estética. Para 5 sujetos, ésta se habría extendido a lo largo de todo el acto (o de la selección observada). Otros dos registraron la experiencia en parte del estímulo, mientras que el restante indicó la opción “Otras posibilidades” en el formulario, sin especificar. En todos los casos, los participantes consideraron que el movimiento del dial se correspondió, en general, con la experiencia percibida a la que, en una escala de 1 (baja) a 10 (alta), le asignaron un valor promedio de 7,75 (mediana: 8,50, mínimo: 3 [1 sujeto], máximo: 9 [4 sujetos], desviación estándar: 2,05).

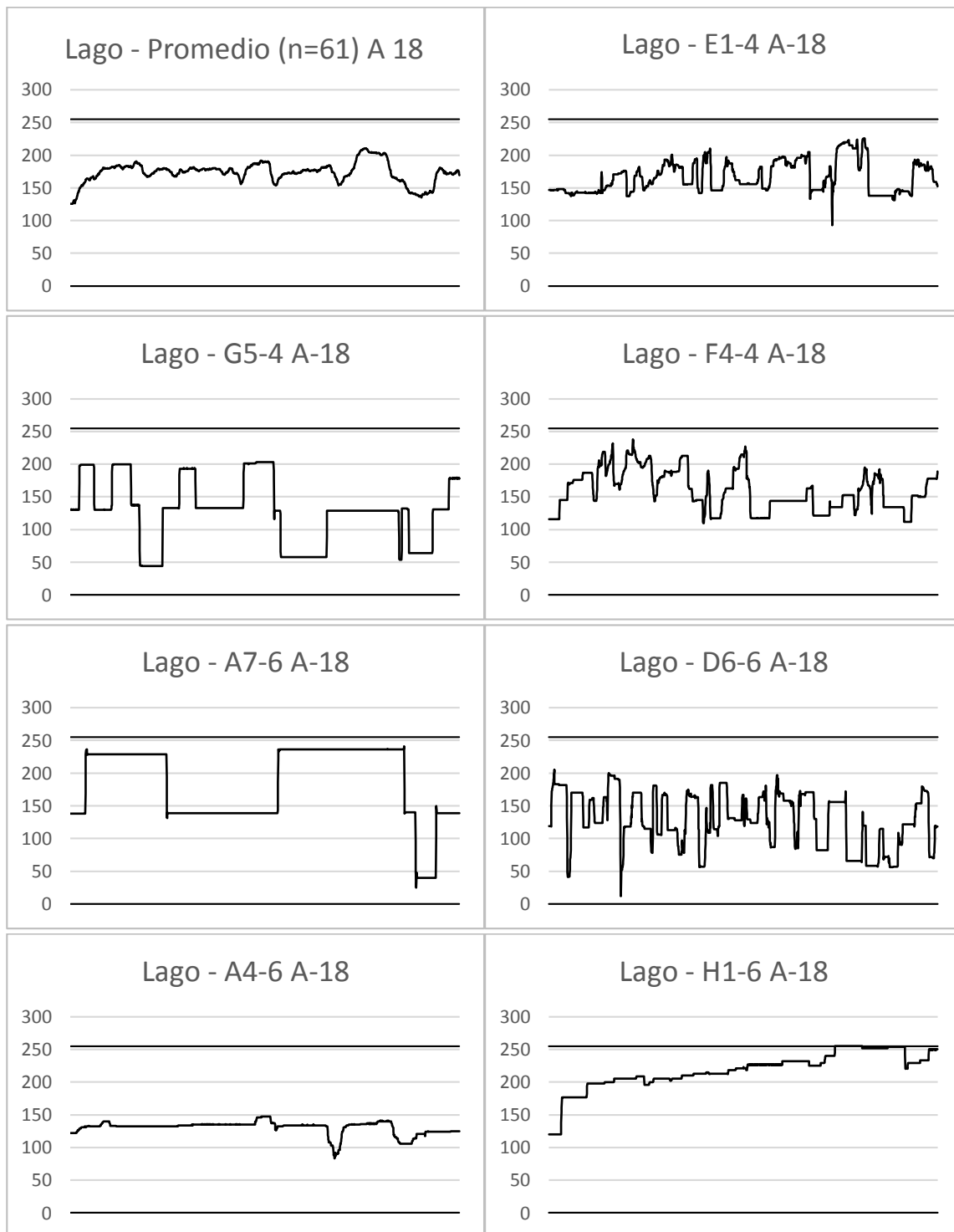


Figura 1. Curva promedio y curvas individuales seleccionadas por su diversidad de respuesta. En todos los casos, se observan fluctuaciones en las curvas que guardan cierta relación con los cambios en el estímulo (Eje horizontal: Tiempo – Eje vertical: Magnitud de la respuesta estética).

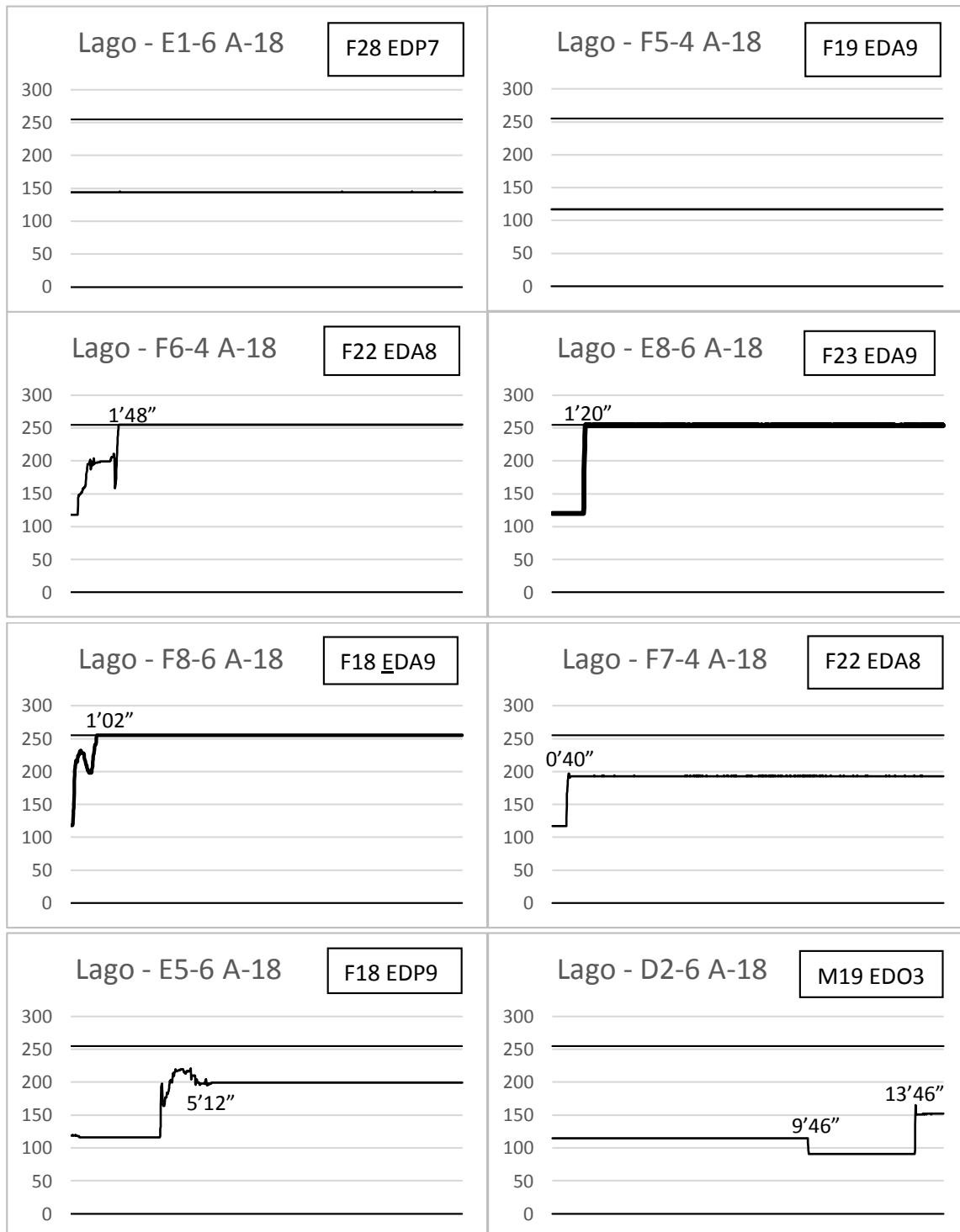


Figura 2. Curvas individuales excepcionales. En recuadro: Sexo (F-M), edad, experiencia estética (No = \exists / Sí = E / Varias = \underline{E}), correspondencia con movimientos del dial (No = \mathcal{D} / Sí = D), duración de la experiencia (Todo el acto = A / Partes = P / Otras posibilidades = O) y magnitud (valor numérico). Sobre la curva: xx'xx" = tiempo en que se estabiliza (o modifica) la respuesta.



4. Discusión y conclusiones

La línea CRDI de investigación sobre audición musical ha utilizado como estímulos, fragmentos cuyas características no han sido manipuladas por el investigador. En este sentido, tales fragmentos presentan complejas interacciones de características musicales (Schmidt, 1996). Si a esto sumamos un componente visual, es necesario explorar con detenimiento cuál podría ser su efecto sobre la experiencia estudiada.

Varios trabajos han abordado ya esta cuestión en relación con la percepción de estímulos musicales que se presentan en modalidad audiovisual. Adams (1994, reseñado por Finnäs, 1998); Geringer, Cassidy y Byo (1996); Napoles (2012) y Silveira y Díaz (2014) son algunos de los que consideran influencias de la imagen sobre respuestas de tipo emocional, afectivas o el reconocimiento de expresividad ante la interpretación musical. Adoptando criterios que habitualmente han guiado esta línea de trabajo, varios han comparado respuestas de músicos y no-músicos, haciendo, inclusive, de esta comparación el eje central de su estudio. Otros investigadores (Sheldon, 1994; también Geringer, Cassidy y Byo, 1996 y Madsen y colegas, en varias oportunidades) realizaron mediciones de tipo cognitivo en relación con los efectos de estímulos visuales.

Los resultados obtenidos en estos estudios son muy diversos. En algunos, las diferencias entre respuestas ante estímulos auditivos y audiovisuales no resultaron significativas (Napoles, 2012), aun cuando los participantes hubieran indicado que el contenido visual tuvo un rol importante en sus experiencias (Adams, 1994, reseñado por Finnäs, 1998). Cuando la unión entre música e imágenes está deliberada y altamente estructurada, particularmente en casos en que la música es programática, tanto las mediciones cognitivas como las afectivas resultaron superiores (Geringer, Cassidy y Byo, 1996). Otros trabajos (Madsen, 2009; McClaren, 1985; Morrison, Price, Geiger y Cornacchio, 2009; citados por Silveira y Díaz, 2014), sugieren que la integración sensorial podría realzar la experiencia auditiva. Geringer, Cassidy y Byo (1996) mencionan investigaciones con niños para quienes el componente visual tiene un efecto de



superioridad por sobre el auditivo, especialmente si ambos estímulos entran en conflicto. Estas diferencias no serían tan consistentes en adultos y, en todo caso, si el estímulo es narrativo, sería la acción lo que se impondría a la percepción.

Silveira y Díaz (2014), indagando sobre la percepción de la expresividad de un fragmento operístico con estímulos auditivos, audiovisuales y audiovisuales con subtítulos, con la CRDI y con un cuestionario de salida, encontraron que, mientras que en las calificaciones sumativas autoinformadas en los cuestionarios, la modalidad de presentación del estímulo pareciera no tener efecto sobre los participantes, sí se observan diferencias significativas relacionadas con esta variable en los datos registrados por la CRDI. Frente a una menor magnitud en la respuesta de los participantes expuestos al estímulo audiovisual con subtítulos, suponen que estos últimos podrían haber distraído a los oyentes de la percepción de momentos expresivos.

En sentido semejante, Sheldon (1994) señala que, ante la modalidad audiovisual para la presentación de estímulos en un trabajo de percepción y cognición musical, los resultados obtenidos fueron más inexactos, las respuestas de no expertos, más lentas y especula que, al ofrecer simultáneamente dos estímulos que los participantes no pueden controlar, la información podría resultar confusa o conflictiva.

Al comparar resultados de expertos y novicios, Vincs, Stevens y Schubert (2009) sugieren que las respuestas más intensas suelen observarse en los aportes de profesionales. Las investigadoras proponen que éstos serían observadores más activos, mejor cualificados, capaces de ver y apreciar detalles más sutiles que los estudiantes. Algunas construcciones conceptuales acumulativas y el establecimiento de relaciones estructurales de orden superior que organizan la totalidad de la obra, requerirían de cierto nivel de habilidades para concretarse y generar una respuesta acorde.



Aun cuando Brittin (1989) observa que la manipulación simultánea de dos diales CRDI con tareas diferentes resultó “relativamente simple” para los participantes de su estudio, Schmidt (1996) señala que, a medida que los estímulos o la tarea asignada se vuelven más complejos, las respuestas son más inconsistentes, menos confiables y las habilidades de discriminación de cambios sutiles por parte de los sujetos solo podría refinarse con la práctica (Sheldon, 1994). De acuerdo con Frego (1999), la combinación audiovisual de ciertos estímulos demanda una división de la atención dentro de la tarea (escuchar, mirar y responder simultáneamente) que produciría un “allanamiento” general de la respuesta.

El grado de concentración atencional sostenida ante una obra es uno de los factores fundamentales de la experiencia estética y no podemos tener una experiencia de este tipo si no estamos plenamente involucrados con la obra (Joufflineau, Vincent y Bachrach, 2018). Para superar lo que Madsen y Madsen (1997) describen como un “ir a la deriva en un estado de ánimo” al haber declinado la atención tras el estímulo inicial y poder alcanzar la concentración de hasta varios minutos que habitualmente precede la ocurrencia de experiencias estéticas “pico” (Madsen, Brittin y Capperella-Sheldon, 1993), la manipulación de un dial CRDI podría tener un efecto altamente positivo (Madsen y Coggiola, 2001).

Sin embargo, aunque una persona puede alternar entre tareas que desarrolla en paralelo, el procesamiento simultáneo o la habilidad de concentrarse en ambas no sería posible (Madsen, 1987) y el efecto de un distractor evitaría que la respuesta emocional se intensifique (Madsen y Coggiola, 2001; Southall, 2003). Esta observación llevó a la reflexión y estudio de la usabilidad de la herramienta de medición por parte de los respondientes (Frego, 1999; Stevens, Vincs y Schubert, 2009; Stevens, Schubert, Haszard Morris, Frear, Chen, Healey, Schoknecht y Hansen, 2009). Particularmente en estos dos últimos casos, se ha reportado un leve efecto negativo debido a la carga cognitiva o de los recursos atencionales requeridos por el artefacto, pero los investigadores concluyen que las ventajas que presenta la herramienta justifican plenamente su empleo. No se ha



planteado, en cambio, en ninguno de los estudios revisados, cómo las experiencias estéticas provocadas por estímulos complejos podrían interferir muy significativamente sobre la tarea de manipulación de la herramienta que pretende registrarlas en primer lugar, llegando incluso a evitar que ésta se cumpla.

Con los avances producidos en la tecnología de seguimiento visual, sería interesante, por ejemplo, que futuros trabajos estudiaran el movimiento ocular de los participantes a fin de determinar si éstos están atendiendo la imagen del video, la música, la manipulación del dial o algún otro elemento que puedan percibir a lo largo de la experiencia. Todos estos factores pueden competir entre sí en tanto focos de atención.

Referencias bibliográficas

- Brittin, R. (1989). *The Effect of Categorization on Preference for Popular Music Styles* (doctoral dissertation). Florida State University, Tallahassee, Florida, EE. UU.
- Capperella, D. A. (1989). Reliability of the Continuous Response Digital Interface for Data Collection in a Study of Auditory Perception. *Southeastern Journal of Music Education* 1, 19-32.
- Finnäs, L. (1998). [Review of *The Effect of Visual/Aural Conditions on the Emotional Response to Music*, by B. L. Adams]. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 136, 56-59.
- Frega, A. L., Limongi, R., Castro, D. y Galante, M. G. (2016). “It does make a difference!” A follow-up CRDI study on contemporary music, music scores and aesthetic experience. En G. Boal Palheiros (ed.), *International perspectives on research in music education. Proceedings of the 26th International Seminar of the ISME Commission on Research, London 18-22 July 2016* (pp.135-144). London: IMERC.
- Frega, A. L., Limongi, R., Castro, D. y Murata, C. (2017, noviembre). *Exploratory Study of Attention and Aesthetic Responses to Music and Dance Applying the Continuous Response Digital Interface*. Pecha Kucha presentado en “Engaging with



- Communities: Creative Pedagogies". 7th World Alliance for Arts Education Conference, Auckland, New Zealand.
- Frega, A. L., Limongi, R., Castro, D. y Murata, C. (2018a). El CRDI: algunos detalles sobre modificaciones técnicas en la medición de la percepción estética. Tomas de validación de nuevo software. Implementaciones y recorridos en Argentina de la Interfaz Digital de Respuesta Continua. En N. Alessandrini y M. I. Burcet (eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas. Actas del 13° Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp.193-202). Buenos Aires: SACCOM.
- Frega, A. L., Limongi, R., Castro, D. y Murata, C. (2018b, julio). *What about CRDI when looking at a ballet production: movement and music*. Sesión de pósters presentada en la 33rd World Conference of the International Society for Music Education, July 15-20, 2018, Bakú, Azerbaijan.
- Frego, R. J. D. (1999). Effects of Aural and Visual Conditions on Response to Perceived Artistic Tension in Music and Dance. *Journal of Research in Music Education*, 47(1), 31-43.
- Geringer, J. M., Cassidy, J. W. y Byo, J. L. (1996). Effects of Music with Video on Responses of Nonmusic Majors: An Exploratory Study. *Journal of Research in Music Education*, 44(3), 240-251.
- Joufflineau, C., Vincent, C. y Bachrach, A. (2018). Synchronization, Attention and Transformation: Multidimensional Exploration of the Aesthetic Experience of Contemporary Dance Spectators. *Behavioral Sciences*, 8(24). doi:10.3390/bs8020024
- Madsen, C. K. (1987). Background music: Competition for focus of attention. *Applications of Research in Music Behavior*, 315-325.
- Madsen, C. K. (2011). Nonverbal Measurement of Responsiveness to Music. En P. Madura Ward-Steinman (Ed.), *Advances in Social-Psychology and Music Education Research* (pp. 53-62). Farnham, England: Ashgate.



