

## **El aula como lugar posible de experiencia musical**

### **Acerca del arreglo de repertorios populares y su implementación en las escuelas secundarias**

MARÍA BELÉN SILENZI; LUIS DIEGO JOYAS; YOLANDA RIVAROLA  
FACULTAD DE ARTES - UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Las concepciones sobre adolescentes que muchos docentes perciben a la hora de desarrollar prácticas musicales en el aula, van desde aquellas que los mencionan como poco participativos y desinteresados, hasta aquellas que los nombran como rebeldes y disruptivos, con capacidad de transformación. Coincidiendo con Vommaro (2015), estas formas de concebir las adolescencias invisibilizan su construcción socio-histórica, cultural, dinámica, siempre situada y relacional, priorizando las de orden etaria o biológica. Samper Arbeláez (2009), sostiene que el territorio musical está ligado a dimensiones de la vida social de los adolescentes conformando rasgos identitarios que los caracterizan. ¿Es posible pensar las adolescencias en el aula y pensarnos como docentes en interacción con otros desde lugares que posibiliten el encuentro? ¿Somos los docentes conscientes de la confluencia de estas dimensiones al momento de elaborar propuestas musicales?

Diversos autores coinciden en señalar que la enseñanza de la música debería atender a las principales actividades que realiza un músico para construir conocimientos: escuchar,

1 Nos referimos a los documentos de INFD; NAP para Escuela Secundaria y Diseños Curriculares para el Ciclo Básico de la Jurisdicción Córdoba.

2 Proyecto "B", dirigido por la Mgter. Andrea Sarmiento, avalado por la SeCyT -UNC.

interpretar y componer. En este sentido, los principales documentos curriculares<sup>1</sup> para escuela secundaria privilegian la práctica musical y proponen un "repertorio de canciones que representen un panorama variado de géneros y estilos" tomando como punto de partida la "música del entorno cercano al estudiante".

Nuestra experiencia en el equipo de investigación "La música que suena en la escuela secundaria". Un estudio sobre repertorio musical y criterios de selección<sup>2</sup>, nos muestra que los docentes acceden más a los medios digitales que a los impresos para la búsqueda de repertorio, que éste es de orden popular y plural en criterios de selección, los arreglos "suceden" en el devenir del encuentro áulico y se registran de modos diversos que van desde la escritura a la grabación.

Atendiendo a la heterogeneidad de los estudiantes que transitan las escuelas, nos preguntamos si las estrategias puestas en juego contemplan las identidades de las juventudes actuales, si la multiplicidad de universos musicales de los estudiantes podrían incluirse en el trabajo áulico y al mismo tiempo conservar la sonoridad del estilo trascendiendo así una actividad centrada en algún contenido en pos de una práctica musical real.

Este trabajo busca profundizar sobre estas temáticas y reflexionar en base a los resultados obtenidos de un curso para docentes de música de escuelas secundarias llevado a cabo en 2016, producto de investigaciones anteriores realizadas por el mismo equipo. Se analizarán arreglos de música popular y partituras realizadas por veinticinco docentes, sus características discursivas, el uso de las tecnologías, la vinculación con los diseños curriculares, los criterios de selección del repertorio popular y las estrategias propuestas para su implementación en el aula.

### **Concepciones iniciales sobre adolescencias y juventudes. Los vínculos generacionales en el aula de música**

Las concepciones sobre los adolescentes y jóvenes que muchos docentes dicen/perciben en los pasillos y aulas escolares podrían fluir en direcciones que los mencionan como poco participativos y desinteresados o como aquellas que los nombran como rebeldes y disruptivos, con capacidad de transformación, incluso algunas que los sitúan en lugares

de conocimiento mayor que los adultos que están al servicio de su formación (un ejemplo de ello es el uso de las nuevas tecnologías). Coincidiendo con Vommaro (2015) estos adjetivos y formas de concebir las adolescencias y juventudes invisibilizan su construcción socio-histórica, cultural, dinámica, siempre situada y relacional, más que etaria o biológica.

A su vez, el aula como espacio social, enmarca interacciones peculiares entre los jóvenes y los adultos. Las relaciones intergeneracionales constituidas como efecto de un proceso de subjetivación, entran en tensión. Coincidiendo con diversos autores (Margulis y Urresti, 1996, Lewkowicz, 2004) comprendemos la noción de generación como el momento histórico en que los sujetos se socializan en detrimento de las visiones que la reducen a una cohorte, a una edad común entre individuos que nacieron en fechas próximas. ¿Es posible pensar las adolescencias en el aula de música y pensarlos como docentes en interacción con otros desde lugares que posibiliten el encuentro intergeneracional? Coincidimos con Nicastro y Greco (2012:111) en que:

En la escuela, pensar a un alumno será ayudarlo a constituirse como tal, a pensarse a sí mismo aprendiendo, comprendiendo sus propias estrategias, a probar y equivocarse, a ensayar y experimentar que puede hacer bien su trabajo. No pensarlo es suponer que no hay nadie allí a quien nos dirigimos en tanto maestros y que la tarea de educar puede desarrollarse como un trabajo automático, uniforme, más allá de sus destinatarios.

Creemos que la tarea docente debería sostenerse dentro de estas ideas y hacer del aula un posible lugar de la voz de nuestros estudiantes, propia que interpela y nos constituye como sujetos, voz que, coincidiendo con Larrosa (2008:1) no es otra cosa que la marca de la subjetividad en el lenguaje. El lenguaje determina y configura nuestra experiencia del mundo y la música, como lenguaje simbólico, produce múltiples sentidos estéticos/funcionales y comunicables en determinados contextos, como forma de representación (Eisner, 2007) posibilita concepciones particulares del ser/estar en el mundo, cuando se imponen ciertos lenguajes, se imponen también ciertos modos de pensamiento (...) y ciertas formas de experiencia de lo real (Larrosa, 2008:3).

En este sentido, comprendemos que los repertorios musicales populares que circulan dentro del aula escolar y cómo éstos

se abordan, devienen de ciertas concepciones históricas/simbólicas (un ejemplo es el mismo término de “lo popular”), de pensamientos heredados que al ser desentramados dan lugar a la posibilidad de ese ser/estar que mencionamos anteriormente. Así mismo, los vínculos entre los sujetos que ocupan y/o habitan las aulas secundarias se transforman hoy en terrenos complejos que pocas veces dan lugar a la experiencia, en el sentido que Larrosa (2003) le otorga al término, es decir, a eso que nos pasa y al pasarnos nos transforma. Es entonces cuando las estrategias se agotan, las prácticas musicales no forjan identidades, los docentes se sienten agobiados, los adolescentes ajenos, entramos en un terreno en el que cada uno hace lo que puede, en un terreno sin voz, en un terreno donde estamos todos pero no hay nadie allí.

Por otro lado, el aula, lugar de despliegue de la enseñanza, se cruza hoy con el papel predominante de la tecnología. Los adolescentes entran en la escuela como portadores de culturas, estimulada por los medios de comunicación, por su legitimación en el sistema de producción de bienes y consumo, y por una nueva relación con la tecnología, que reconfigura el lugar de los saberes y sus poseedores. El sujeto imaginado, real o fantaseado, estalla, y se diversifican identidades juveniles. En consecuencia, los jóvenes ingresan con estas dotaciones identitarias, irreductibles en un punto, a una institución homogeneizante con dificultades para registrar y procesar aquellas diferencias, que vive como amenazas (...) Hay un poder subjetivador profundo en esta relación y sus nuevos lenguajes. El resultado, la producción de nuevos sujetos. (Balardini, 2002:10,11)

En este plano de avatares posmodernos nos encontramos abriendo las puertas para seguir apostando al pensar haciendo música con nuestros estudiantes, con nuestros docentes, con nuestras incertidumbres, limitaciones y alegrías. ¿Podemos pensar en nuestras aulas y en los vínculos que allí se construyen como posibilidades de encuentro que den lugar a la experiencia? ¿Cómo podemos con la música posibilitar ese encuentro? ¿Cómo hacemos entonces música popular en las escuelas secundarias de hoy?

### **Sobre repertorios populares y formas de implementación**

Diversos autores coinciden en señalar que la enseñanza de la música debería atender a las principales actividades

que realiza un músico para construir conocimientos: escuchar, interpretar y componer obras musicales. Estas actividades al ser trasladadas a las aulas escolares, requieren de los docentes la puesta en marcha de estrategias que comprometan habilidades de recepción, interpretación y creación musical. Para ello es necesario contar con repertorios seleccionados posibles de ser escuchados, cantados, interpretados instrumentalmente, arreglados, recreados, y, fundamentalmente, posibilitar la experiencia musical en los sujetos habilitando espacios singulares en la compleja red de interacciones subjetivas.