- Madsen, C. K. y Coggiola, J. C. (2001). The Effect of Manipulating a CRDI Dial on the Focus of Attention of Musicians/nonmusicians and Perceived Aesthetic Response. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 149, 13-22.
- Madsen, C. K. y Madsen, C. H. Jr. (1997). *Experimental research in music* (3rd ed.). Raleigh, North Carolina: Contemporary Publishing.
- Madsen, C. K., Brittin, R. V. y Caperella-Sheldon, D. A. (1993). An empirical method for measuring the aesthetic experience to music. *Journal of Research in Music Education*, 41(1), 57-69.
- Napoles, J. (2012). The influences of presentation modes and conducting gestures on the perceptions of expressive choral performance of high school musicians attending a summer choral camp. *International Journal of Music Education*, 31(3), 321-330.
- Robinson, C. (1988). *Differentiated Modes of Choral Performance Evaluation Using Traditional Procedures and a Continuous Response Digital Interface Device* (doctoral dissertation). Florida State University, Tallahassee, Florida, EE. UU.
- Schmidt, C. P. (1996). Research with the Continuous Response Digital Interface: A Review with Implications for Future Research. *Philosophy of Music Education Review*, 4(1), 20-32.
- Sheldon, D. A. (1994). Effects of Tempo, Musical Experience, and Listening Modes on Tempo Modulation Perception. *Journal of Research in Music Education*, 42(3), 190-202.
- Silveira, J. M. y Diaz, F. M. (2014). The effect of subtitles on listeners' perceptions of expressivity. *Psychology of Music*, 42(2), 233-250.
doi:10.1177/0305735612463951
- Southall, J. K. (2003). *The Effect of Purposeful Distractors Placed in an Excerpt of Puccini's La Bohème to Ascertain Their Influence on the Listening Experience* (doctoral dissertation). Florida State University, Tallahassee, Florida, EE. UU.
- Stevens, C. J., Schubert, E., Haszard Morris, R., Frear, M., Chen, J., Healey, S., Schoknecht, C. y Hansen, S. (2009). Cognition and the temporal arts: Investigating



audience response to dance using PDAs that record continuous data during live performance. *International Journal of Human-Computer Studies*, 67, 800-813.

Stevens, C., Glass, R., Schubert, E., Chen, J. y Winskel, H. (2007). Methods for measuring audience reactions. En E. Schubert, K. Buckley, R. Elliott, B. Koboroff, J. Chen y C. J. Stevens (Eds.), *Proceedings of the Inaugural International Conference on Music Communication Science (ICoMCS 2007), 5-7 December 2007, Sydney, Australia*, 155-158.

Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/228787159>

Stevens, C., Vincs, E., Schubert, E. (2009). Measuring audience response on-line: An evaluation of the portable audience response facility (pARF). In C. Stevens, E. Schubert, B. Kruithof, K. Buckley y S. Fazio (Eds.), *Proceedings of the 2nd International Conference on Music Communication Science (ICoMCS2), 3-4 December 2009, Sydney, Australia*, 100-103. Recuperado de

<http://marcs.uws.edu.au/links/ICoMusic09/index.html>

Tikilin2010. (2013, julio, 27). *El lago de los cisnes. Acto 3. Cisne negro. Entrada + PDD + Coda + Traición*. Recuperado de <https://youtube.com/watch?v=pIFfEMrebBs>

Vincs, K., Stevens, C. J. y Schubert, E. (2009). Effects of observer experience on continuous measures of engagement with a contemporary dance work. En W. Christensen, E. Schier y J. Sutton (Eds.), *ASCS09: Proceedings of the 9th Conference of the Australasian Society for Cognitive Science, Sydney (30 Sep. - 2 Oct. 2009)*, 357-361. Recuperado de

<http://www.maccs.mq.edu.au/news/conferences/2009/ASCS2009/thematic.html>



Ramiro Limongi. Mag. en Interpretación Musical (NYU, 2000) (Becario Fulbright). Lic. en Artes Musicales (IUNA, 2006). Prof. Nacional de Música (Conservatorio Nacional “C. L. Buchardo”, 1991). Premio Municipal de Composición (CABA, 2002-2003). Docente (UNA: Análisis Musical, Filosofía – ESEAM J. P. Esnaola: Flauta travesa, Historia de la Música). Asistente de Dirección (CePeM, UNA, 2013-2015). Secretario de redacción (Enseñar Música, 2013-1015; BIEM/ADOMU, 2017 – Co-director desde 2018). Miembro de ISME (desde 2013) y ADOMU (Presidente 2018). Doctorando en Artes (UNA, desde 2014).

Ana Lucía Frega. Educadora en música. Directora del Instituto Superior de Arte del Teatro Colón (1981-1991). Conferencista en Educación Musical en Francia, España, Portugal, Canadá, Grecia, Italia, Reino Unido, Australia y Estados Unidos. Ha publicado 65 libros en el campo de la Educación Musical. Miembro de ISME (desde 1966). Directora de Consejo de la Comisión de Investigación de ISME (1986-1988). Presidente electa de ISME (1994-2000). Miembro Honorario de ISME (desde 2008). Doctora en Música con foco en Educación. Electa por el Comité Ejecutivo del Consejo Internacional de Música de UNESCO (1998-2004). Par evaluador CONEAU (desde 2002). Premio a la trayectoria de vida (Asociación Argentina de Cronistas Musicales). Profesora catedrática (Fundación UADE).

Dionisio Castro. Magister en Didáctica de la Música (U. CAECE, 2009). Profesor Superior de Educación Musical (2001). Profesor de Educación Musical (1999). Maestro de Música (1995). Profesor Superior de Guitarra (1987). Profesor de prácticas docentes, didáctica de la música y lenguaje musical en EMBA (Quilmes) y EARI (F. Varela). Autor de la tesis “Una Investigación Sobre Competencias docentes en Educación Musical” (cum laude), publicada en www.caece.edu.ar

Cecilia Murata es Psicóloga, Doctoranda en Psicología (UNC) y Profesora investigadora (Fundación UADE). Fue Coordinadora área Psicología del Instituto de Ciencias Sociales y Disciplinas Projectuales (INSOD- UADE; hasta 2017). Es miembro Sociedad Interamericana de Psicología (desde 2006), miembro de la Asociación Psicológica Iberoamericana de Clínica y Salud (desde 2012) y miembro de la Asociación para el Avance de la Ciencia Psicológica (desde 2014). En 1995 recibió el Premio Student Award (SPR).

Silvia Gloria García es abogada, escribana (UNLP), técnica en orientación familiar (U. Austral) y cursa el 2º año de la Licenciatura en Psicología (UADE). Ha realizado el post-título de Formación Docente (Instituto Superior de Carreras Docentes, Empresariales y Administrativas). Ha trabajado en las Escribanías Armando y Constantini, en el Estudio Jurídico García y Asociados y ejercido la docencia en E.G.B. N° 32, E.S.B. N° 10, E.S. N° 12, E.E.T. N° 9, E.S. N° 18 (ENSPA). Habla inglés, francés y alemán.



Año 2 n° 2, octubre 2018.

Propietario y editor:

Asociación de Docentes de Música.

Queda hecho el depósito que dispone la

Ley 11.723. Exp. N° 5343007.

ISSN 2545-7802.

www.adomu.com.ar pp. 112-124

Boletín de Investigación Educativo-Musical / Asociación de Docentes de Música

Retomando la labor pionera del *Collegium Musicum de Buenos Aires* (1993-2009)

EL ARTE DENTRO DEL PLAN DE VIDA EN SUJETOS EN PROCESOS DE RESOCIALIZACIÓN

Ofelia del Amo

Escuela Superior de Danzas "Aída Mastrazzi" G.C.B.A

ofeliadelamo@yahoo.com.ar

Resumen

El arte como parte integral de la persona se encontró incluido en los mecanismos de resocialización de sujetos drogodependientes en la Villa 31: la labor del Hogar de Cristo *Centro Barrial Carlos Mujica*.

A lo largo del año 2016, el Instituto de Ciencias Sociales y Disciplinas Proyectuales (INSOD) de la Universidad Argentina de la Empresa (UADE) realizó una investigación que tuvo como propósito la indagación a nivel estructural y funcional de los procesos de inclusión social de los sujetos asistentes al centro antes mencionado.¹⁰

El objetivo principal fue el análisis de las características de las modalidades de abordaje de la población en situación de riesgo: sujetos adictos o ex-adictos a la pasta base.

Mediante técnicas de relevamiento de data – entrevistas semi estructuradas - estudio y desgrabación, se estipuló una estructura de categorías de análisis en las cuales se volcaron 20 entrevistas en matrices individuales. A posteriori, se construyó una matriz general de

¹⁰ “Modelización teórica de los procesos de resocialización de drogodependientes en la Parroquia Cristo Obrero de la Villa 31 de la CABA” investigación financiada por la Universidad UADE, equipo de investigación: Dra. Ana Lucía Frega, Dra. Violeta Schwarcz López Aranguren; Mg. Ofelia del Amo



datos que permitió el procesamiento y entrecruzamiento de variables con el objeto de establecer focos de análisis para la triangulación de todas las matrices. En este recorte, se destacan las entrevistas a los talleristas de Arte y la Fundación Luz de Esperanza.

Se concluyó que se trata de un Modelo valioso y consistente según sus propios términos. El arte como parte integral de la persona se integra a los mecanismos de inclusión social y posibilita una inserción al mundo laboral.

Palabras clave: plan de vida, arte, resocialización, Villa 31

1. Introducción

El presente trabajo se basa en la investigación realizada desde la Universidad UADE¹¹ en el Centro Barrial Padre Carlos Mujica *Hogar de Cristo* en la Villa 31 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En esta oportunidad, realizaremos un recorte centrado en la inclusión del Arte en los mecanismos de resocialización.

El propósito de la investigación fue la indagación sobre los procesos llevados a cabo en el abordaje de mecanismos de resocialización de sujetos drogodependientes asistidos en los talleres y dispositivos generados en el centro.

Dentro del campo de la Psicología Social existen diversos desarrollos en el abordaje de grupos vulnerabilizados y con adicción a las drogas de manera interdisciplinaria.

¹¹ “Modelización teórica de los procesos de resocialización de drogadependientes en la Parroquia Cristo Obrero de la Villa 31 de la CABA” investigación financiada por la Universidad UADE, equipo de investigación: Dra. Ana Lucía Frega, Dra. Violeta Schwarcz López Aranguren; Mg. Ofelia del Amo.



Actualmente se rechazan los modelos reduccionistas y simplificadores. La complejidad como *palabra-problema* más que como *palabra-solución* invita a transitar la pluralidad de situaciones, la diversidad de sentidos y la incertidumbre (Morin, 2000, p.32) como aspectos característicos de la vulnerabilidad social. Dicha vulnerabilidad es multicausal, tiene varias dimensiones analíticas (económicas, históricas, políticas, culturales y sociales), e incluye aspectos individuales, grupales e institucionales.

Se cree que es necesario un abordaje que se focalice en “la necesidad de la participación de las personas, en el apoyo a sus cualidades positivas y en el fomento de sus capacidades, es decir, en el fortalecimiento de esos individuos y grupos para que logren por si mismos transformaciones positivas que mejoren su calidad de vida y su acceso a bienes y servicios de la sociedad a la cual pertenecen” (Montero, 2003, 59) pero de la que son continuamente expulsados.

La emergencia en el Barrio Mujica está presente día a día y a toda hora. Ante la situación de vulnerabilidad de las personas, se tiende a acompañar a la persona en todos sus aspectos.

Como método de trabajo, la participación del propio sujeto involucrado merece un papel principal. La posibilidad de crear un espacio centrado en la generación de proyectos participativos implica a la persona en todos sus aspectos.

El Padre Di Paola (2013) en su libro *Cuerpo a Cuerpo* destaca que los dispositivos creados por la red de curas villeros (villa 21-24; villa 1-11-14 y villa 31) implican esta concepción de inclusión social, de transformación y de no reducción de la problemática a la mera adicción, sino que “insisten en no reducir el problema a una cuestión de consumo de drogas porque éste, en la mayoría de los casos, no es más que la consecuencia de varios factores. En los barrios pobres de Buenos Aires uno de esos factores con mayor peso es la marginalidad” (p.11).



En los centros se hace partícipe al sujeto de su proyecto, de su plan de vida y en relación a los vínculos con el otro. Por lo tanto, las propuestas de intervención deben dirigirse principalmente a la relación, a esos vínculos grupales que constituyen la *normal anormalidad* (Martín-Baró, 1990).

2. Objetivos

El objetivo principal fue el análisis de las características de las modalidades de abordaje de la población en situación de riesgo: sujetos adictos o ex-adictos a la pasta base.

Otro de los objetivos fue la realización de una investigación sistemática de los procesos de inclusión social de las personas de la Villa 31 a partir de su integración a los grupos de talleres. En este caso en particular, los talleres pertenecientes al área Recreativo-Lúdico y al Área Laboral.

3. Metodología

En una primera etapa, el diseño de investigación fue exploratorio, para intentar luego pasar a ser descriptivo. Se tuvieron en cuenta las posibilidades dadas por las características de la población (población de riesgo social; sujetos en rehabilitación por consumo de pasta base “paco”, entre otros), y se ajustó el diseño a fin de establecer como único instrumento de indagación las entrevistas en profundidad a los asistentes de todos los dispositivos, dejando de lado la observación de grupos de trabajo con los asistidos, ya que requería de la instauración de vínculos a lo largo del tiempo y procesos que los directivos y terapeutas evaluaron como contraproducentes para la continuidad de los tratamientos.

La metodología utilizada fue de tipo cualitativa tanto a nivel del relevamiento de datos como en la interpretación de los mismos. Recortando variables medibles a partir de entrevistas semidirigidas a los coordinadores de los talleres; a los operadores del equipo de apoyo y a los profesionales del equipo terapéutico.



Se establecieron codificaciones y categorías de análisis de acuerdo al material relevado. Se estipuló una estructura de categorías de análisis en las cuales se volcaron 20 entrevistas en matrices individuales. A posteriori, se construyó una matriz general de datos que permitió el procesamiento y entrecruzamiento de variables con el objeto de establecer focos de análisis para la triangulación de todas las matrices.

4. Resultados

1. Estudio de la documentación originaria

a. Libro *Cuerpo a Cuerpo*. Autor: Padre Pepe Di Paola.

En este libro se describen los dispositivos creados hasta ese momento. En ellos se integran actividades y la vida de los actores institucionales, el llamado *Centro Barrial es* como una puerta de entrada, considerada “amistosa y cercana a las personas”, donde se proporciona orientación a quienes se encuentran en situación de sufrimiento. También se los invita a formar parte de todo un proceso de integración vital y de recuperación, bajo la premisa de respetar los tiempos y la individualidad de cada asistido, y donde los asistentes citan al entonces Padre Bergoglio, quien delineó el camino a seguir y decir “tomar la vida como viene”.

b. Documento de principios base *Los Centros Barriales: Un estrategia comunitaria para acompañar la vida*.¹² Documentación entregada por el Hogar de Cristo: Organigrama

Se trata de un documento que tiene como propósito ser un soporte conceptual que sintetiza las ideas fuerza que circulan en el Hogar de Cristo y en todo el sistema de “curas villeros” para el abordaje de los sujetos vulnerabilizados. Se parte de la base de que el consumo de

¹² Autores Varios: Equipos de los centros Barriales de las villas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Padre Mujica de la Villa 31, San Francisco y Don Bosco de la Villa 1-11-14 y Padre *Hurtado* de la Villa 21-24 y Zavaleta.



sustancias no es considerado como un problema individual, sino como emergencia de la problemática social en la que se encuentran inmersos. Se respeta a la persona humana en su integridad y se elabora un plan de vida.

Se deduce que plantean un abordaje innovador y ecléctico con un equipo interdisciplinario en un espacio abierto donde faltan protocolos específicos y un marco estructural consistente desde lo técnico y metodológico.

c. Documentación entregada por el Hogar de Cristo: Organigrama.

En el organigrama presentado por los Directivos del Hogar, se describe la estructura de los dispositivos y las diferentes áreas y personas a cargo. Se observó que la primera parte es una mera enumeración de roles y funciones enunciadas por títulos de áreas que luego se complejizan. Se apreció la superposición de personal a cargo de diferentes áreas y hasta en diversas actividades. En un principio, también se omitieron otros roles, como los “referentes” que, en el proceso, tienen los primeros contactos con la población asistida.

2. Entrevistas semi estructuradas

Las entrevistas se realizaron de manera semidirigida y abiertas a todos los asistentes a los dispositivos: encargados de talleres, de áreas y equipo directivo.

En la Tabla 1 se observa el cuestionario. Se grabaron las entrevistas para luego desgrabarlas.



Tabla 1

Cuestionario guía

Cuestionario de entrevistas semidirigidas a Asistentes
1) ¿Cuál es tu nombre es?
2) ¿Cuál es tu rol en el Hogar de Cristo?
3) ¿Qué funciones implica tu rol?
4) ¿Desde cuándo formas parte del Hogar?
5) ¿De qué manera comenzaste a formar parte de los dispositivos?
6) ¿Con quienes te relacionas y en qué dispositivos?
7) ¿Cómo diferenciarías los distintos dispositivos (terapéuticos, talleres, emprendimientos)?
8) ¿Qué características tienen los chicos que asisten?
9) ¿Cómo es el funcionamiento / dinámica de los dispositivos y espacios del Hogar?
10) ¿Cuáles te parecen que son los propósitos del Hogar?
11) ¿Cómo se transmiten y se comunican entre ustedes?
12) ¿Encontrás alguna dificultad en el día a día del Hogar?
13) ¿Cambiarías algo de lo que realizan o la forma de llevarlo a cabo?
14) ¿Cómo sería para vos la forma de evaluación de los abordajes?
15) ¿Te parece que se logran los propósitos, de qué manera?
16) Si corresponde: ¿Cómo se articula el Hogar con otras instituciones para llevar a cabo sus propósitos

Una vez desgrabadas las 20 entrevistas, se reunió el equipo y se estipularon categorías de análisis que pudiesen permitir la estructura y las funciones de cada asistente. En la Tabla 2 se observan las categorías de análisis.



Tabla 2

Categorías de análisis

1	ESTRUCTURA INSTITUCIONAL	
	Roles	Administrativo:
		Terapéutico:
		Formativo / laboral:
	Funciones	& Referido al Rol de la Dirección y Vice Dirección:
& Referido al rol del tallerista:		
& Referido al taller:		
2	PROPÓSITOS DEL HOGAR Y/O DISPOSITIVOS	& Del Hogar:
		& Del Taller:
3	DISPOSITIVOS	
	Terapéuticos	
	Talleres	
	Emprendimientos	
4	MODOS DE INSERCIÓN	
	Asistentes	
	Asistidos	
5	COSMOVISIÓN / IDEAS FUERZAS	
6	ORGANIZACIÓN INTER-DISPOSITIVOS	
	Diferentes Hogares de Cristo	
7	ARTICULACIÓN EXTRA-DISPOSITIVOS	
	Público	



	Privado	
8	MODOS COMUNICACIONALES	
	DIFICULTADES	
9	Interdispositivos:	
	Extradispositivos	
10	MODOS DE EVALUACIÓN DE EFICACIA DE LOS ABORDAJES	
11	EMERGENTES VARIOS	

5. Análisis de la data

En base a la lectura transversal de la matriz general, mediante la técnica de análisis del discurso, se procesó la data de las entrevistas a partir del entrecruzamiento de categorías como variables y el agrupamiento de las dimensiones de variables.

A continuación, se presentan los resultados de dicho procesamiento a manera de observaciones sostenidas por citas, en particular aquellas referidas a la inclusión del Arte y del trabajo, como mecanismos del proceso de resocialización dentro del plan de vida ideado para cada asistido.

Se demostró que el propósito de la inclusión social abarcaba la totalidad de los aspectos de la vida a partir de ordenar y diseñar un plan de vida, en principio, por dentro del centro y con miras a la inclusión en sentido más amplio, idea motora del Centro.

*...No es expulsivo, es inclusivo, abarca toda la vida de la persona y no se pone tanto el foco en el consumo, estas son normas del trabajo (...) poner el foco en la persona, y ahí se abren todas las puertas que hay que acompañar (...) hay que trabajar por un proyecto de vida (...).*¹³

¹³ Padre Guillermo, Director del Centro.



A partir de esta idea vector, los sujetos participan en distintos dispositivos como los talleres de Arte terapia, Taller de Música (entre otros), y el Emprendimiento laboral de Velas o Carpintería. La Coordinadora general es quien que se encuentra todos los días mediando con los encargados de los talleres, los profesionales y los sujetos asistidos.

(...) me toca un poco coordinar lo que es el espacio de los talleres, el espacio de los emprendimientos y acompañar los planes de los chicos (...) el plan de vida lo arma Mariana (...).¹⁴

Cada **Taller de Arte** pone el acento en el trabajo y el vínculo que se construye entre los integrantes del grupo. Permite que se trabaje la singularidad y problemáticas que van en grados de abordaje de lo terapéutico a actividades que los organicen y permitan su expresión, más que un abordaje en términos de aprendizaje de una disciplina.

...Trabajamos mucho con lo que es la identidad y las representaciones... entonces sí, pasa a ser terapéutico (...) El propósito principal es que sea terapéutico y que le aporte una mirada subjetiva a cada uno (...).

Principalmente que el ARTE es como... el arte sana, eso sí. Te conecta con partes propias, lúdicas, es productor de subjetividad (...).¹⁵

También desde un lugar de superación y obtención de logros como es la preparación de canciones para algún evento dentro del Centro.

...Siempre estoy pensando en las actividades: plantear algo que ellos vean que es posible. Porque si no...bueno ellos siempre tienen una graaaan autocrítica, tiene un gran yo no puedo. Hay que sortearlos y que ellos digan sí, en eso. Que un poco es la idea del Hogar, que cada uno construya algo nuevo (...).¹⁶

¹⁴ Mariana, Vicedirectora.

¹⁵ Romina, encargada del Taller de Arte Terapia.

¹⁶ Félix, encargado del Taller de Música.



Desde el punto de vista de la función que cumplen los talleres expresivos, o incluso el emprendimiento de Velas, se destacan como propósitos la idea de transformación de la realidad.

El propósito es que a través de imágenes puedan crear nuevos horizontes. Puedan transformar su realidad y lleguen a transformar sus historias, resignificar cada sensación, cada emoción (...).¹⁷

Y lo primero que se me vino a la cabeza es verlos a ellos manifestándose. Ehmm, o sea, en un lugar grupal, dicen lo que piensan, se expresan Y después vos los suelte y después se queda ahí y está integrada al bolonqui y sabe que está poniendo su granito, eso es sociabilización. (...).¹⁸

Como dijimos antes, el emprendimiento de Velas y Carpintería se encuentran bajo el **Área Laboral**. Se diferencian de los talleres por el tipo de sistematización en las tareas, aprendizaje de actividades específicas y uso de herramientas para la producción y venta de productos en el exterior del hogar. Los emprendimientos son concebidos como la forma más cercana a lo laboral por dentro del hogar, el primer paso de inclusión laboral y por lo cual los asistentes reciben un pago por el trabajo realizado.

... es un paso inicial para que después conseguir otro trabajo (...)

...Los propósitos son principalmente que empiecen a tener un orden en su vida de tener que cumplir un horario, de tener que realizar distintas actividades, de sostener ese tiempo de trabajo continuo (...).¹⁹

¹⁷ Romina, encargada del taller de Arte terapia

¹⁸ Félix, encargado del Taller de Música.

¹⁹ Laura, encargada del emprendimiento de Velas



6. Conclusiones

Se concluyó que se trata de un Modelo valioso y consistente según sus propios términos. Aunque se trate una modelización teórica, se observaron riesgos de inestabilidad sistémica por la extrema labilidad debido a la prioridad de atender la emergencia. Se sugirió en el informe que podrían existir asistentes que realicen un seguimiento de los procesos de resociabilización ideados en el plan de vida.

Se observó que los dispositivos de emprendimientos laborales, otorga un espacio de creación y de obtención de logros que pueden llegar, incluso, a tener una retribución económica.

Se cree, finalmente, que el arte, como parte integral de la persona, que se contenga en los mecanismos de inclusión social, hace sentir vivas a las personas asistidas para que puedan disfrutar, apreciar y hacer arte de alguna forma. En su libro *Educación en Creatividad* (2009, 96) Ana Lucía Frega afirma que “el arte es propio de la vida que está viva y que se vive”.

Bibliografía

- Di Paola, J. A. (comp.). (2013). *Cuerpo a cuerpo: hogar de Cristo en las villas de Buenos Aires*. Buenos Aires: Santa María.
- Frega, A. L. (2009). *Educación en creatividad*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Martín-Baró, I. (comp.). (1990). *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*. El Salvador: UCA.
- Montero, M. (2010). Unión de actores sociales, participación comunitaria y ética en la ejecución de políticas públicas. En A. E. Hincapié Gómez (comp.), *Sujetos políticos y acción comunitaria. Claves para una praxis de la psicología social comunitaria y de la clínica social-comunitaria en América Latina*. Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.



Ofelia H. del Amo. Abogada. Magister en Innovación e Investigación Educativa. Prof. Nacional de Música- Licenciada en Artes Musicales y Sonoras. En el 2015 comenzó sus estudios de Doctorado en Artes en la UNA. Participó como Miembro de la Comisión de Arte y Educación de la Academia Nacional de Educación el 2014-2015. Dedicada a la docencia e investigación en grupos de investigación en la UADE y en la UNA desde 2015.



Año 2 n° 2, octubre 2018.

Propietario y editor:

Asociación de Docentes de Música.

Queda hecho el depósito que dispone la

Ley 11.723. Exp. N° 5343007.

ISSN 2545-7802.

www.adomu.com.ar pp. 125-140

Boletín de Investigación Educativo-Musical / Asociación de Docentes de Música

Retomando la labor pionera del *Collegium Musicum de Buenos Aires* (1993-2009)

PERCEPCIÓN MUSICAL EN FORMATO AUDIO Y AUDIOVISUAL. UN ESTUDIO CON JÓVENES DE 1^{ER} AÑO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Adriana María Piezzi

Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional de Cuyo

adrianapiezzi@hotmail.com

El siguiente trabajo describe una investigación aplicada en dos grupos de muestra (Control y experimental) en 1^{er} año de Educación Secundaria, en tres instituciones escolares de Mendoza. A partir de los resultados estadísticos obtenidos (desde el análisis de variables cualitativas y cuantitativas), se comprueba la hipótesis planteada de que alumnos de 1^{er} año de nivel medio, de similar condición socio-económica, e idéntico nivel de escolaridad y número de exposiciones a la obra, obtuvieron diferentes resultados al reconocer fragmentos de una Sinfonía clásica según su acceso a la obra, en formato solo audio o en formato multi sensorial (audio, visual y verbal).

Enmarcado bajo el paradigma de la Crossmodalidad se comprobó que, en la población estudiada, el placer y la comprensión musical se incrementa al exponerse a estímulos multi sensoriales. Las formas de conjunción entre las diferentes disciplinas expresivas desarrollan, en la mente del perceptor, mecanismos multimodales de integración que son el resultado de la congruencia en el cruce entre diferentes modalidades sensoriales. Estos mecanismos demandan diferentes modos de interacción sensitiva que se apoyan en la preponderancia de un sentido sobre otros. Dos realizaciones son congruentes cuando puntos de cada discurso coinciden en el tiempo. Se ha mostrado, a partir de la Psicología Cognitiva, que el cerebro, involuntariamente, reconoce lazos conectivos esenciales para



favorecer procesos de percepción integral. Por otra parte, la información disponible sobre el cerebro humano se ha visto incrementada debido al desarrollo de las nuevas técnicas de visualización cerebral, por lo cual aparece una nueva disciplina en la que confluyen los conocimientos generados por la Neurociencia, la Educación y la Psicología: la neuroeducación, que aprovecha los conocimientos sobre el funcionamiento cerebral para enseñar y aprender mejor. A partir de estos avances, se aumenta la comprensión, facilita la memorización/retención e incrementa la significación del aprendizaje.

Palabras clave: crossmodalidad, estímulos multi-sensoriales, plasticidad neuronal

1. Introducción

La educación musical en escuelas de nivel medio y, particularmente, en los primeros años del ciclo básico, muestra una brecha entre el universo de las prácticas estéticas juveniles y las provistas en las clases de arte.

La poderosa influencia de la cultura mediática ha generado un perceptor joven que encuentra placer al receptor multi-entradas sensoriales. El movimiento corporal, la danza, los efectos visuales, la música y la escena, conforman un todo integrado y deslumbrante en los diversos productos de consumo por parte de los jóvenes.

Frente a ello, la escuela les propone actividades que les demandan la puesta en juego de una estética por sobre las restantes: clases de música, de plástica, de teatro, en algunos casos... Los diversos currículos intentados en los últimos años, no han derivado en cambios sustantivos de las modalidades de desarrollo artístico en la escuela.

La integración de disciplinas artísticas fue aplicada en diversos proyectos, sin embargo, no ha devenido en clases exitosas. La integración consistió, fundamentalmente, en encuentros de dos de las especialidades, las que compartían el ámbito físico, el tiempo de la clase y el contenido específico de cada dominio, de tal modo que si se trataba el tema



forma en música se abordaba desde la estructura de la música, en expresión corporal desde la coreografía y en plástica desde lo pictórico o escultórico. La síntesis final y la transversalidad posible entre los enfoques es una cuestión que quedaba a cargo de los estudiantes.

En tal sentido, el modelo cross-modal se presenta como paradigma digno de ser tenido en cuenta. Sustenta que la correspondencia y congruencia entre los aspectos emocionales, temporales, sintácticos y argumentales de los discursos artísticos, resultan factores determinantes para la comprensión y degustación más acabada del arte. Dicha correspondencia y congruencia demanda una alineación estructural que pone en juego particularidades de cada uno de los lenguajes implicados.

En este trabajo se aplica el modelo cross-modal para lo cual se construyó un test relativo a la experiencia con un film que dramatiza el primer movimiento de la 5ª Sinfonía de Beethoven (<https://www.youtube.com/watch?v=EEhF-7suDsM>), aplicado en escuelas de nivel básico mendocinas.

2. Marco teórico

Para los adolescentes, la música es una forma de acompañamiento de la vida cotidiana, es una forma de pertenecer, de comunicarse, de sentirse apropiadores de una estética que es tema de conversación y disfrute entre ellos. La pregunta crucial para los educadores es, si en estas formas de apropiación estética pueden tener cabida otros estímulos musicales aparentemente no compatibles ni equiparables en grado de exposición, con los por ellos consumidos (De Nora, 2000; Hargreaves et al (2002).

El joven aprende con todos los sentidos y de todos los recursos. Si está interesado, aprovecha el entorno para desarrollar capacidades, habilidades, competencias de diversa factura. Es por ello que se parte de la premisa de que aprende a partir de diferentes modalidades de información. Esto le permite utilizar el conocimiento para comprender y transformar constructivamente su entorno social, ambiental y cultural, situándose como participante activo en un mundo en permanente cambio (Malbrán, M. del C., 1992).



Tender puentes entre los contenidos curriculares y el universo real en el que se mueven los jóvenes, entre la cultura letrada y la oral y audiovisual, en suma, entre la escuela y la cultura popular, es sin duda un emprendimiento desafiante.

El modelo Cross-modal parte del principio de que las experiencias multisensoriales incrementan la comprensión y placer del auditor-espectador. Investigadores como Cohen (2005), Reybrouck (2005), Lipscomb (1998), fundamentan dicho modelo en una estructura que permite una asignación interesante y flexible de la información. Aquí, la congruencia es entendida como alineamiento entre las sintaxis de las diferentes artes; “interesa en particular el alineamiento temporal entre música y escena” (Malbrán y Menéndez, 2009:2).

a. Antecedentes

En estudios de Rollins, (2005), se observó que las neuronas poli-sensoriales aumentan su actividad al exponerlas a experiencias multimodales y funcionan como intermediarias entre sistemas sensoriales.

Stein y Meredith (1993) comprobaron “la presencia de neuronas multi-sensoriales en diversas áreas cerebrales, las cuales convergen dentro y a través de información multimodal”. Por lo expuesto, se produce una gran transformación al integrar y “resetear” los datos sensoriales.

Los fundamentos biológicos del modelo se apoyan en los avances de la neurocognición y analizan el incremento de la actividad neuronal cuando la entrada es multisensorial ya sea que se parta de estímulos reales o virtuales. Los fundamentos psicológicos permiten recuperar procesos mentales subyacentes entre funciones cognitivas y brindan soporte a los juicios interpretativos, favoreciendo eficacia comunicacional, emoción y asociaciones entre percepciones y datos temporales, entre otras (Cohen, 2001).



Las formas de conjunción entre las diferentes disciplinas expresivas desarrollan en la mente del perceptor, mecanismos multimodales de integración que son el resultado de la congruencia en el cruce entre diferentes modalidades sensoriales. Estos mecanismos, demandan diferentes modos de interacción sensitiva que se apoyan en la preponderancia de un sentido sobre otros.

La coordinación de estímulos sensoriales receptados por diferentes vías sensoriales son considerados mecanismos multimodales de integración de mayor eficacia cuando logran congruencia de modalidad cruzada (Malbrán, S., 2010).

Percibimos lo que nos rodea a través de los sentidos. La información que obtenemos de nuestro entorno proviene de fuentes auditivas, motoras, olfativas, visuales. Autores como Stein y Meredith (1993) y Deneve y Pouget (2004), consideran que dicha percepción, más que una serie de experiencias sensoriales independientes, es incorporada “como un interjuego de impresiones distintas a través de las cuales los componentes sensoriales son sutilmente alterados por una integración mutua” (Malbrán y Menéndez, 2009; p.2). La cross-modalidad atiende a la congruencia entre lenguajes artísticos a partir del alineamiento de acentos temporales y la correspondencia en la saliencia perceptiva de la música, el contorno melódico, los efectos tímbricos y el significado emocional (Malbrán, S.; 2010). Dos realizaciones son congruentes cuando puntos de cada discurso coinciden en el tiempo. Por otro lado, el cruzamiento remite a la cooperación neuronal producida por la entrada de estímulos multimodales. Se ha mostrado, a partir de la Psicología Cognitiva, que el cerebro, involuntariamente, reconoce lazos conectivos esenciales para favorecer procesos de percepción integral que son fundantes para el desarrollo de mecanismos de atención selectiva y para poder “comprometer sinergias espaciales en el procesamiento atencional de información cruzada entre modalidades sensoriales” (Wood, 1998).



3. Metodología

a. Objetivos

- Construir un test a suministrar a dos grupos naturales de 1^{er} año básico divididos aleatoriamente en grupo control y grupo experimental.
- Elegir 10 fragmentos musicales de Beethoven en idéntica tonalidad, con similitud tímbrica, cinco de ellos originales y cinco distractores provenientes de otras obras del autor.
- Realizar una prueba piloto en otro establecimiento educativo con un grupo de conformación socioeconómica similar y perteneciente al ciclo básico.
- Ajustar la prueba experimental de acuerdo con los resultados de la prueba piloto.
- Suministrar la prueba al total de la muestra en igual día, sin contacto entre el grupo saliente y el grupo entrante al experimento.
- Seleccionar las pruebas estadísticas apropiadas para analizar la data.
- Analizar los resultados obtenidos en los grupos de control y experimental en términos cuantitativos y cualitativos.

b. Supuesto hipotético

Alumnos de 1^{er} año de nivel medio, de similar condición socio-económica, e idéntico nivel de escolaridad y número de exposiciones a la obra, obtendrán diferentes resultados al reconocer fragmentos de una Sinfonía clásica según accedan a la obra en formato solo audio o en formato multi-sensorial (audio, visual y verbal).

c. Desarrollo del tratamiento

Los alumnos del **grupo control** cumplieron las siguientes acciones:

- a) Escucharon (en versión audio) el 1^{er} movimiento de la 5^a Sinfonía.
- b) Escucharon los cuatro fragmentos seleccionados de la obra, con alusiones a la tímbrica y carácter de los mismos.
- c) Escucharon nuevamente el 1^{er} movimiento completo de la 5^a Sinfonía.



d) Complimentaron el test en el cual fueron presentados ocho fragmentos instrumentales de Beethoven: cuatro originales, pertenecientes a la obra escuchada y cuatro distractores, pertenecientes a otras obras del mismo autor. Los fragmentos se distribuyeron aleatoriamente. Los estudiantes contestaron un cuestionario en el que determinaron cuáles de los fragmentos pertenecen a la 5ª Sinfonía y cuáles no. Al momento del test no se les especificó cuántos pertenecían a una u otra categoría.