Madoery (2015) señala que las actividades de componer e interpretar desde la perspectiva de la música académica, prevé dos perfiles determinados de músicos, que esta diferencia ha sido potenciada en las instituciones desarrollando carreras diferentes para cada perfil y que justamente, en lo que refiere a música popular, los límites son más flexibles.

Lucy Green (2008, 2005) indaga en los procesos de aprendizaje de los músicos populares en contextos informales y a partir de los criterios metodológicos vistos diseña un proyecto para generar prácticas de enseñanza musical en ámbitos escolares. La autora define algunas características de dichas prácticas: no hay imposición de repertorio, los músicos son quienes lo definen, no se usa la notación musical, la música es aprendida “de oído”, los procesos de aprendizaje, en lugar de partir de lo simple a lo complejo como ocurre en ámbitos formales, se realizan de forma holística y grupal en donde prevalece la amistad y la búsqueda de identidad. Hay un equilibrio entre las formas de comportamiento musical la escucha, la interpretación, la improvisación y la composición, con énfasis en la creatividad personal.

Los principales documentos [1] que prescriben respecto del repertorio para escuela secundaria incluyen a “todas las músicas”, favorecen la “ejecución instrumental de múltiples repertorios”, tomando como punto de partida la “música del entorno cercano al estudiante”, proponen un “repertorio de canciones que representen un panorama variado de géneros y estilos” que permitan revalorizar el “patrimonio musical local, regional y universal” propiciar “la ejecución de músicas cercanas a los consumos culturales propios de los adolescentes y los jóvenes”. Samper Arbeláez (2009),

[1] Nos referimos a los documentos de INFOD; NAP para Escuela Secundaria y Diseños Curriculares para el Ciclo Básico de la Jurisdicción Córdoba citados en la bibliografía.

sostiene que el territorio musical está ligado, muchas veces, a dimensiones importantes de la vida social de los adolescentes, que lo vinculan/alejan de grupos de pares, actividades, grupos sociales y conforman rasgos identitarios que los caracterizan. En relación al currículum musical, Lucy Green (2016) sostiene que no se trata sólo de acercar el repertorio de música popular como simple contenido, sino de redefinir el modo en que el docente entiende qué es la “música” y qué es lo que se debería enseñar de ella, como así también las formas en las cuales los músicos desarrollan los conocimientos, que si bien a lo largo de la historia, las músicas populares tendieron a moverse en circuitos informales estableciendo una conexión en cómo ser enseñadas y aprendidas, dicha conexión no es necesaria, como tampoco aquella que liga a la música clásica a la educación formal.

Históricamente, la música popular ha sido transmitida a través del aprendizaje informal. ¿Qué pasa, entonces, cuando en lugar del término “aprendizaje informal”, conectamos el término “educación” con música popular? Obviamente esto implica un cambio de perspectiva profundo. Tan pronto como hablamos de educación, ya estamos refiriéndonos a un concepto asociado a una práctica relativamente formal. (...) Entonces, ¿de qué manera los conceptos de educación y aprendizaje informal se han reunido en varios puntos en referencia a la música popular? Una de las razones reside en que si le damos a los estudiantes de las escuelas y otros contextos formales, la oportunidad de aprender música a través de medios informales, una de las primeras cosas que suceden es que se les da una chance de elegir qué música aprender. ¡El punto es que los estudiantes elijan la música! Eso significa que pueden elegir cualquier música. De todas formas, dada la libertad de hacerlo, tienden a optar por la música popular. Eso es todo. Hay una conexión necesaria entre aprendizaje informal y música popular; pero hay una conexión histórico-social también. (p.153)

En la misma línea de acción, Eleanor Stubley (1992) da importancia a la comprensión del estilo musical como construcción socio-histórica, al cúmulo de conocimientos que aportan los sujetos a las experiencias musicales y los modos de interacción entre las dimensiones individuales, sociales e históricas con los diferentes contextos y situaciones experienciales. La experiencia tiene una dimensión social

al punto de que los estilos musicales definen los marcos colectivos de referencia, a través de los cuales los significados son compartidos en un contexto social más amplio (p.14).

Nuestra experiencia de varios años de trabajo en el equipo de investigación con el proyecto “La música que suena en la escuela secundaria”. Un estudio sobre repertorio musical y criterios de selección [2], diversas intervenciones con estudiantes y docentes, resultados de cursos de capacitación realizados en 2015 y 2016, nos han permitido reflexionar de manera conjunta acerca de la importancia del repertorio musical desde todas las dimensiones (percepción-producción-creación) acorde a las posibilidades reales de las escuelas, los criterios puestos en juegos para su selección con la posibilidad de ingreso de diversas músicas que permitan una experiencia multicultural rica y plural en las aulas, los nuevos modos de registro y las estrategias pedagógicas del trabajo con o sin partitura, las vinculaciones que se establecen en el aula con respecto a las diversas significaciones de “lo popular”. Conociendo la diversidad de escuelas que existen en las grandes ciudades, la heterogeneidad de los estudiantes que las transitan, nos preguntamos si la multiplicidad de universos musicales que adoptan los estudiantes podrían incluirse en el trabajo áulico, transformados en propuestas significativas para la enseñanza, si las estrategias puestas en juego por los docentes contemplan las identidades de las juventudes actuales en tanto subjetividades y si los docentes que transitan las aulas secundarias de nuestra provincia han recibido trayectos propios del abordaje del repertorio popular en su formación inicial, repertorio que resulta legitimado en los diseños curriculares y en las preferencias musicales de los estudiantes. Las identidades musicales sirven para unir, pero sirven también para demarcar separaciones, decía Corián Aranohián en 2011.

Los docentes acceden más a los medios digitales que a los impresos para la búsqueda de repertorio, que éste es plural en elecciones y criterios de selección, los arreglos “suceden” en el devenir del encuentro en el aula, es decir, prácticas singulares de la experiencia musical y que generalmente no se escriben con notación convencional (algunos utilizan indicaciones que colaboran con la memoria). Mientras que las principales discusiones en la formación musical (fundamentalmente en lo que hace a la formación instrumental eurocéntrica), giran en torno más del objeto que del sujeto, Lines (2009:92) critica

[2] Proyecto “B”, dirigido por la Mgter. Andrea Sarmiento, avalado por la SeCyT –UNC.

esta postura de que la obra pre-compuesta se ha convertido en objeto de exaltación, o en algo “superior” al propio acto de musicar (Lines, 2009:92).

Como venimos exponiendo, diversos autores coinciden en señalar algunas características inherentes a las músicas populares en relación a lo notacional. Así mismo, coinciden en que los procedimientos de producción musical en la música popular difieren de aquellos de la música académica. Recuperaremos dos fragmentos de algunos de ellos que revelan lo observado en el análisis de experiencias con docentes y estudiantes que desarrollaremos a continuación.

“(…) encuentro procedimientos en el proceso que va desde la creación a la obra en vivo o grabada, diferentes a la música académica. Hasta en el tango (en algunos casos el jazz) donde existen partituras para las intérpretes, la ejecución del género prescribe una cantidad importante de información no codificada en esta partitura. Asimismo, existe una particularidad desde la perspectiva del análisis y es que necesariamente éste debe ser auditivo. Incluso, repito, en el tango, que existe una mayor cantidad de partituras, el análisis de las obras debe contemplar la audición de la versión que se intenta abordar, dado que las diferencias pueden ser grandes en alguno de los rasgos.” (Madoery, 2015:10)

“En cuanto a las características en común que podrían encontrarse en estas manifestaciones musicales, están ligadas a aspectos inherentes a la composición e interpretación; algunas de ellas son: 1. Eje en la ejecución como texto principal, como ha hecho notar Omar Corrado (1989), y presencia de parámetros no notacionables o difícilmente notacionables ligados a la misma, como cuestiones expresivas, (...) el timbre, la ornamentación, entre otros (Tagg 1982:5). (...) Organización del discurso musical a partir de patrones rítmicos que funcionan como “columna vertebral” (claves, groove) en donde la repetición tiene una importancia estructural. En el caso de que exista escritura, su rol es completamente diferente al de la música académica: ( ) ediciones simplificadas rítmicamente que sirven como guía para el ejecutante ( ); textos de canciones con cifrados; partituras del “tema” en notación tradicional y el cifrado americano que plantean una decodificación con ciertas libertades y conocimiento del estilo; ( ) decodificación no unívoca de los signos tradicionales, que funcionan como guía y no dan cuenta de lo sonoro fielmente; (...) la utilización



de la improvisación, las letras, los patrones rítmicos y las formas como puntos de partida, la creación simultánea de letra y música, la composición grupal, la grabación como herramienta y partitura casi inexistente en muchos casos o como último eslabón de la cadena". (Goldsack, López y Pérez. 2016:53-80)