Los alumnos del **grupo experimental** cumplieron las siguientes acciones

- a) Participaron como espectadores del film completo “Argumento para la 5ª Sinfonía (1er movimiento).
- b) Vieron como espectadores los cuatro fragmentos seleccionados con alusiones a la tímbrica y carácter de los mismos comentarios ampliados por frases verbales alusivas a la trama del film.
- c) Participaron nuevamente como espectadores del film completo.
- d) Complimentaron el test (idéntico al del grupo control), en el cual se presentaron ocho fragmentos instrumentales de Beethoven: cuatro originales, pertenecientes a la obra escuchada y cuatro distractores, pertenecientes a otras obras del mismo autor. Los fragmentos fueron distribuidos aleatoriamente. Los estudiantes contestaron un cuestionario en el que determinaron cuáles de los fragmentos pertenecían a la 5ª Sinfonía y cuáles no. Al momento del test no se les especificó cuántos pertenecían a una u otra categoría.

d. Repertorio del test

Los ejemplos musicales seleccionados fueron 8 fragmentos de Beethoven. Cuatro pertenecientes a la 5ª Sinfonía (originales) y cuatro pertenecientes a otras obras de Beethoven (distractores).



Fragmentos distractores

Fragmento A 2. Beethoven Sinfonía 3: 3^{er} movimiento. Comienzo del trío.

Fragmento C 2. Beethoven Sinfonía 3; 3^{er} movimiento.

Fragmento D 2. Beethoven Sinfonía 3; 3^{er} movimiento.

Fragmento B 2. Beethoven Trío para 2 oboes y corno inglés sobre un tema de “Don Juan” de Mozart.

Las prácticas y el test se desarrollaron el mismo día, sin que los estudiantes del grupo control interactuaran con los estudiantes del grupo experimental en los momentos de cambio de un grupo a otro para la prueba.

El trabajo se realizó en el local escolar, en el aula de clase.

e. Criterios de selección de los fragmentos distractores

- i) Similar extensión en número de tactus.
- ii) Igual o similar arreglo tímbrico.
- iii) Igual tono-modalidad o predominio de alturas comunes.
- iv) Congruencia entre palabra, carácter de la música y gesto corporal.

f. Criterios de selección de los textos verbales reforzadores

- i) Similar distribución entre la palabra y la rítmica del fragmento.
- ii) Coincidencia entre el carácter musical y el gesto corporal de los actores.
- iii) Mímica que remeda el uso que se hace de esos gestos en la vida cotidiana.



4. Formulario de la prueba

Cuestionario final

GRUPO

Nombre o seudónimo (optativo)

A continuación, escucharás **ocho** fragmentos musicales.

Algunos de ellos pertenecen a la 5^{ta} Sinfonía de Beethoven y otros no.

Marca con cruz tu respuesta PARA CADA FRAGMENTO.

Fragmento 1 Si No

Fragmento 2

3, 4, 5, 6, 7, 8

Gracias por tu colaboración

5. Conclusiones

El análisis estadístico de las diferencias entre el Grupo Control (GC) y el Grupo Experimental (GE), muestra que:

1. La media de aciertos es significativamente más alta en el grupo experimental.
Resultados que mostrarían que ante alumnos de igual o similar nivel de edad y condición socio-económica, la entrada de estímulos multimodales aumenta la comprensión, facilita la memorización/retención, e incrementa la significación del aprendizaje.
2. Los grupos control y experimental (estadísticamente iguales) fueron enfrentados con idéntico estímulo musical; la diferencia estribó en el refuerzo del tratamiento con estímulos multisensoriales agregados y la proyección del film.
Resultados que muestran el rol de la multisensorialidad en la percepción y comprensión de contenidos artísticos.



3. La variabilidad de los puntajes intra-grupo (desviación típica) es menor en el grupo experimental.

Resultado que asegura la estabilidad de las respuestas en el grupo con estimulación multimodal, como así también rechaza la presunción del acierto por azar.

4. Las descripciones verbales de los instrumentos musicales de la prueba fueron idénticas para ambos grupos. Las diferencias fueron las frases verbales elegidas y utilizadas solamente para el grupo experimental (target). Tales frases fueron creadas para el experimento, se basaron en el concepto de congruencia entre las sintaxis de ambos lenguajes.

Los alineamientos temporales:

- (i) número de ataques del ritmo musical versus número de sílabas del texto lingüístico;
- (ii) la distribución en el tiempo de los ataques y acentos del ritmo musical versus los acentos prosódicos del texto.

Los alineamientos emocionales basados en el encuentro entre el carácter de la música y el contenido emocional de las palabras.

5. La distribución de la muestra es normal, y los puntajes obtenidos son producto de un grupo natural de la escuela media.

Resultados que confirman que el grupo de alumnos representa a la población de pertenencia y que podrían obtenerse puntajes similares en otras muestras de alumnos de la enseñanza media mendocina.

6. El test mide lo que se intenta medir.

Resultado que muestra que el recurso musical “per se”, utilizado en el grupo control, no es suficiente para la comprensión de la obra. Las diferencias son el producto de la visualización del film con juego dramático basado en la obra musical y su sintaxis, así como los refuerzos visuales, verbales y auditivos utilizados en el tratamiento del GE.



7. Las diferencias en el estilo de tratamiento y administración de la prueba piloto respecto de la prueba experimental, signaron las diferencias entre ambas.

Resultado que enseña acerca de las diferencias entre una prueba de naturaleza pedagógica y una prueba científica. Pueden señalarse como indicios:

- i) responder a preguntas de los estudiantes, referidas al contenido del test.
- ii) mostrar gestos de aprobación o rechazo ante preguntas de los estudiantes.

8. El lugar de administración del test y el modo de relevo entre grupos necesita un arreglo del entorno y la movilidad de los participantes.

Resultados que muestran la diferencia entre la prueba piloto (en que ambos recaudos no fueron tenidos en cuenta) y la experimental.

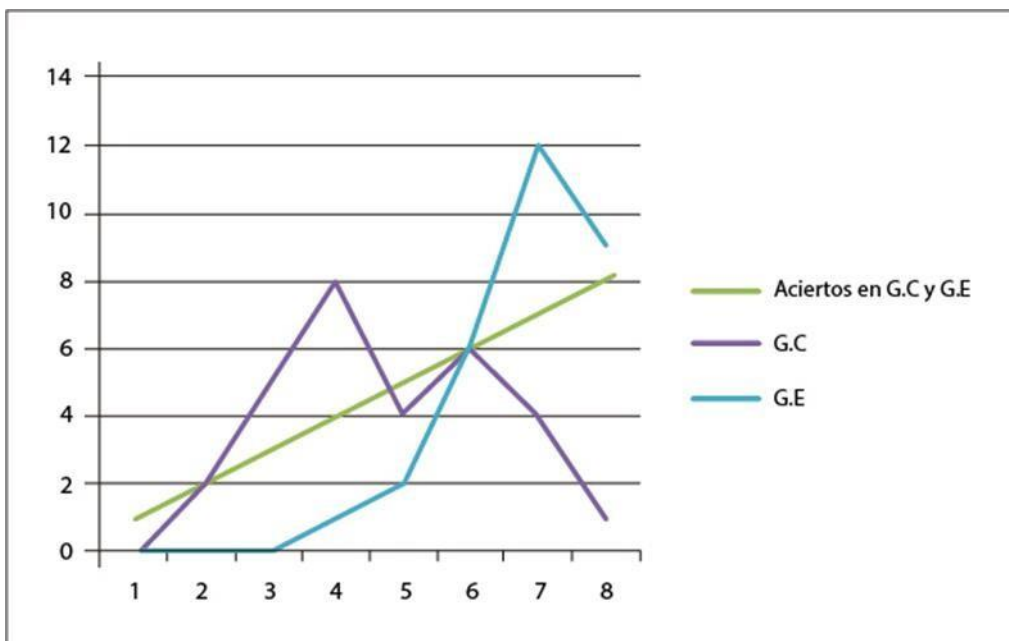
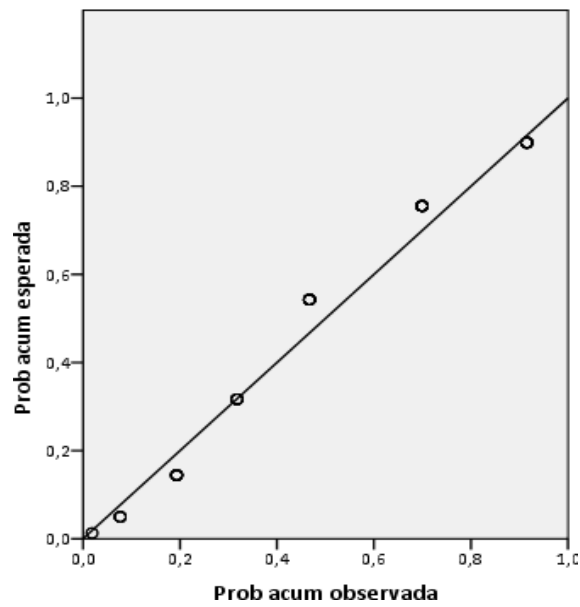




Gráfico P-P Normal de ACIERTOS



La prueba es bilateral y se desea saber si el promedio de los *aciertos* difiere entre los tipos de estímulo.

Aciertos es la variable *cuantitativa* y, por otro lado, el factor de agrupación es la variable *dicotómica y cualitativa* “*estímulo*” Control (auditivo) y Experimental (visual y auditivo).

6. Aportes Potenciales

La psicología cognitiva aporta una mirada diferente a la pedagogía musical. A partir de los resultados obtenidos en este trabajo, en las aulas de música y en la formación del docente musical se debería integrar recursos integrados multisensorialmente entre las imágenes y los estímulos sonoros presentados, así como también juegos corporales que den cuenta de la congruencia entre los diferentes lenguajes.

En función del planteo y comprobación de la tesis en las diferentes etapas de implementación, se generaron acciones de capacitación e investigación acción sobre nuevas metodologías para trabajar en el aula.



Fueron las siguientes:

1. Curso para docentes de Educación Musical y estudiantes avanzados de los Profesorados de Música de diferentes niveles educativos de la provincia de Mendoza denominado “Experiencias Multisensoriales en el aula de Música”. Se desarrolló con modalidad semi-presencial.
2. El trabajo final se radicó en la biblioteca de la U.N.Cuyo, en las Carreras Musicales de la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional de Cuyo como material de consulta y se ofrecerá a las instituciones de enseñanza secundaria de la provincia.
3. Se ofreció una charla para compartir los resultados de la tesis en el IFDC EN OCTUBRE DE 2017.
4. Se replicará la tesis con otros recursos musicales en el marco del proyecto de investigación del IFDC (a cargo de la Mgter. Alicia Raso y su equipo de investigación).

Referencias

- Basso, G. (2009). *Percepción auditiva*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Cádiz, R. F. y De la Cuadra, P. (2009). Estrategias de composición audiovisual basadas en sinestesia, isomorfismo e inteligencia artificial. *Resonancias*, 13(25), 25-34. Recuperado de <http://www7.uc.cl/musica/cita/Resonancias/25/Cadiz.pdf>
- Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educación. Revista digital. Organización de los Estados Americanos*, 143. Recuperado de http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/neuroeducacion.pdf
- Cohen, A. (2001). Music as source of emotion in film. En P. Juslin y J. Sloboda, *Music and Emotion. Theory and Research*. Oxford: OUP.
- Cohen, A. (2005) How Music Influences Film and Video: Approaches from Experimental Psychology. En R. A. Kendall & R. W. H. Savage (eds.), *Perspectives in Systematic Musicology*. Los Angeles: University of California.
- De Nora, T. (2000/2006). *Music in everyday life*. Cambridge: University Press



- Dowling, J. (1994). Melodic contour in hearing and remembering melodies. En R. Aiello y J. Sloboda (eds.), *Musical perceptions* (pp.173-186). Oxford: OUP.
- Fogelsanger, A. y Afanador, K. (2006, november). *Parameters of Perception: Audition, and Twentieth Century Music and dance*. Congress on Research in Dance 38th Annual Conference. Tempe, Arizona.
- Gainza, V. (2002) *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Guillén, J. C. (2012, 27 de diciembre). Neuroeducación: estrategias basadas en el funcionamiento del cerebro. *Escuela con cerebro. Un espacio de documentación y debate sobre neurociencias*. Recuperado de <http://escuelaconcerebro.wordpress.com/2012/12/27/neuroeducacion-estrategias-basadas-en-el-funcionamiento-del-cerebro/>
- Hargreaves, D. J., Mac Donald, R. y Miell, D. (2002). What are musical identities, and why are they important? In R. R. Mac Donald, D. J. Hargreaves & D. E. Miell (eds.), *Musical Identities* (pp. 1-20). Oxford: OUP.
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983/2003). *Gramática Generativa de la Música Tonal*. Madrid: Akal.
- Levitin, D. y Tirovolas, A. (2009). Current Advances in the Cognitive Neuroscience of Music. En A. Kingstone y M. B. Miller (eds.), *The Year in Cognitive Neuroscience 2009* (pp. 211-231). New York: New York Academy of Sciences.
- Lipscomb, S. (1995). *Cognition of musical and visual accent structure alignment in film and animation* (doctoral dissertation). University of California, Los Angeles.
- Lipscomb, S. (1998). Cross-modal integration: Synchronization of auditory and visual components in simple and complex media. In *Proceedings of the Conferences of the Acoustical Society of America*, Norfolk, VA.
- Lipscomb, S. (1999). Cross modal integration: Synchronization of auditory and visual components in simple and complex media. *Journal of the Acoustical Society of*



America, 105(2).

Malbrán, M. del C. (1992). Reflexiones en torno a los adolescentes. Guía de enseñanza. En S. Malbrán, S. Furnó y S. Espinosa, *Resonancias. Libro 1. Fuentes sonoras* (p. 8). Buenos Aires: Ricordi.

Malbrán, S. (2002). Aportaciones de la Psicología cognitiva de la Música a la Educación Musical de hoy. *Revista Aula, 112*.

Malbrán, S. (2008). *El cruce de modalidades perceptivas. Un estudio sobre música y actuación*. Primer Congreso Internacional. Artes en cruce: Problemáticas teóricas actuales. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Malbrán, S. (2010a). Sonido y música en el arte de la imagen. M. Díaz & M. E. Riaño (eds.), *Voz, cuerpo y acción. Un espacio para la música*. Santander: PUBliCan.

Malbrán, S. (2010b). El modelo cross modal aplicado a las Artes Temporales. 1 En M. Díaz y M. E. Riaño (eds.), *Voz, cuerpo y acción. Un espacio para la música*. Santander: PUBliCan.

Malbrán, S. y Menéndez, J. (2009). *Integración cross modal y música*. Encuentro Latinoamericano ISME. Buenos Aires.

Morduchowicz, R. (2004). *El Capital Cultural de los Jóvenes*. México: Fondo de Cultura Económica.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Rascovan, S. (2005). *Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica*. Buenos Aires: Paidós.

Reybrouck, M. (2005). Body, mind and music: musical semantics between experiential cognition and cognitive economy. *Transcultural Music Review, 9*.

Bibliografía

Ausubel, D y Sullivan, E. (1983). *Psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Paidós.

Assinato, M. V. La comprensión de la macro estructura musical en relación al lenguaje narrativo. *Actas de la VII Reunión SACCUM Universidad Nacional de La Plata*.



Recuperado de

<http://www.fba.unlp.edu.ar/educacionauditiva/investigacion/59.assinnato.pdf>

Cohen, G. (1983). *Psicología Cognitiva*. Madrid, Alhambra.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Buenos Aires: Paidós.

Malbrán, S. (2001). *La Sincronía Rítmica como forma particular de la organización temporal* (tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Malbrán, S. (2011). Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música. En A. Giráldez y L. Pimentel, *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 57-72). Buenos Aires: OEI.

Meyer, L. (2001). *Emoción y significado en la música*. Madrid: Alianza.

Consejo Federal de Educación (2010). Resolución CFE N° 120/10. Modalidad Artística Criterios generales para la construcción de la Secundaria de Arte (Orientada, Especializada y Técnico – Artística). Buenos Aires. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf.resoluciones.html>

Agradecimientos

A Gustavo, mi marido, quien me alienta siempre a descubrir nuevos caminos y asumir nuevos riesgos.

A mis hijos, quienes me apoyaron en todo momento, desde el comienzo de este camino.

A Silvia Malbrán, mi directora de tesis, maestra y guía en el camino musical, compañera de sueños y proyectos conjuntos, inspiradora en la tarea docente y en la investigación musical.

A Alicia Raso, amiga, colega y maestra en la Educación Musical.

Adriana María Piezzi. Profesora universitaria en Artes con orientación Música. Especialista en Docencia Universitaria. UNCuyo-Magíster en Psicología de la Música-U.N.L.P. Profesora del Colegio Universitario Central en 1º año del Secundario y profesora titular universitaria en las Cátedras Enseñanza y Aprendizaje de la Música y Práctica de la Enseñanza F.A.D de la UNCuyo. Ha coordinado el Ingreso a las Carreras de la FAD y proyectos de Inclusión social en el tema Conciertos didácticos.



Año 2 n° 2, octubre 2018.

Propietario y editor:

Asociación de Docentes de Música.

Queda hecho el depósito que dispone la

Ley 11.723. Exp. N° 5343007.

ISSN 2545-7802.

www.adomu.com.ar pp. 141-155

Boletín de Investigación Educativo-Musical / Asociación de Docentes de Música

Retomando la labor pionera del *Collegium Musicum de Buenos Aires* (1993-2009)

FACTORES QUE OBSTACULIZAN Y FACTORES QUE FAVORECEN LA INICIACIÓN AL LENGUAJE MUSICAL

María Delia Bárcena

ESEA de "Escuela de Danzas Mastrazzi " / "Escuela argentina Modelo"

mdbarcena@yahoo.com.ar

Resumen

Más de 30 años trabajando en Iniciación Musical en diferentes ámbitos educativos, con grupos de diferentes edades, intereses, niveles de conocimiento y práctica musical, me hicieron comprender la importancia de esta etapa en la carrera de un músico o simplemente de un aficionado. Su doble función, *pedagógica* y *artística*, debe estimular y educar tanto a los que decidan continuar su formación musical profesionalmente como a los que quieren simplemente hacer música por afición.

A su vez, la práctica del canto es una herramienta pedagógica fundamental en la enseñanza de la lectura y escritura de la música, como así también en el aprendizaje de un instrumento. Mi experiencia me llevó a reflexionar y luego investigar, sobre la importancia que tiene dicho recurso en esta etapa de la formación musical, y las contradicciones que se producen en la práctica. De ahí el título de mi tesina para la licenciatura en Artes Musicales "El canto en Iniciación Musical". Por un lado, es una actividad agradable, placentera, que la mayoría de los alumnos disfruta. Y por el otro la mayoría de los adolescentes y adultos tienen dificultades para ejercerla.



Siendo el canto un recurso facilitador del aprendizaje, encontré varios factores que obstaculizan su práctica y otros que la favorecen. Lo que sigue, es parte del informe de la primera investigación realizada para mi tesina, ampliada y profundizada. Ya que muchos de estos factores están relacionados con la iniciación al lenguaje musical, este trabajo se complementa con estudios y experiencias abordadas posteriormente. En la primera etapa se trabajó con alumnos de los dos primeros cursos de establecimientos de enseñanza artística, ampliándolo con otros de enseñanza primaria, secundaria y nivel terciario (Profesorado de Música).

Palabras clave: percepción, memoria, ritmo, melodía, creatividad, fraseo

1. Planteo del Problema

La idea central de este trabajo, es encontrar posibles factores que desfavorecen la predisposición para cantar, produciendo efectos negativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante los primeros años de educación musical, como así también los que favorecen dicho proceso.

El canto, actividad “primitiva” del ser humano, ya que nació con el hombre, no parece ser tan espontánea en los jóvenes. Actualmente, algunos cantan menos, otros, directamente no cantan porque dicen que no les gusta, o que no saben, o que son “malísimos” cantando.

Otro de los problemas que, en general, tienen todos los estudiantes de música, es estudiar música partiendo de la enumeración de símbolos y elementos musicales, alejados de la práctica.

Los sistemas de enseñanza que toman como punto de partida la enumeración de elementos (figuras rítmicas, notas, tipos de acordes), introducen al alumno esa percepción distorsionada del hecho musical (...) (Aguilar, 1978/2009, p. 2).



Es necesario el entrenamiento auditivo desarrollando el “oído interno”. Muchos alumnos aprenden sus instrumentos repitiendo, imitando lo que sus profesores ejecutan o cantan, sin internalizar y comprender lo que están imitando. Imitan lo que han memorizado, resultando ésta una acción mecánica.

El trabajo del pulso y del acento, teniendo en cuenta la percepción, automatización, e incorporación de los mismos, sirve para el posterior reconocimiento auditivo, no sólo del valor de las figuras y silencios, sino también para diferenciar compases de dos, tres y cuatro tiempos, subdivisión binaria y ternaria. Esta metodología de trabajo, quizás sería la más adecuada para resolver el problema del fraseo musical, que tan importante es para el músico, ya sea instrumentista, compositor, cantante, incluso bailarín.

... la denominación acento para aludir al primer tiempo de compás ha generado ciertos errores de interpretación (...). Descubrir el metro es una discriminación que integra información no sólo rítmica: es una inferencia relativa al fraseo de la melodía, los patrones rítmicos-melódicos y la armonía... (Malbrán, 2007, p. 20).

La afinación es un problema en el caso de los que tocan instrumentos de cuerda (excepto la guitarra). Si no pueden afinar, no pueden resolverse dificultades por sí solas mediante una buena técnica dado que, la mayoría de las veces, derivan de problemas auditivos.

En la mayoría de los institutos de danzas, si bien existe la materia música, queda postergada, y, generalmente, se la orienta a privilegiar el aspecto rítmico. Los cuerpos deben moverse en música y con la música, pero, se desconoce el papel que desempeña la voz humana, el canto, como recurso para potenciar la expresión, y la interpretación corporal de la música. Es frecuente escuchar en las clases de danzas órdenes como: “¡Escuchen la música!” ¿Cómo lograr que esto sea algo natural, sin necesidad de escuchar tal indicación?



Además de todo lo expuesto, habría que repensar la manera de escuchar, haciendo un análisis auditivo antes de desarrollar un tema, lo cual facilitará la adquisición de los elementos musicales. Partiendo del análisis sintáctico de la música, es muy fácil reconocer elementos del aspecto rítmico, pero generalmente encontramos dificultades en el aspecto melódico.

Este aspecto requiere de una percepción puntual de las diferencias de altura de sonidos que suele estar interferida y distorsionada por diversos factores... (Aguilar, 2009, p.74).

2. El canto como factor que favorece la iniciación al Lenguaje Musical

El canto es el elemento principal de la clase de Iniciación Musical desde los primeros años de edad. Es importante que el alumno tenga una buena disposición hacia el canto, ya que esta actitud tendrá buenos efectos musicales. Es de suma importancia para la construcción del conocimiento musical, como así también para el desarrollo de la expresión e interpretación musical. Dado que todo proceso de enseñanza-aprendizaje necesita de la copia e imitación para poder realizarse, en una primera etapa, los alumnos aprenden por imitación y su modelo es el profesor.

El canto por imitación representa un aspecto elemental pero esencial en la educación del oído y de la voz y además favorece particularmente la asociación del gesto con el movimiento melódico. Esta asociación facilita inmediatamente la entonación correcta y el dictado musical (Martenot, 1979, p. 24).

La canción sirve para convertir el aprendizaje musical en algo útil y práctico para el alumno. La voz es el instrumento más accesible a todos, es el que nos permite trabajar más eficazmente con la educación sensorial: experimentar antes de asimilar, trabajando la educación rítmico- motora y del oído.



Otro recurso facilitador en la iniciación al lenguaje musical es desarrollar la *audición musical*, enseñándoles a percibir cada uno de los parámetros musicales y aquí nos encontramos con serias dificultades para poder *memorizar*, reconocer...

El soporte del fenómeno musical es el tiempo: el oyente percibe sonidos que inmediatamente se desvanecen. Por ello, no puede percibir al mismo tiempo todos los elementos que constituyen el mensaje musical y debe poner en juego su capacidad de memoria para reconstruir, a posteriori, las relaciones entre ellos (Aguilar, 2009, p. 28).

El aspecto rítmico, basado en el trabajo motor, permite obtener una buena coordinación e independencia de movimiento, elemento fundamental para el aprendizaje de cualquier instrumento y/o danza. A su vez, enseñando a través de canciones, el alumno incorpora fácilmente las diferentes células rítmicas que podrá leer a primera vista, como así también elaborar dictados rítmicos.

También el aspecto melódico se favorece trabajando a través de canciones, ya que prepara al oído para captar el sentido ascendente o descendente de una melodía, las relaciones de frases, etc., como ayuda para la lectura melódica a primera vista y la elaboración de dictados melódicos.

El canto es la actividad básica y fundamental para el desarrollo de la audición, como el movimiento es para el ritmo. Por este motivo la educación audioperceptiva comienza por el canto, que cumple una función esencial en el transcurso del dictado de la materia (Garmendia, 1981, p.3).

En la mayoría de instituciones de educación artística se enseña lenguaje musical en forma simultánea con un instrumento o la danza, porque los alumnos necesariamente deben desarrollar dos capacidades: la técnica y la auditiva. El bailarín también debe desarrollar



su oído musical y hacer con su cuerpo un eco inmediato de la música que interpreta, comprendiendo los cambios rítmicos y “cantando” con movimientos corporales las melodías musicales. El uso de la voz cantada está sumamente relacionado con las posibilidades para expresar e interpretar corporalmente la música.

Muchos de los problemas técnicos derivan de problemas auditivos. Por ello, en el momento en que los alumnos perciban lo que tocan y puedan anticipar lo que tocarán a continuación sus dificultades técnicas comenzarán a desaparecer (Gordon, 1997, p. 97).

Muchos problemas rítmicos derivan de problemas de fraseo. En general se enseñan a leer esquemas rítmicos en función del valor de las figuras y no en función del compás, se enseña a mantener cada nota contando los tiempos, dándole mayor importancia al tiempo como entidad aislada, en oposición al tiempo como sintaxis. Un mal aprendizaje, también deriva en problemas técnicos, al no saber dónde respirar (en los instrumentos de viento), levantar o mover la mano, (en los teclados, cuerdas), levare y a tierra (en Danza). Antes de empezar cualquier interpretación es necesario establecer el *tempo* y el compás como preparación.

A través de las canciones y de los textos se puede educar musicalmente, despertando la sensibilidad del intérprete y desarrollando su *capacidad creadora*, cualidad tan importante para resaltar en cualquier artista.

La renovación en Educación propuesta por los aportes de la psicología de la creatividad – Guilford, Rogers, Torrance, Gardner, entre otros... refieren a temas del cómo enseñar a partir de una mejor comprensión acerca del cómo se aprende (Frega, 2009, p.7).



Saber leer música no se refiere a la lectura tradicional de sonidos uno tras otro, sin comprender su significado, ni el nexo de unión entre los mismos. La música no es un sonido sino un conjunto de relaciones sonoras que resulta como un pensamiento sonoro que, como cada pensamiento, encuentra su primera expresión en la voz, es decir en el canto.

Para lograr una correcta lectura y escritura es imprescindible comenzar por percibir auditiva e intelectualmente las estructuras básicas, rítmicas, melódicas y armónicas de la música (Aguilar, 1978-2009, p. 12).

El canto, tan favorable para la educación del ritmo y de la melodía (escalas, modos, intervalos melódicos) puede también servir de introducción al aspecto armónico. Los acordes están sugeridos en muchas melodías elaboradas en base a las notas arpegiadas de un acorde.

El control de la respiración favorece la expresión y el *fraseo musical*, ya sea interpretado por un cantante, instrumentista y/o bailarín. En comedia musical es necesario cantar al mismo tiempo que bailar, y un cantante, en muchas oportunidades, necesita acompañarse por un instrumento armónico. Esta asociación *respiración-fraseo* debiera trabajarse desde la iniciación musical.

La voz es el primer y más versátil instrumento musical, el primero que utilizó el hombre primitivo, aunque muchas veces postergamos su uso para reemplazarlo por diferentes tipos de instrumentos, o empleamos la voz hablada, sin cantar.

A cantar se aprende de la misma manera que a hablar o a caminar, solo que, si empezamos cantando mal, a veces, equivocadamente, nos dicen que “no servimos para la música”, como si fuera un don especial, algo que forma parte de la naturaleza humana, que se inició con el hombre.



El canto, en el niño, es más que una simple imitación. Despierta en él cualidades musicales congénitas o hereditarias: sentido del ritmo, de la escala, de los acordes, hasta de la tonalidad, etcétera (Willems, 1979, p.2).

También pueden existir otros factores emocionales que pueden originar cierta timidez, por ejemplo, aquellos relacionados con la autoestima. Al momento de cantar, afloran dificultades emocionales en forma de nerviosismos, distracción, tensiones musculares, risa, rubor, falta de aire, que dificultan la correcta emisión del sonido.

En el aprendizaje de canciones intervienen muchos factores, como: auditivos, visuales, motores, memorísticos, expresivos, etc., que, al irse trabajando progresivamente, desarrollan las capacidades del músico y al mismo tiempo su sensibilidad, favoreciendo la *memoria auditiva* y la *memoria visual*, siendo estas necesarias a la hora de realizar dictados musicales.

3. Metodología

La investigación se encuentra dentro del paradigma cuantitativo y del cualitativo. Parte del concepto de que hay dos realidades: lo que cree el investigador y la realidad del ambiente, por lo que también se informa con porcentajes numéricos, las diferentes características de los alumnos que forman parte del campo estudiado. El diseño es descriptivo y experimental. Descriptivo, porque recoge información sobre la importancia del canto en la iniciación musical, midiéndola en diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje (lectura rítmica, lectura melódica, registro de dictados rítmicos y melódicos) en determinado período. A su vez, se especifican ciertas características de los alumnos (edad, instrumento, conocimientos adquiridos anteriormente a esta investigación, compromiso con la materia, problemas vocales, de coordinación y/o de atención), buscando recolectar y medir información durante el trabajo de campo, analizando la relación entre las diferentes variables en forma experimental, y así saber el efecto sobre el aprendizaje. Además, da cuenta de las diversas variables que portan las



unidades de análisis: factores que inciden en el proceso enseñanza aprendizaje (el ambiente social y familiar, los problemas orgánicos que pudieran existir, las metodologías empleadas, en caso de que hubieran estudiado anteriormente, el instrumento y/o danza elegido) y el aprendizaje propiamente dicho. Este estudio presenta un aspecto correlacional porque evalúa el grado de relación entre variables y se establece una relación de concomitancia entre ellas.

Se trabajó con un grupo de alumnos, con características semejantes, en cuanto al curso en el que están transitando durante la investigación, (Primer año Iniciación y Primero de Ciclo Medio), y al método de enseñanza empleado, pero con ciertas características diferentes, ya expuestas, las cuales pueden provocar diferentes efectos.

La muestra no es aleatoria, porque no tiene sentido apelar al azar, dado que, quien lleva a cabo esta investigación tiene un conocimiento puntilloso del universo, por lo que el modo de selección es final e intencional.

La muestra fue tomada en cinco cursos de Iniciación Musical de establecimientos de educación artística dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y continuada, posteriormente, con alumnos de enseñanza primaria, secundaria y terciaria (profesorado de música).

La recolección de datos se realizó a través de: conversación a modo de interrogatorio oral al comienzo del ciclo lectivo; observación individual y grupal de los alumnos estudiados, encuesta anónima de antecedentes personales, evaluaciones de diagnóstico (al comenzar el período lectivo), evaluaciones parciales, en diferentes momentos del curso lectivo y la de fin de curso.

Las unidades de análisis con que se trabaja, son los alumnos en sus episodios de lectura rítmica, lectura melódica, dictado rítmico y dictado melódico.

Todos los datos se volcaron en las tablas de datos para su posterior análisis estadístico e interpretación (ver apéndice).



4. Conclusiones

Los resultados de este estudio confirman las opiniones de grandes pedagogos, en cuanto a la importancia de incluir al canto en las metodologías de enseñanza musical, resaltando que favorece el nivel de participación y mejora el rendimiento de los alumnos, produciendo modificaciones en la evolución del proceso de aprendizaje.

También observamos que la inclusión del canto neutraliza otros factores ajenos a lo musical, que obstaculizan su práctica. Tal es el caso de alumnos con conflictos emocionales, devenidos de problemas familiares y/o sociales.

Las deficiencias vocales y auditivas no siempre obstaculizan la práctica del canto. Los casos que se detectan temprana y paralelamente al trabajo en clase, si reciben un apoyo personalizado con un especialista de audición y/o lenguaje, pueden encontrar en el canto un aliado para revertir dicha deficiencia.

Cantar es una fuente de placer que ayuda a utilizar al máximo los restos auditivos y, por otro lado, el fundamento del canto es el control de la respiración, cuyo mal aprendizaje, en muchas ocasiones, es el motivo de patologías vocales.

En el diagnóstico inicial se notó mucho la falta de costumbre de cantar tanto en los niños como en los jóvenes (respiración incorrecta, confunden cantar fuerte con gritar, entonación deficiente, ritmo irregular, emisión de la voz con bastantes problemas, etc.).

Los alumnos que siempre han estudiado instrumentos de percusión o danzas, también tiene dificultades para entonar. Pero si existe voluntad, por parte del docente y de los alumnos, para trabajar en clase, modificando la disposición interna que el alumno tiene hacia el canto, aceptando que el mismo es parte de la formación musical, terminará aprendiendo, aunque se continúe estudiando percusión, o danza.



Muchos son los factores psicológicos que obstaculizan la práctica del canto. Individuos que han pasado últimamente por una situación familiar o personal conflictiva también tendrán dificultades para cantar, ya sea porque esas situaciones provocan tensiones musculares, sobre todo alrededor del aparato fonador, o porque distraen la atención.

Es de destacar que el canto utilizado en las metodologías de enseñanza facilita el proceso de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. del C. (1978/2009). *Método para leer y escribir música*. Buenos Aires: el autor.
- Aguilar, M. del C. (2009). *Aprender a escuchar: análisis auditivo de la música*. Buenos Aires: el autor.
- Frega, A. L. (2009). *Educación en Creatividad*. Buenos Aires: Sigma.
- Garmendia, E. (1981). *Educación audioperceptiva, libro del maestro*. Buenos Aires: Ricordi.
- Gordon, E. (1997). La clase colectiva de instrumento. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 7. Barcelona: Graó.
- Malbrán, S. (2007). *El Oído de la Mente*. Barcelona: Akal.
- Martenot, M. (1979). *Guía didáctica del maestro*. Buenos Aires: Ricordi.
- Willems, E. (1979). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: EUDEBA.

Agradecimientos

En memoria al Dr. Jorge Ratto.

A la Lic. Zulema Noli.

María Delia Bárcena es Prof. Nac. de Piano y Prof. Sup. de Canto (Conservatorio Nacional Superior de Música "Carlos López Buchardo"), Prof. universitaria y Lic. en Artes Musicales, orientación canto (UNA). Se desempeña desde hace 31 años como profesora de Iniciación musical en Enseñanza artística: Esc. de Mús." Juan Pedro Esnaola"1987-2010; Esc. de danzas "Aída Mastrazzi" desde 1996. Es profesora de Música en nivel primario y secundario en la Escuela Argentina Modelo desde 2001, y de Audioperceptiva en nivel terciario en el Profesorado del CONSUDEC desde 2009.