## Una lectura acerca del compartir música con docentes y estudiantes de nivel medio

Entendemos que la diversidad del accionar de los docentes en el nivel medio y la heterogeneidad en los grupos de alumnos en cuanto a sus conocimientos y capacidades musicales permite realizar diversas formas de trabajo y selección de repertorios teniendo en cuenta la formación inicial y continua de cada docente y de cada grupo de estudiantes. Nuestro grupo de investigación llevó adelante dos experiencias de aula-taller en nivel medio, uno dirigido a estudiantes y otro a docentes.

En el marco de Arte para Armar, programa de Secyt (Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC)<sup>3</sup>, organizamos y dictamos un taller desarrollado en el Colegio Nacional de Monserrat con alumnos de los últimos años de esta escuela preuniversitaria. Consistió en un diálogo con los estudiantes cuyo objetivo era presentar y compartir la experiencia de los investigadores en música. Se les propuso conformar un espacio para hacer música popular en conjunto con cotidiáfonos y tecnologías. Se interpretaron partes del repertorio musical popular arreglados para nivel medio privilegiando la búsqueda expresiva, la interpretación y la recreación empleando el canto y los recursos vocales, el cuerpo, notaciones convencionales y no convencionales, instrumentos (chancletófonos, parches y tobilleras con cascabeles) y nuevas tecnologías.

En cuanto a la segunda propuesta de formación continua, el Seminario-Taller ¡Alta Banda! "Taller de repertorio musical para la escuela secundaria" dictado en el mes de Mayo-Junio del 2016 contamos con el relevamiento de las experiencias áulicas de un grupo de docentes del sistema educativo provincial, que participaron en la investigación a través de entrevistas y del aporte del repertorio que practican en sus escuelas. Asistieron 25 docentes en ejercicio en el nivel medio de la Pcia. de Córdoba. Se intentó reflexionar sobre la importancia del repertorio en las propuestas áulicas para la escuela secundaria,

3 Programa que tiene por objetivos, por un lado, la articulación de acciones con Instituciones educativas de nivel primario y secundario de Córdoba Capital y provincia y las escuelas preuniversitarias de la UNC, involucrando a docentes e investigadores de esta casa de estudios, y por otro, difundir el conocimiento científico, tecnológico y artístico generado en nuestra Universidad contribuyendo de forma directa a la enseñanza de estas ramas en las escuelas,

realizar prácticas vocales/instrumentales/corporales en conjunto, arreglar/reversionar repertorios musicales diversos, profundizar acerca del uso de la tecnología y los dispositivos tecnológicos para abordar propuestas musicales concretas, analizar los diseños curriculares para conocer las perspectivas que subyacen en los mismos respecto del tema en cuestión y debatir acerca de los criterios de selección puestos en juego para elegir el repertorio. Se recuperaron y compartieron los saberes docentes en un trabajo grupal reflexivo con la preparación de una propuesta musical viable para la escuela y presentación de la partitura de la misma. Además de éstas, se pudo recopilar algunas otras partituras de trabajos realizados por cada uno en sus escuelas.

Siempre es un desafío trabajar desde los conocimientos previos de los alumnos. La heterogeneidad de dichos conocimientos la complejidad de transformar saberes de sentido común, nutridos en la experiencia cotidiana en objetos cognoscibles, es una tarea sumamente difícil, nadie lo niega pero esos saberes forman parte del mundo circundante de nuestros alumnos y, por lo tanto, son parte de su subjetividad. (Carabetta 2008: 54)

Partiendo del análisis de once partituras recopiladas de profesores se observa la preocupación de los mismos en seleccionar obras de diferentes géneros y estilos interesándose por el gusto de sus alumnos: rock nacional o internacional (4), llamadas populares como cumbia y cuarteto (3), folklórica o tradicional latinoamericana (3). Sólo en un caso el arreglo fue instrumental y escrito por el docente. En todos los casos aclaraban que como criterio de selección tuvieron en cuenta la poca o mediana dificultad rítmico-melódica para ensamblar con instrumentos melódicos como flauta o xilofón y acompañamientos rítmicos sencillos como pulso, contratiempos, ostinatos entre otros. Los instrumentos melódicos ejecutan generalmente introducción, interludios y en algunos casos coda. Se componen de melodías simples que no exceden la octava. Se incluyen cotidiáfonos, se observa la presencia de sonidos corporales, tales como palmas, chasquidos, golpe de piernas. En los acompañamientos rítmicos se juega con la diferencia de alturas no determinadas pero nombradas como graves y agudos (Grave: piés en el suelo - Agudo: chasquidos). Las ejecuciones rítmicas son simultáneas con el canto y lo instrumental-melódico se destina, dentro de la estructura, a las secciones como