APÉNDICE

Datos obtenidos de la conversación, a modo de interrogatorio, al comienzo del ciclo lectivo 2006, y de la observación individual y grupal de las unidades de análisis.

Referencias: **UA:** unidades de análisis; **Gr.:** Grupo; **SC:** Sin conocimiento; **CCMM:** Con conocimientos musicales, con el mismo enfoque metodológico; **CCDM:** Con conocimientos musicales, diferente enfoque metodológico.

Gr. 1: Grupo heterogéneo, en general abúlico, desinteresado, con conflictos emocionales de diferente índole. La mayoría molestaba en clase, distraendo a los demás alumnos, fue muy dificultoso el trabajo con éste grupo, por la falta de concentración y respeto por las consignas propuestas.

UA	Edad	Conocimientos Previos	Instru- mento	Observaciones
1	13	5 años de estudio de piano en Escuela de Música. CCDM	Violín	Nódulos en cuerdas vocales. No puede cantar. Muchos ausentes. Se pidió a la madre que continuara el tratamiento fonoaudiológico, pero no lo hizo. El rendimiento durante el año fue muy deficiente, tenía problemas de atención, no participaba en clase, no reconocía errores, le parecía que todo estaba bien. No se relacionaba con la docente y con sus compañeros no tuvo una relación fluida. No aceptó ir a clases de apoyo. No alcanzó los objetivos de la materia.

2	13	SC	Guitarra	Es un chico muy tímido, y a su vez durante el primer trimestre mostraba desinterés e indiferencia. En el 2° trimestre comenzó clases de apoyo, lo cual le dio más seguridad para el trabajo grupal, comenzó a participar más, interesándose en las clases.
3	14	SC	Violín	Cuando empezó la escuela los padres informaron que tenía ADD (sigla en inglés) del Trastorno de déficit de atención. Desde las primeras clases se observaron problemas de coordinación y dificultades para entonar correctamente. En el transcurso del año se mostró muy interesado con buena predisposición para con la materia. En su casa está muy solo, lo padres trabajan mucho, viajan, si bien apoyan el estudio no hay mucha conciencia de las dificultades reales del niño. Musicalmente, en cuanto a aptitudes, las tiene, pero no rinde su trabajo en clases grupales. No fue regular en las clases de apoyo. No alcanzó los objetivos de la materia.
4	13	Estudió particular CCDM	Saxo	Muy trabajadora, interesada por la materia. Con conflictos familiares, pero logró concentración en clase, fue constante en su trabajo. Alcanzó ampliamente los objetivos de la materia.



Año 2 n° 2, octubre 2018.

Propietario y editor:

Asociación de Docentes de Música.

Queda hecho el depósito que dispone la

Ley 11.723. Exp. N° 5343007.

ISSN 2545-7802.

www.adomu.com.ar pp. 156-167

Boletín de Investigación Educativo-Musical / Asociación de Docentes de Música

Retomando la labor pionera del *Collegium Musicum de Buenos Aires* (1993-2009)

UN ESTUDIO SOBRE PROCESOS ATENCIONALES ASOCIADOS A LA EXPERIENCIA ESTÉTICA EN DANZA

Cecilia Murata

Fundación UADE

cmurata@uade.edu.ar

Silvia Gloria García

Fundación UADE

silviagloriagarcia11@gmail.com

Ana Lucía Frega

Fundación UADE

analuciafrega@yahoo.com.ar

Ramiro Limongi

Universidad Nacional de las Artes

ramiro_limongi@yahoo.com

Dionisio Castro

Escuela Municipal de Bellas Artes "Carlos Morel", Quilmes

mg.dionisiocastro@gmail.com



Resumen

El siguiente trabajo aborda un análisis sobre procesos atencionales estudiados en el marco de un proyecto sobre focos de atención correlacionados con la experiencia estética. Tradicionalmente, el estudio sobre focos de atención se ha centrado en la experiencia estética con estímulos musicales. En este sentido, Madsen y Geringer (2000) han planteado el modelo de escucha significativa que apela a la capacidad de percepción discriminatoria, permitiendo mantener a los oyentes en la tarea de escuchar. La atención, como función no homogénea y multifacética de la cognición humana, permite la selección de estímulos relevantes y está definida como mecanismo de control sobre la capacidad cognitiva. Desde la psicología cognitiva se ha evaluado preponderantemente con estímulos visuales, considerando los diferentes procesos que la componen. Así, en este estudio se analizan particularmente la atención sostenida, la atención selectiva y la atención alternante como procesos implicados y asociados a la experiencia estética con el estímulo danza. Estudiantes universitarios (n = 30; 92,86% femenino) de diversas carreras, observaron un video de una selección del ballet “El lago de los cisnes” mientras manipulaban diales de la Interfaz Digital de Respuesta Continua (Continuous Response Digital Interface – CRDI), luego respondieron cuestionarios breves acerca de la experiencia. A continuación, se les administraron pruebas psicológicas de medición de los procesos atencionales bajo análisis. Los resultados indican que la atención sostenida presentó una mayor importancia, seguida por la atención alternante y la selectiva. Todos estos procesos atencionales se ponen en juego en la percepción de estímulos complejos como la experiencia estética con estímulo danza.

Palabras clave: experiencia estética, procesos atencionales, CRDI, danza

1. Introducción

El siguiente trabajo aborda un análisis sobre procesos atencionales estudiados en el marco de un proyecto sobre focos de atención correlacionados con la experiencia estética (Frega, Limongi, Castro & Murata, 2017a, 2017b; Frega & Murata, 2017). Tradicionalmente, el



estudio sobre focos de atención se ha centrado en la experiencia estética con estímulos musicales. En este sentido, Madsen y Geringer (2000) han planteado el modelo de escucha significativa que apela a la capacidad de percepción discriminativa, permitiendo mantener a los oyentes en la tarea de escuchar. Este modelo apela a la interrelación entre diferentes niveles de percepción discriminativa, la capacidad de focalizar la atención, y la involucración emocional durante la audición de estímulos musicales. El análisis de esta capacidad discriminativa se ha evaluado considerando diversos elementos o componentes de la experiencia estética. En este sentido, los focos de atención están entrelazados con la experiencia estética, pero son componentes distinguibles entre sí (Geringer & Madsen, 1995; Madsen, 1997; Madsen & Fredrickson, 1993; Madsen, Geringer & Fredrickson, 1997). Sin embargo, son escasos los estudios que analizan esta capacidad en otras expresiones de las artes del tiempo, como es la danza (Frego, 1999).

Por otro lado, la atención, como función no homogénea y multifacética de la cognición humana, permite la selección de estímulos relevantes y está definida como mecanismo de control sobre la capacidad cognitiva (Drake, 2008). Desde la psicología cognitiva se ha evaluado preponderantemente con estímulos visuales considerando los diferentes procesos que la componen (Burin, Drake & Harris, 2008), lo cual también señala que existen diversos puntos de vista para distintos tipos de atención. Particularmente, se pueden distinguir y evaluar: la atención sostenida, la atención selectiva, la atención alternante. Cada una de ellas tendrá diferentes funciones y apelará al uso de los recursos atencionales de modo de mantener y ejecutar el comportamiento dirigido a metas. Pero, tal como destacan Burin, Drake y Harris (2008), el estudio de los procesos atencionales no puede realizarse con una prueba o test puro de atención, por lo cual son estudiados dentro de tareas que los incluyan. Además, es importante tener en cuenta que la capacidad de atender y de sostener la atención es determinada a menudo por la motivación y también por el interés hacia la tarea en la que se evalúan estos procesos. En este sentido, los resultados de la evaluación de estos procesos pueden evidenciar una alta variabilidad



asociada a factores situacionales y a diferencias individuales. En este sentido, para una evaluación más precisa, es necesario complementar el desempeño absoluto en el marco de análisis de dicha variabilidad (Drake, 2008).

La atención sostenida permite mantenerse en tarea consistentemente durante un período prolongado, implicando la capacidad de concentración y control. La atención selectiva permite seleccionar información relevante, y así controlar esta capacidad cognitiva sobre estímulos relevantes e inhibirla respecto de los distractores. La atención alternante permite cambiar los focos durante la tarea según diferentes criterios e ir procesando la información en cada momento (Paterno, 2015a, b, c).

Así, en este estudio, se analizan particularmente la atención sostenida, la atención selectiva y la atención alternante como procesos implicados y asociados a la experiencia estética con el estímulo danza. Todos estos procesos atencionales se ponen en juego en la percepción de estímulos complejos como la experiencia estética con estímulo danza. Cabe destacar que si la tarea de prestar atención compite con otras tareas, o con distractores de diversas fuentes (internas, externas, situacionales), el desempeño va a verse afectado en su rendimiento. Por lo tanto, captar la atención visual y auditiva en simultaneidad parece ser un aspecto relevante para la experiencia estética asociada a las artes performáticas, como la danza (Castro y Murata, 2018).

2. Metodología

Participantes

Los sujetos que participaron fueron estudiantes universitarios ($n = 30$; 93.33% femenino) de diversas carreras. La media de edad fue de 23,13 ($DE = 7.37$). El rango de edad abarcó desde 19 a 48 años. 85.71% son solo estudiantes y el resto, además, trabaja.



Instrumentos

Interfaz Digital de Respuesta Continua (CRDI – *Continuous Response Digital Interface*)
Esta herramienta permite registrar y transformar una señal analógica (el movimiento del dial) en un dato digital. Se implementa a través de diales que se operan manualmente. La interfaz registra el movimiento del dial cada 0,5 segundos y consolida dicha información en un archivo digital para su posterior procesamiento.

Estímulo

Se proyectó un video con una selección del tercer acto del ballet “El Lago de los Cisnes” de Tchaicowsky. El rol de Odile es desempeñado por Gillian Murphy; el rol de Siegfried, por Ángel Corella; acompañados por el *American Ballet Theater*, en una producción de 2005.

Cuestionario de salida.

El cuestionario indaga si el participante ha tenido una experiencia estética, si el movimiento del dial se correspondió con la experiencia aludida, la duración de dicha experiencia y su magnitud.

Test de Atención Sostenida SITAC-1 (Tonglet, 2015a).

Se trata de un test de cancelación y rapidez. Se solicita que se tachen la mayor cantidad de figuras iguales a modelos determinados en un lapso preestablecido. En la hoja de respuestas se encuentran dispersos tanto figuras iguales a los modelos como figuras distractoras, todas figuras similares, pero con ciertas diferencias. La puntuación incluye ítems tachados, omisiones y errores (o respuestas incorrectas).

Test de Atención Alternante SITED-1 (Tonglet, 2015b).

Se trata de un test de cancelación. En este caso se solicita que se tachen la mayor cantidad de ítems numerados de menor a mayor en un lapso preestablecido. Los ítems se encuentran dispersos y desordenados en la hoja de respuestas. Los ítems se presentan en cuatro colores también dispersos y desordenados. La puntuación consiste en la cantidad de ítems tachados descontando las omisiones.



Test de Atención Selectiva SIMTAD-1 (Tonglet, 2015c).

Se trata de un test de cancelación y rapidez. Se solicita que se tachén la mayor cantidad de figuras iguales a modelos determinados en un lapso preestablecido. En la hoja de respuestas se encuentran dispersos tanto figuras iguales a los modelos como figuras distractoras, que se semejan en las divisiones internas y en color. La puntuación incluye los ítemes tachados, las omisiones y los errores (o respuestas incorrectas).

3. Procedimiento

La sesión se planificó con la toma de datos con el CRDI sobre el estímulo de danza, el cuestionario estándar de salida, según consta en metodología de Madsen, y los test estandarizados de atención.

4. Resultados

Experiencia estética medida por el CRDI

En la figura 1 se muestra la curva promedio registrada durante la observación del estímulo. Se puede observar que, como con otras obras musicales, la experiencia así registrada va variando a lo largo del tiempo de duración de este estímulo. Se pueden identificar picos y valles que se asocian a diferentes momentos del estímulo. Todas estas variaciones se registraron del lado positivo del dial. Algunos de los valles se asociarían a momentos de transición (aplausos) entre las distintas secciones o momentos de la coreografía (duetos, solos, etc.).



Figura 1. Curva promedio CRDI - Lago de los Cisnes



Cuestionario de salida

El 66.67% afirmó haber tenido experiencia estética mientras veía el ballet; 30% aludió haber experimentado varias experiencias estéticas; un estudiante respondió que no tuvo dicha experiencia. El 76.67% afirmó que la manipulación del dial se correspondió a las variaciones de experiencia estética mencionada, 20% de los estudiantes manifestaron que el movimiento del dial no se correspondió con la experiencia, y un estudiante no respondió.

La experiencia estética duró partes del acto para el 54.84% de los estudiantes, y el acto entero para el 22.58%. Tanto para los solos como para los dúos, se registró la misma proporción de estudiantes: 9.68% para cada caso. Un estudiante mencionó que su experiencia estética duró en algún breve momento.

Finalmente, la magnitud de la experiencia estética en comparación con otras que hayan tenido se correspondió con 6.9 ($DE = 1.79$).



Atención Sostenida

El puntaje refleja la cantidad de respuestas correctas ajustada según la cantidad de errores y de omisiones. La atención sostenida presentó una media de 78.43 puntos ($DE=26.51$), que equivale a un percentil de 70, clasificado como media superior. Según los niveles percentilares, se observa que 14,82% presentó un desempeño inferior a la media. Alrededor de la media y media superior corresponde el 51,85% y un 33,33% presentó un desempeño superior.

Atención Alternante

El puntaje refleja la cantidad de respuestas correctas ajustada según la cantidad de omisiones; en esta muestra no se observó ninguna omisión. La atención alternante presentó una media de 34.39 puntos ($DE= 6.99$), que equivale a un percentil de 70, clasificado como media superior. 14,28% de los participantes tuvieron un desempeño inferior a la media; 67,85% tuvo un desempeño alrededor de la media; y el 17,86% restante tuvo un desempeño superior.

Atención selectiva

El puntaje refleja la cantidad de respuestas correctas ajustada según la cantidad de errores y omisiones. La atención selectiva presentó una media de 107.50 puntos ($DE=21.56$), que equivale a un percentil de 60, clasificado como media. En cuanto a la distribución percentilar del desempeño, 7,4% de los participantes se encuentran por debajo de la media. Alrededor de la media se encuentra el 62,97% de la muestra; y el 29,63% restante mostró un desempeño superior.

5. Discusión

La atención sostenida es la que presentó una mayor importancia en este estudio, seguida por la atención alternante y la selectiva. La atención sostenida permite mantener la concentración y permanecer alerta, para mantener con eficacia la capacidad de respuesta frente a las demandas de una tarea específica. La atención selectiva permite focalizar elementos relevantes e ignorar los irrelevantes o distractores. La atención alternante permite cambiar alternativamente el foco de atención en distintos elementos. Todos estos



procesos atencionales se ponen en juego en la percepción de estímulos complejos. Todos estos procesos estarían implicados, tal como señala Madsen (1997), en experiencia estética, ya que la escucha significativa apela a poder mantener a los participantes en tarea, durante la audición de los estímulos; esto es, permite “tener una experiencia pico” asociada a la respuesta estética. La atención alternante se pone en juego al considerar distintos aspectos del estímulo danza de modo alternativo: la danza en sí misma, la música, el lenguaje corporal, entre otros. En la involucración experiencial, la atención tiene un rol importante, ya que otros factores pueden competir con este estímulo y la música comienza a ocupar un lugar secundario, distinto al de una tarea primaria. Así como sucede con estímulos musicales, captar la atención visual y auditiva parece ser un aspecto relevante para la experiencia estética asociada a la danza. Estos resultados ponen en evidencia la complejidad del estímulo, con el surgimiento de nuevos interrogantes de investigación asociados a la relación entre la experiencia estética y los focos de atención en arte.

Referencias

- Burín, D. I., Drake, M. A., y Harris, P. (Comps.) (2008). *Evaluación neuropsicológica en adultos*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, D., y Murata, C. (2018, abril). Estudio sobre experiencia estética y focos de atención: prueba piloto de una investigación transdisciplinar en arte. *Boletín de Investigación Educativo-Musical/Asociación de Docentes de Música*, 2(1), 34-53.
- Drake, M. A. (2008). Evaluación de la atención. En D. I. Burín, M. A. Drake, & P. Harris (Comps.), *Evaluación neuropsicológica en adultos* (pp.131-161). Buenos Aires: Paidós.
- Frega, A. L., y Murata, C. (2017, noviembre). La necesidad de la transdisciplina en estudios sobre focos de atención en arte. Paper presentado en la *XIV Semana de la Música y la Musicología, Jornadas Interdisciplinarias de Investigación “Cognición Musical. Estudios Interdisciplinarios en Música, Mente y Cerebro”*. Buenos Aires, Argentina.



- Frega, A. L., Limongi, R., Castro, D. Y Murata, C. (2017a). Study of special cases while measuring aesthetic experience on contemporary music. Paper presentation at *Congreso Internacional de Psicología de la Música ConΨMúsica*. Madrid, España.
- Frega, A. L., Limongi, R., Castro, D. y Murata, C. (2017b). Exploratory Study of Attention and Aesthetic Responses to Music and Dance applying the Continuous Response Digital Interface. Pecha Kucha presentation at *7th World Alliance for Arts Education Conference “Engaging with Communities. Creative Pedagogies”*. Auckland, New Zealand.
- Frego, R. J. D. (1999). Effects of Aural and Visual Conditions on Response to Perceived Artistic Tension in Music and Dance. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 31-43.
- Geringer, J. M. y Madsen, C. K. (1995). Focus of attention to elements: Listening patterns of musicians and nonmusicians. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 80-87.
- Madsen, C. K., y Fredrickson, W. E. (1993). The experience of musical tension: A replication of Nielsen’s research using the Continuous Response Digital Interface. *Journal of Music Therapy*, XXX(1), 46-63.
- Madsen, C. K. y Geringer, J. M. (2000). A focus of attention model for meaningful listening. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (147), 103-108.
- Madsen, C. K. (1997). Focus of attention and aesthetic response. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 80-89.
- Madsen, C. K., Geringer, J. M. y Fredrickson, W. E. (1997). Focus of attention to musical elements in Haydn’s “Symphony #104”. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 57-63.
- Paterno, R. M. (2015a). Introducción. ¿Qué es la atención? En E. C. Tonglet, *Tests de Atención Sostenida. BTS-1. Batería de Tests con símbolos 1* (pp.15-21). Buenos Aires: Paidós.