introducción, interludios y codas. Las estructuras formales más comunes fueron: introducción, estrofa, estribillo, Interludio, estrofa, estribillo, coda. Algunos docentes rescatan los acompañamientos armónicos ejecutados por alumnos, ya sea flauta y guitarra o acompañan ellos mismos. Sólo una obra se presenta como instrumental, con flauta, piano, guitarra y acompañamiento rítmico, trabajado tipo canon sólo con tres o cuatro sonidos. En cuanto a la intervención de las APP de los celulares su utilización es escasa. Los docentes presentan claridad al referirse a las áreas del Diseño en donde encuadran estos trabajos. Los más mencionados son: producción y acompañamientos rítmicos, melódicos, tanto vocales como instrumentales característicos de géneros populares y latinoamericanos, propiciar participación en una producción musical considerando y revalorizando características del entorno musical y local, desarrollar recursos técnicos, vocales e instrumentales necesarios que posibiliten una ejecución musical fluida y coordinada. Al describir la metodología de enseñanza, los docentes coinciden que la totalidad del alumnado aprende todas las partes. Luego se designan roles musicales a cada alumno. Y las partituras? Cuatro docentes aclararon haber usado partituras analógicas o solmización para reforzar la ejecución del ensamble, es decir como guía. En ninguno de los casos analizados la partitura se muestra como indispensable. Tampoco presentan las mismas características que pueden advertirse en partituras de repertorio académico como mencionamos anteriormente. Uno de los trabajos ofrecido por un docente, muestra un arreglo compuesto grupalmente por sus alumnos, con cuatro líneas rítmicas de diferentes instrumentos o sonidos para acompañar una canción cantada o ejecutada en la flauta dulce. Cuando los docentes realizan una experiencia musical en las aulas ¿tienen en cuenta al alumno como auditor, ejecutante y compositor? ¿La experiencia respeta características del estilo musical en el hecho mismo?. Como señala Stublely (1992):

“La experiencia musical, sea del auditor, del ejecutante o del compositor, es un acto intencional en el cual los individuos aceptan el hecho musical como propio, configurando lo que dicha experiencia brinda con relación a su cúmulo de experiencias y conocimientos anteriores. La experiencia tiene una dimensión social al punto que los estilos musicales definen los marcos colectivos de referencia, a través de los cuales los significados son compartidos en un contexto social más

amplio. El estilo tiene una dimensión histórica donde la tradición crea una conciencia de que los sonidos musicales han sido interpretados de una manera particular en el pasado y que esta manera de formular y comprender tiene un significado o un valor especial.”

### **A manera de cierre**

Encontrarnos en aulas con adolescencias/juventudes sigue siendo un desafío que nos involucra a repensar nuestras prácticas en un contexto complejo del cual formamos parte. Encontrarnos en un territorio como el aula, nos invita desde nuestras perplejidades a asumarnos sujetos y a dar lugar a la posibilidad de la pregunta, siendo que las instituciones enseñan más a responder que a preguntarnos. Aceptar las diferencias entre generaciones, enseñar a vincularnos y a dar lugar a la voz desde el ser musical, comprender nuestras trayectorias que, muchas veces limitantes y demandantes, nos han formado a pensar el lenguaje musical desde perspectivas eurocéntricas, preguntarnos entonces desde qué lugares pensaremos acerca de la enseñanza del repertorio musical popular como prácticas artísticas sigue siendo nuestro interés.