- Paterno, R. M. (2015b). Introducción. ¿Qué es la atención? En E. C. Tonglet, *Tests de Atención Alternante. BTS-2. Batería de Tests con símbolos 2* (pp.15-21). Buenos Aires: Paidós.
- Paterno, R. M. (2015c). Introducción. ¿Qué es la atención? En E. C. Tonglet, *Tests de Atención Selectiva. BTS-3. Batería de Tests con símbolos 3* (pp.15-21). Buenos Aires: Paidós.
- Tonglet, E. C. (2015a). *Tests de Atención Sostenida. BTS-1. Batería de Tests con símbolos 1*. Buenos Aires: Paidós.
- Tonglet, E. C. (2015b). *Tests de Atención Alternante. BTS-2. Batería de Tests con símbolos 2*. Buenos Aires: Paidós.
- Tonglet, E. C. (2015c). *Tests de Atención Selectiva. BTS-3. Batería de Tests con símbolos 3*. Buenos Aires: Paidós.



Cecilia Murata es Psicóloga, Doctoranda en Psicología (UNC) y Profesora investigadora (Fundación UADE). Fue Coordinadora área Psicología del Instituto de Ciencias Sociales y Disciplinas Proyectuales (INSOD- UADE; hasta 2017). Es miembro Sociedad Interamericana de Psicología (desde 2006), miembro de la Asociación Psicológica Iberoamericana de Clínica y Salud (desde 2012) y miembro de la Asociación para el Avance de la Ciencia Psicológica (desde 2014). En 1995 recibió el Premio Student Award (SPR).

Silvia Gloria García es abogada, escribana (UNLP), técnica en orientación familiar (U. Austral) y cursa el 2º año de la Licenciatura en Psicología (UADE). Ha realizado el post-título de Formación Docente (Instituto Superior de Carreras Docentes, Empresariales y Administrativas). Ha trabajado en las Escribanías Armando y Constantini, en el Estudio Jurídico García y Asociados y ejercido la docencia en E.G.B. N° 32, E.S.B. N° 10, E.S. N° 12, E.E.T. N° 9, E.S. N° 18 (ENSPA). Habla inglés, francés y alemán.

Ana Lucía Frega. Educadora en música. Directora del Instituto Superior de Arte del Teatro Colón (1981-1991). Conferencista en Educación Musical en Francia, España, Portugal, Canadá, Grecia, Italia, Reino Unido, Australia y Estados Unidos. Ha publicado 65 libros en el campo de la Educación Musical. Miembro de ISME (desde 1966). Directora de Consejo de la Comisión de Investigación de ISME (1986-1988). Presidente electa de ISME (1994-2000). Miembro Honorario de ISME (desde 2008). Doctora en Música con foco en Educación. Electa por el Comité Ejecutivo del Consejo Internacional de Música de UNESCO (1998-2004). Par evaluador CONEAU (desde 2002). Premio a la trayectoria de vida (Asociación Argentina de Cronistas Musicales). Profesora catedrática (Fundación UADE).

Ramiro Limongi. Mag. en Interpretación Musical (NYU, 2000) (Becario Fulbright). Lic. en Artes Musicales (IUNA, 2006). Prof. Nacional de Música (Conservatorio Nacional “C. L. Buchardo”, 1991). Premio Municipal de Composición (CABA, 2002/3). Docente (UNA: Análisis Musical, Filosofía – ESEAM J. P. Esnaola: Flauta traversa, Historia de la Música). Asistente de Dirección (CePeM, UNA, 2013-2015). Secretario de redacción (Enseñar Música, 2013-1015; BIEM/ADOMU, 2017 – Co-director desde 2018). Miembro de ISME (desde 2013) y ADOMU (Presidente 2018). Doctorando en Artes (UNA, desde 2014).

Dionisio Castro. Magister en Didáctica de la Música (U. CAECE, 2009). Profesor Superior de Educación Musical (2001). Profesor de Educación Musical (1999). Maestro de Música (1995). Profesor Superior de Guitarra (1987). Profesor de prácticas docentes, didáctica de la música y lenguaje musical en EMBA (Quilmes) y EARI (F. Varela). Autor de la tesis “Una Investigación Sobre Competencias docentes en Educación Musical” (cum laude), publicada en www.caece.edu.ar



Año 2 n° 2, octubre 2018.

Propietario y editor:

Asociación de Docentes de Música.

Queda hecho el depósito que dispone la

Ley 11.723. Exp. N° 5343007.

ISSN 2545-7802.

www.adomu.com.ar pp. 168-181

Boletín de Investigación Educativo-Musical / Asociación de Docentes de Música

Retomando la labor pionera del *Collegium Musicum de Buenos Aires* (1993-2009)

MÚSICA DAS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS POPULARES E PATRIMÔNIO CULTURAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES

Andréia Veber

Universidade Estadual de Maringá

andreiaveber@gmail.com

Solange Franci Raimundo Yaegashi

Universidade Estadual de Maringá

solangefry@gmail.com

Carlos Poblete Lagos

Universidad de O'Higgins

carlos.poblete@uoh.cl

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa em andamento, desenvolvida no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM e vinculada ao núcleo de estudos “Patrimônio Cultural Latino Americano - Interface entre música, cultura popular e educação”, desenvolvido até o presente momento em parceria entre a Universidade de O'Higgins (Chile) e a Universidade Estadual de Maringá (Brasil). A pesquisa tem como objetivo investigar as Representações Sociais de professores de Música/Arte em dois países latino-americanos (Brasil e Chile) sobre manifestações



artísticas de cultura popular e patrimônio cultural para escola na perspectiva da formação docente. Como aporte teórico-metodológico utilizamos a Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici (1961), apoiada pela Teoria do Núcleo Central, desenvolvida por Jean-Claude Abric (1976). De cunho qualitativo, caracteriza-se como uma Pesquisa Participante, na qual as ferramentas para a construção dos dados são: questionário sociodemográfico, teste de associação livre de palavras (Abric, 1976), entrevista em grupo de discussão e entrevista semiestruturada. A análise será conduzida pela técnica da análise de conteúdo de Bardin (2011). O campo empírico está composto por professores que atuam com o ensino de música na escola básica em seu respectivo país. Por se tratar de uma pesquisa em andamento e encontrar-se na etapa de construção dos dados, não é possível apresentar dados concretos. A perspectiva é de que este estudo contribua com as discussões no campo da formação docente em música no que se refere às manifestações artísticas de cultura popular com vistas à constituição e valorização do patrimônio cultural latino-americano a partir do modo de pensar daqueles que atuam com música/arte na educação escolar básica.

Palavras-chave: representações sociais, educação básica, cultura popular, patrimônio cultural, ensino de música, formação docente

1. Introdução

Apresentamos neste artigo a pesquisa denominada “Manifestações Artísticas de cultura popular e patrimônio cultural na escola: Representações Sociais de professores de música/arte”. Trata-se de uma pesquisa em andamento que se consolida como um estudo comparativo, no qual serão investigados dois contextos distintos, de dois países latinoamericanos: Brasil e Chile.



Seu objetivo é investigar as Representações Sociais de professores de Música/Arte em dois países latino-americanos (Brasil e Chile) sobre manifestações artísticas de cultura popular e patrimônio cultural para escola na perspectiva da formação docente. Este objetivo constitui-se a partir de alguns questionamentos que são observados pela pesquisadora quando de sua atuação junto à professores que atuam em contexto educativos diversos: como os professores que atuam com música na escola conceituam cultura popular e como esta cultura é compreendida e tratada em seu ambiente de trabalho escolar? Qual a relação estabelecida entre música, educação e patrimônio cultural, desde a formação até a atuação profissional? Quais foram os conhecimentos adquiridos por estes professores sobre cultura popular e patrimônio cultural de sua área de atuação, quando de sua formação (inicial ou continuadas?), quais os caminhos práticos e escolhas metodológicas que os professores utilizam para aproximar-se às práticas contextualizadas de música de cultura popular na escola? Estes questionamentos, quando confrontados com o estudo da teoria eleita para guiar e fundamentar esta pesquisa, a dizer, a Teoria das Representações Sociais, nos leva a necessidade de buscar caminhos metodológicos associados a esta teoria, os quais nos permitam identificar as contribuições das representações sociais para atingir ao objetivo proposto.

De maneira geral, os professores que atuam com música na escola parecem apontar dificuldades em tratar da temática abordada neste estudo. Como afirma Penna (2005, p. “mesmo os educadores que discutem o multiculturalismo como proposta orientadora dos currículos reconhecem a sua dificuldade em chegar à sala de aula, a dificuldade de as propostas e concepções se traduzirem no currículo em ação”. Para a autora, essas dificuldades estão relacionadas à necessidade, muitas vezes apontada nos currículos, “de



trabalhar com a diversidade de manifestações artísticas, considerando a todas como significativas, inclusive conforme sua contextualização em determinado grupo cultural” (Penna, 2006, p. 39).

Indo para o campo das políticas para a educação e cultura, as últimas décadas foram marcadas pela criação de acordos internacionais que vem enfatizando a necessidade de desenvolver estratégias que tenham como foco a inclusão e a diversidade cultural, em especial, nos países em desenvolvimento (UNESCO, 2005).

Para Rodrigues e Abramowicz (2013), este movimento parece ter-nos levado a um território de disputa, seja no espaço das práticas sociais, seja no campo teórico. Esta disputa parece contribuir para a imprecisão e o esvaziamento conceitual sobre o que seja cultura. Por vezes, diz-se “cultura” e já não se sabe mais qual o sentido atribuído. Por sua abrangência semântica e analítica, cultura comporta várias prescrições. É espaço do universal e do local, carrega em si uma mobilidade e uma permanência, pode ser lugar da diversidade e da /diferença e, também, tem servido como espaço de disputas teóricas e de programas de governo em resposta às demandas dos movimentos sociais ou de interesses políticos universais.

O cenário até aqui exposto nos leva a um desafio que está, com maior peso, sob a responsabilidade das escolas e, em especial aos professores. Estes, ao tempo em que precisam buscar conhecimento amplo para dar conta de uma dimensão cultural continental, precisam, também, ter olhares sensíveis e atentos para as complexas transformações culturais em termos conceituais e práticos pelas quais passam constantemente os diferentes grupos sociais nos quais atual.



Considerando o objetivo da presente pesquisa, compreendemos que a identificação das Representações Sociais dos professores sobre o tema apresentado trará importantes contribuições para as discussões no que se refere o pensar conceito de cultura e, em especial, cultura popular e manifestações artísticas para a formação docente. Isso, a partir da atribuição de sentido, dada pela representação dos próprios professores.

Ao trazer para o corpo da pesquisa uma proposta de comparativo entre dois países acerca das representações sociais dos professores sobre manifestações artísticas de cultura popular e patrimônio cultural para escola na perspectiva da formação docente, pretende-se levar a discussão a uma dimensão latino-americana, quiçá, contribuindo com as discussões e construções acerca das formas de aproximar professores e escola sobre a constituição de patrimônio cultural latino americano, em especial, no eu se refere à música e as manifestações artísticas de cultura popular.

Na área de Educação Musical, uma experiência pautada na diversidade cultural e articulada no reconhecimento e valorização do patrimônio cultural na escola passa pela compreensão de que

As práticas de Educação Musical, escolares ou não escolares, são espaços de criação e recriação de significados e, portanto, de cultura. Neste sentido, Educação Musical deve ser muito mais do que a aquisição de competência técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados, que confere sentido à realidade (Arroyo, 2000, p.19).

Corroborando com o pensamento da autora, acreditamos que o foco na formação dos professores e em sua compreensão sobre cultura popular, diversidade e patrimônio cultural na escola se torna caminho para uma prática de ensino de música na sociedade contemporânea.



O processo de formação, neste sentido, tem como prerrogativa considerar as práticas, os contextos culturais, os modos de agir e pensar de todos os envolvidos no processo educativo. Porém, há estudos da área nos quais os professores investigados ou contextos de ensino observados apontam para dificuldades ao lidar com questões estão relacionadas à diversidade cultural, em especial ao tratar das manifestações de cultura popular.

2. Cultura popular na escola

Conceituar “cultura popular” torna-se uma tarefa complexa frente às inúmeras discussões que confrontam ideias de folcloristas, historiadores, antropólogos, etnólogos, etc. Ikeda (2013) afirma que o termo cultura popular aparece, historicamente, identificado de outras formas, “cultura tradicional, cultura popular de tradição oral, cultura de raiz, tradições populares, conhecimentos tradicionais, e ainda folclore, que é o termo mais consagrado historicamente, desde meados do século XIX ” (Ikeda, 2013, p.1). Porém, a nomenclatura folclore, tem sido evitada devido ao desgaste semântico identificado nos últimos anos.

Catenacci (2001), diz que historicamente há ainda outra discussão, sustentada pela contradição de duas concepções distintas de cultura popular, a tradição x transformação. Essa contradição, segundo a autora, esteve presente nos diversos embates travados sobre o tema no decorrer da história. Porém, os estudos mais recentes sobre cultura popular apontam para a necessidade de pensar em tradição e transformação como complementares. Para o autor,

O termo tradição não implica, necessariamente, uma recusa à mudança, da mesma forma que a modernização não exige a extinção das tradições e, portanto, os grupos tradicionais não têm como destino ficar de fora da modernidade (Canclini, 1989, p. 239).



As discussões sobre cultura popular e música trazidas aqui e que serão ainda aprofundadas em nossa pesquisa alinham-se às ideias já apresentadas por outros autores. O que compreendemos como diferencial desta pesquisa é que a proposição de um estudo que discuta as temáticas até aqui apresentadas tendo como foco central as Representações Sociais dos professores de Arte/Música para que, a partir delas, em diálogo com a literatura lá consolidada, vá contribuir de maneira sólida nas reflexões sobre a formação docente no que se refere ao tema constituído para a presente pesquisa.

3. Delineando os caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa

Optou-se por estudar os professores de Arte/Música partindo do pressuposto de que eles trazem consigo memórias de suas vivências pessoais e coletivas em meio às manifestações artísticas da cultura popular. Sejam elas advindas de sua formação docente ou de suas experiências de vida, construída por suas vivências nos mais variados contextos sociais pelos quais tenham passado. Para tal, utiliza-se a Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Serge Moscovici, no ano de 1961 com o aporte da Teoria do Núcleo Central, desenvolvida por Jean-Claude Abric no ano de 1976, com o objetivo de complementar a TRS.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi baseada na Psicologia Social. Pressupõe, que a) “os indivíduos normais reagem a fenômenos, pessoas ou acontecimentos do mesmo modo que os cientistas ou os estatísticos” e b) “compreender consiste em processar informações” (Moscovici, 2015, p.30).



Para Jovchelovitch (2011), trata-se de uma teoria que se preocupa com a construção e transformação dos saberes sociais em diferentes contextos, focada principalmente nos saberes produzidos na vida cotidiana. Assim, como afirmam Coutinho e Yaegashi (2017, p. 213), “as representações sociais estudam os saberes socialmente construídos”.

A teoria do Núcleo Central foi sugerida por Jean Claude Abric em 1976 quando da defesa de sua tese de doutorado, com a seguinte proposição:

A organização de uma representação apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação (Abric, 1976 apud Abric, 2001a, p. 31).

Segundo Carmo, Leite e Magalhães Junior (2017, p. 82), “o Núcleo seria a estrutura mais resistente, difícil de ser destituído, enquanto os elementos periféricos são mais brandos e diversificados, sobressaindo a sua individualidade”. Machado e Aniceto (2010, p.352-353), complementam o conceito afirmando que

[...] o núcleo central está relacionado à memória coletiva dando significação, consistência e permanência à representação sendo, portanto, estável e resistente a mudanças. [...] O sistema periférico é responsável pela atualização e contextualização da representação [...].

Ou seja, o núcleo central é composto por elementos das Representações Sociais que são identificados como estáveis, de natureza normativa e funcional. “Os aspectos funcionais estão ligados à natureza do objeto representado e os normativos dizem respeito aos valores e normas sociais pertencentes ao meio social do grupo” (Machado; Aniceto, 2010, p. 352).



Já o sistema periférico, como o nome aponta, seria a periferia das Representações Sociais, sendo responsável por suas atualizações e contextualizações. Segundo a Teoria do Núcleo Central (TNC), “uma representação social constitui-se como um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta de dois subsistemas - o central e o periférico, que funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar” (Machado; Aniceto, 2010, p. 353).

Nesta pesquisa, a identificação do núcleo central e periféricos das Representações Sociais dos professores trará uma importante contribuição para o alcance aos objetivos propostos. É por meio do reconhecimento deles que serão estruturados, inicialmente, os temas de discussão e encaminhamentos das formações realizadas junto aos dois grupos focais da pesquisa e, posteriormente a identificação das possíveis mudanças, semelhanças e diferenças existentes entre os dois grupos pesquisados.

Tratando-se de um estudo de abordagem qualitativa, esta pesquisa caracteriza-se com uma pesquisa participante, tendo como ferramenta para a construção dos dados o Teste de Associação Livre de Palavras¹, questionário sociodemográfico, entrevista de reflexão em grupo e entrevista individual semiestruturada.

O primeiro encontro contará com a realização das seguintes etapas: aplicação do questionário sociodemográfico, aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras²⁰, e realização, se sequência, da entrevista de reflexão em grupo. Na sequência, serão

²⁰ O Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) é uma das ferramentas usadas em pesquisas que tem como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais e Teoria do Núcleo Central.



agendadas as entrevistas e locais de realização com cada um dos participantes de acordo com sua disponibilidade de tempo e possibilidade de deslocamento. A justificativa para a aplicação destas ferramentas de pesquisas todas em um primeiro encontro é que as informações coletadas servirão de ferramenta para a condução das entrevistas realizadas posteriormente.

Os dados serão organizados de acordo com cada ferramenta aplicada e posteriormente analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), que permitirá a sistematização, leitura e análise das informações coletadas.

Resultados preliminares

Até o momento desta escritura a pesquisa encontra-se em fase de construção dos dados, mais especificamente na formação do primeiro grupo de investigação a ser constituído por professores da região de Libertador General Bernardo O'Higgins (Chile). Nesta etapa, o número de colaboradores deve chegar a aproximadamente 15 pessoas. Após a finalização da construção dos dados com os professores chilenos, a pesquisadora aplicará o mesmo processo de organização dos grupos e coleta de informações em duas cidades brasileiras, localizadas o estado do Paraná/Brasil: Maringá e Sarandi.

Como resultados futuros, acreditamos que esta pesquisa permitirá a construção de espaços de reflexões nos quais serão identificados fatores de relevância para se pensar em uma formação docente que permita maior aproximação com a realidade escolar no que se refere à diversidade cultural, em especial, à música das manifestações artísticas que constituem patrimônio cultural, tanto no Brasil, quanto no Chile.



Acreditamos, também, em sua contribuição para as discussões sobre a formação docente no que se refere à diversidade cultural e (re)conhecimento das manifestações artísticas da cultura popular, em especial no campo da Educação Musical, para a constituição e valorização do patrimônio cultural latino-americano.

Compreendemos ainda, que a realização de um estudo binacional, permitirá um comparativo também inédito sobre a forma como o tema apresentado nesta pesquisa é discutido e pensado junto às políticas públicas para a educação básica e para a formação de professores.

Referencias

- Abric, J. C. (2001a). Las representaciones sociales: Aspectos Teóricos. En J. C. Abric, (Org.), *Prácticas sociales y representaciones*. Trad. José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. Ediciones Coyoacán, México, pp.11-32.
- _____ (2001b). Metodología de recolección de las representaciones sociales. In: Abric, J. C. (Org.). *Prácticas sociales y representaciones*. (José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios, trads.) (pp. 53-74). México: Coyoacán.
- _____ (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira e D. C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp.27-38). Goiânia: AB.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2008). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1), 18-43.
- Arroyo, M. (2000). Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, 5, 13-20.
- Bardin, L. (2011). *Análise do Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.



- Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp.
- Carmo, T., Leite, J. C. e Magalhães Junior, C. A. O. (2017). Aspectos Metodológicos em Representações Sociais: um olhar para as pesquisas no contexto educacional. In F. S. Triani, C. A. O. Magalhães Junior e C. Novikoff, *Representações Sociais e Educação: contextos e perspectivas* (pp. 77-112). Rio de Janeiro: Autografia Edições e comunicações.
- Catenacci, V. (2001). Cultura Popular. Entre a tradição e a transformação. *São Paulo em Perspectiva*, 15(2), 28-35. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392001000200005>
- Coutinho, K. A. e Yaegashi, S. F. R. (2017). Teoria das Representações Sociais: Bases Intelectuais. En F. S. Triani, C. A. O. Magalhães Junior e C. Novikoff, *Representações Sociais e Educação: contextos e perspectivas* (pp. 210-233). Rio de Janeiro: Autografia Edições e comunicações.
- Ikeda, A. T. (2007). Manifestações tradicionais: rituais, artes, ancestralidades... (Prêmio Cultura Viva, do MinC). In A. R. Carrara (Coord.), *Prêmio Cultura Viva: um prêmio à cidadania* (pp.50-54). São Paulo: Cenpec.
- Jodelet, D. (2005). *Loucuras e Representações sociais* (Lucy Magalhães, trad.). Petrópolis: Vozes.
- _____ (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- _____ (1989). Representações Sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (Lilian Ulup, trad.). Rio de Janeiro: UERJ.
- _____ (1984). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Org.), *Psicologia Social* (pp.469-494). Barcelona: Paidós.



- Jovchelovitch, S. (2013). Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In P. Guareschi e S. Jovchelovitch (Org.), *Textos em Representações Sociais* (14^a ed.) (pp.53-72.). Petrópolis: Vozes.
- _____ (2011). *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura* (Pedrinho Guareschi, trad.). (2^a ed.). Petrópolis: Vozes.
- _____ (2004). Psicologia Social, Saber e Cultura. *Revista Psicologia & Sociedade*, 16(2), 20-31. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n2/a04v16n2.pdf>
- _____ (1998). Representações sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. *Revista Psicologia & Sociedade*, 10(1), 54-68. Recuperado de http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/RevistasAntigas/P_e_S_volume%2010_numero_1_1998.doc
- Machado, L. B. e Aniceto, R. A. (2010). Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. In *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, 18(67), 345-364.
- Moscovici, S. (2015). *Representações sociais: investigações em psicologia social* (11^a ed.). Petrópolis: Vozes.
- _____ (2013). Prefácio. In P. Guareschi e S. Jovchelovitch (Org.), *Textos em Representações Sociais* (14^a ed.) (pp.7-15). Petrópolis: Vozes.
- _____ (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público* (Sonia Fuhrmann, trad.). Petrópolis: Vozes.
- _____ (2007). *Representações Sociais Investigações em Psicologia Social* (Pedrinho A. Guareschi, trad.) (5^a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, A. (2006). Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da ABEM*, 14, 25-33.



- Penna, M. (2005). Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, 14, 35-43.
- _____ (2005). Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, 13, 7-16.
- Rocha, J. L. S. (2014). Educador Musical: Desafios e Perspectivas para a Formação Docente. In *Anais do I Cintedi – Congresso Internacional de Educação e Inclusão* (pp. 1-10). Campina Grande.
- Silveira, A. P. (2011). *As representações sociais de professores do ensino fundamental sobre aluno surdo: a [in] visibilidade na inclusão escolar* (dissertação de mestrado). Universidade do Estado do Pará, Belém, Brasil.
- Wagner, W. (2013). Descrição, explicação e método na pesquisa das Representações Sociais. In P. Guareschi e S. Jovichelovtch (Org.), *Textos em Representações Sociais* (14ª ed.) (pp.119-149). Petrópolis: Vozes.

Andréia Veber es Graduada en Educación Musical por la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC), Maestría en Música por la Universidad Federal de Río Grande do Sul (UFRGS), Doctorante en Educación por la Universidad Estatal de Maringá (UEM). Profesora del Departamento de Música de la UEM, integrante del Grupo de Estudios e Investigación en la Escuela, Familia y Sociedad (GEPEFS), y codirectora del proyecto Patrimonio Cultural Latinoamericano UOH UEM.

Solange Franci Raimundo Yaegashi es graduada en Psicología por la Universidad Estatal de Maringá (UEM), Maestría y Doctorado en Educación por la Universidad Estatal de Campinas y Post - Doctorado en Psicología por la Universidad São Paulo. Actualmente, es Coordinadora del Programa de Postgrado en Educación de la UEM, profesora asociada del Departamento de Teoría y Práctica de la Educación, y del Programa de Postgrado de la UEM. Es líder del Grupo de Estudios e Investigación en la Escuela, Familia y Sociedad (GEPEFS).

Carlos Poblete Lagos es Profesor de Educación Musical por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Intérprete musical, y Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Ha realizado docencia, investigación y construcción institucional en Formación Inicial Docente en Música, Políticas y Sociología de la Educación Musical. Actualmente es Director de Extensión de la Universidad de O'Higgins, y líder del grupo de investigación Aprendizaje Musical y Formación Inicial Docente (AMFID) y codirector del proyecto Patrimonio Cultural Latinoamericano UOH UEM.



Año 2 n° 2, octubre 2018.

Propietario y editor:

Asociación de Docentes de Música.

Queda hecho el depósito que dispone la

Ley 11.723. Exp. N° 5343007.

ISSN 2545-7802.

www.adomu.com.ar pp. 182-188

Boletín de Investigación Educativo-Musical / Asociación de Docentes de Música

Retomando la labor pionera del *Collegium Musicum de Buenos Aires* (1993-2009)

LA TÉCNICA DEL PORTAFOLIO EN UN TRABAJO DE LA MATERIA ARTES PERFORMÁTICAS

Paula Bustos Brea

Fundación UADE

paulabustosbrea@gmail.com

Ana Lucia Frega

Fundación UADE

analuciafrega@yahoo.com.ar

Cecilia Murata

Fundación UADE

cmurata@uade.edu.ar

Resumen

El presente informe se llevó a cabo a partir del estudio de caso centrado en la experiencia de la creación de una secuencia de movimientos corporales con los alumnos del curso de Artes performáticas del primer cuatrimestre del año 2018.

Primero, se trabajó con los alumnos los antecedentes y referencias en la historia de la danza como disciplina artística y se hizo especial hincapié en la referencia a los aportes de la danza contemporánea y los efectos que éstos causaron en el mundo del arte. Luego, se sometió el trabajo de los alumnos a un análisis descriptivo-analítico, tomando como



marco teórico los estudios de creatividad realizados por el psicólogo Paul Torrance (1966), especialmente los criterios de flexibilidad (transformación, capacidad de cambio, reformulación o replanteamiento) y de fluidez (facilidad para generar un número elevado de ideas) y, por otro lado, se estableció un intercambio con el grupo de alumnos a modo de autoevaluación.

Palabras clave: portafolio, artes, performáticas, movimiento

1. Introducción

En el contexto del proyecto de investigación *Herramientas didácticas en materias optativas obligatorias de arte* se han desarrollado diversas experiencias áulicas para la consecución de objetivos del proyecto. El presente informe se enmarca en la aplicación de una de estas herramientas: Portafolio. Este trabajo se llevó a cabo a partir del estudio de caso centrado en la experiencia de la creación de una secuencia de movimientos corporales con los alumnos del curso de Artes performáticas del primer cuatrimestre del año 2018.

Primero, se trabajó con los alumnos los antecedentes y referencias en la historia de la danza como disciplina artística y se hizo especial hincapié en la referencia a los aportes de la danza contemporánea y los efectos que éstos causaron en el mundo del arte. Luego, se sometió el trabajo de los alumnos a un análisis descriptivo-analítico, y, por otro lado, se estableció un intercambio con el grupo de alumnos a modo de autoevaluación. Finalmente, se pretende construir un *modus operandi* con el fin de estudiar los procesos creativos realizados en el marco de las materias optativas de arte en UADE, con el objetivo de poder transpolar dichos procesos a la totalidad del aprendizaje de los alumnos en todo su recorrido universitario.



2. Desarrollo

En el marco de la reflexión sobre la enseñanza de asignaturas de arte en este contexto, las distintas metodologías existentes, la pertinencia de los métodos de evaluación, la posibilidad de medir el impacto y el aprendizaje, se explora una actividad de la que se desprenden constantemente nuevos interrogantes y desafíos: la enseñanza y el aprendizaje en materias de arte optativo obligatorias.

Tal como sostiene Camilloni (1998), el portafolio constituye una forma de evaluación realizada sobre la producción de los alumnos. Las producciones que conforman el portafolio tienen la función de representar los aprendizajes realizados a lo largo de un curso. Esta estrategia supone que el alumno, acompañado por el docente, selecciona, analiza y también auto-evalúa sus propias producciones, su propio proceso, su mejoramiento progresivo. Esta propuesta de portafolio, al igual que en la investigación sobre libro de artista, pone de manifiesto la necesidad de ahondar en los procesos creativos y los objetos realizados en el contexto de las materias de arte como parte de la formación académica del alumno. El análisis de proyectos artísticos es una herramienta para legitimar el desarrollo percepto-expresivo.

Torrance (1995) definió la creatividad como “proceso por el cual una persona es sensible a los problemas, a los fallos, a las lagunas de conocimiento y a las desarmonías en general”. Esta definición abarca tanto a la persona en proceso creativo, al desarrollo del propio proceso creativo y al producto resultante del proceso creativo. Este autor analiza el nivel de creatividad considerando: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. La fluidez hace referencia a la capacidad de ofrecer gran cantidad de respuestas o soluciones a un problema, aunque algunas de estas respuestas puedan no ser creativas. La flexibilidad



alude a la capacidad de cambio y adaptación, considerando la cantidad de categorías diferentes para la solución del problema; asimismo, refiere al grado de transformación de las producciones o respuestas.

La originalidad se refiere al carácter poco común, pero congruente, útil y valioso de las respuestas. La elaboración, por último, hace referencia a la calidad de la respuesta.

Sin embargo, debido a que los alumnos provienen de universos diversos y/o profesiones no vinculadas con el ámbito artístico, nuestro análisis pondrá el foco en las habilidades de fluidez (en tanto facilidad para generar un número elevado de ideas) y flexibilidad (en relación a una transformación, un cambio, una reformulación o un replanteamiento), a partir de un disparador inicial.

Como parte de las actividades asociadas a la aplicación de la estrategia portafolio, se presenta en esta oportunidad el estudio de caso de la experiencia de la creación de una secuencia de movimientos por parte de los alumnos del curso de Artes Performáticas dentro de las materias optativas de arte en UADE.

Se presenta a continuación la metodología de trabajo de esta propuesta dentro del portafolio, con foco en el proceso creativo: Este trabajo nos invita a reflexionar sobre el proceso creativo, pasando por las etapas de reconocer problemas, buscar soluciones, estimular el pensamiento lateral y formular hipótesis. La realización de la secuencia de movimientos parte de los fundamentos de la creación coreográfica de la danza contemporánea en la cual se parte de múltiples estímulos, como la música, la presencia corporal propia y el otro, el contacto físico, la entrega de peso y la calidad del movimiento.



Es un medio de expresión artístico contemporáneo que trabaja de manera interdisciplinaria y les ofrece a los artistas una gran libertad de pensamiento creativo.

3. Etapas en la creación de la secuencia de movimientos

Etapa 1: Lanzamiento de la propuesta.

Se le pide al grupo de alumnos que caminen en círculo por todo el espacio en la dirección contraria a las agujas del reloj, según el estímulo de la música propuesta. Los alumnos ponen foco intuitivamente en las habilidades de fluidez (Torrance: 1965) definida como facilidad para proponer un número elevado de ideas, proponiendo diferentes tipos de movimientos y con distintas partes del cuerpo según el estímulo musical (tango).

Etapa 2: Variación de la propuesta.

Se les indica al grupo que sumado a la indicación anterior, trabajen en parejas, uno de los integrantes debe realizar la caminata con los ojos cerrados y el otro lo debe guiar-cuidar utilizando distintas partes del cuerpo. Los alumnos ponen foco intuitivamente en la fluidez y la flexibilidad ante una dificultad (guiar y ser guiado; ver/no ver).

Etapa 3: Intercambio.

Se realiza una reflexión sobre el trabajo realizado haciendo énfasis en poder reconocer y verbalizar los movimientos surgidos a partir del estímulo musical y el accionar en la relación con el compañero. ¿Qué movimientos realizo para cuidar al otro? ¿Con qué partes del cuerpo lo hago? ¿Cómo cuido? ¿Dejo libre al otro o lo sostengo todo el tiempo? ¿Qué siento al moverme con los ojos cerrados? ¿Me da confianza el compañero? ¿Cómo reacciona mi cuerpo ante la confianza –desconfianza? Ésta parte es fundamental para el reconocimiento del propio trabajo corporal. El docente interviene como moderador de las ideas, incentivando la apertura y la posibilidad de la validez de los diferentes movimientos, invitando a explorar nuevas propuestas.



Etapa 4: Otra variación de la propuesta.

Se propone el ejercicio de acariciar con los pies el suelo y de buscar distintas partes del pie con los cuales acariciar (punta, talón, costado interno y externo). Se pide sumar al ejercicio anterior de caminatas en parejas la calidad del paso experimentado, tanto el participante que es guiado como en el que guía. En éste momento se ponen en juego las habilidades de flexibilidad al plantear la posibilidad de modificar el trabajo realizado anteriormente a partir de las nuevas consignas.

Como trabajo en desarrollo, el análisis y articulación de resultados y discusión de los mismos se encuentra en pleno proceso de elaboración. Sin embargo, estas experiencias son promisorias respecto de la importancia de la validación de herramientas en asignaturas de arte.

Referencias bibliográficas

- Camilloni, A. R. W. (1998). Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. del C. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp.133-176). Buenos Aires: Paidós.
- De Bono, E. (1999). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. México : Paidós Plural.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1972). *Capitalisme et Schizophrénie 1. L'Anti-Œdipe*. París: Minuit.
- Frega, A. L. (2007). *Educación en creatividad* (1ª ed.). Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Osborne, P. (2011). *El arte conceptual*. Londres: Phaiton Press.



Paula Bustos Brea es Licenciada en Artes por la Universidad de Buenos Aires y realizó una especialización en Gestión y administración cultural en UNA. Desde 2009 dicta clases de artes escénicas en diferentes universidades y se desempeña como productora independiente de danza.

Ana Lucía Frega. Educadora en música. Directora del Instituto Superior de Arte del Teatro Colón (1981-1991). Conferencista en Educación Musical en Francia, España, Portugal, Canadá, Grecia, Italia, Reino Unido, Australia y Estados Unidos. Ha publicado 65 libros en el campo de la Educación Musical. Miembro de ISME (desde 1966). Directora de Consejo de la Comisión de Investigación de ISME (1986-1988). Presidente electa de ISME (1994-2000). Miembro Honorario de ISME (desde 2008). Doctora en Música con foco en Educación. Electa por el Comité Ejecutivo del Consejo Internacional de Música de UNESCO (1998-2004). Par evaluador CONEAU (desde 2002). Premio a la trayectoria de vida (Asociación Argentina de Cronistas Musicales). Profesora catedrática (Fundación UADE).

Cecilia Murata es Psicóloga, Doctoranda en Psicología (UNC) y Profesora investigadora (Fundación UADE). Fue Coordinadora área Psicología del Instituto de Ciencias Sociales y Disciplinas Projectuales (INSOD- UADE; hasta 2017). Es miembro Sociedad Interamericana de Psicología (desde 2006), miembro de la Asociación Psicológica Iberoamericana de Clínica y Salud (desde 2012) y miembro de la Asociación para el Avance de la Ciencia Psicológica (desde 2014). En 1995 recibió el Premio Student Award (SPR).