Basados en el análisis de la investigación llevada a cabo con los estudiantes y docentes de la Provincia de Córdoba, creemos que hay un interés genuino y una necesidad de expresión desde lo musical. En cuanto a nuestro objeto de estudio, consideramos que la selección de repertorios en general se realiza desde el acuerdo entre docentes y alumnos, para aprender el alumno sobre todo juega de auditor al memorizar las partes ya sean rítmicas, melódicas para luego formar el ensamble de la obra. Los procedimientos y formas de circulación del repertorio en las aulas difiere de otras músicas. Como hemos señalado anteriormente por lo general el uso de la partitura no es un elemento indispensable utilizado por el docente ante estos repertorios. De esta manera al actuar luego como intérprete el alumno recrea la obra de acuerdo a las experiencias musicales desarrolladas previamente. En cuanto al estilo inferimos que debido al armado en la clase misma de los arreglos, éste va teniendo diferentes dimensiones en cuanto a lo que estrictamente se refiere a la obra trabajada. (cumbia, folklore, rock). Por lo tanto las ejecuciones no siempre están delineadas o construidas sobre un estilo musical determinado, más bien los modos de interpretación toman dimensiones diferentes de acuerdo

a los contextos y situaciones particulares de cada grupo de alumnos. En relación a las nuevas tecnologías, los docentes utilizan internet como fuente de búsqueda de repertorio, la grabación como registro y formas de enseñar, pero al mismo tiempo, encuentran limitaciones para utilizarlas dentro del aula (programas específicos en computadoras áulicas, app en celulares, editores de audio de fácil manejo pensados para adolescentes, etc.).

Dados los recursos con que se cuenta en las escuelas de la provincia, muchas veces es difícil pensar en lograr la sonoridad de un género, a veces tan asociada a determinados instrumentos. Ante esta situación, ¿cuál es la respuesta para no perder el entusiasmo de los alumnos? ¿Es posible emular los resultados sonoros con los recursos disponibles, o se puede pensar en un arreglo que reemplace la sonoridad original y aun así sostenga el valor artístico para los estudiantes y docentes?

Creemos que gran parte del valor que den los estudiantes al producto alcanzado estará vinculado al proceso previo, a las elecciones y a la impronta que puedan dar a la obra. Se rescatan en este sentido características de los procedimientos del arreglo de música popular, la versión se va construyendo en los ensayos y el intérprete toma libertades en el resultado final. Coincidiendo con Madoery (2007) el arreglador es tanto “instrumentador-armador” como “intérprete-ejecutante”. El docente lleva un bosquejo, que puede consistir en la melodía del tema, los acordes, y algún tipo de acompañamiento rítmico, pero todo esto queda sujeto a elecciones de los estudiantes, que le darán la instrumentación que consideren más adecuada, podrán intervenir en la forma, producir todo tipo de variantes, y de esta manera buscar un resultado satisfactorio.

Volviendo a la cita que inicia nuestro trabajo, creemos que sostener el aula como comunidad plural en donde las diferencias se despliegan y en donde nos encontremos haciendo música y reflexionando juntos sobre ella, es la magia que nos debería convocar al entrar, estar y salir de ese espacio tan particular. Así, habría posibilidad de crear otros mundos posibles, una comunidad educativa.

## Bibliografía

- Aharonian, C. (2011), La enseñanza de la música y nuestras realidades. XVII Seminario Latinoamericano de Educación Musical FLADEM. Guatemala. Recuperado de: <http://www.galileo.edu/esa/files/2011/12/2.-La-ense%C3%B1anza-de-la-m%C3%BAsica-y-nuestras-realidades.Cori%C3%BAAn-Aharoni%C3%A1n.pdf>
- Balardini, S. (2002) Jóvenes, tecnología, participación y consumo. Buenos Aires: CLACSO
- Carabetta, S. (2016). Entrevista con Lucy Green. Foro de educación musical, artes y pedagogía, Vol. 1 (Núm. 1), pp. 133-156.
- Carabetta, S. (2008). Sonidos y Silencios en la formación de los docentes de música. Buenos Aires: Maipué.
- Edelstein, G. (2011), Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Eisner, Elliot W. (2007), Cognición y currículum: una visión nueva. Buenos Aires: Amarrotu Editores.
- González, J.P. (2013). Pensar la música desde América Latina. Problemas e interrogantes. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Kantor, D. (2008). Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Buenos Aires: Del Estante Editorial
- Larrosa, J. (2008). Aprender de oído. Intervención en el ciclo de debates Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad. Barcelona. Recuperado de <https://ecaths1.s3.amazonaws.com/alfabetizacionacademica/historia/1424145420.5-%20Larrosa,%20J.%20Aprender%20de%20o%C3%ADdo.pdf>
- Larrosa, J. (2003), Conferencia. La experiencia y sus lenguajes. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)
- Madoery, D. (2007). Género-tema-arreglo. Marcos teóricos e incidencias en la educación de la música popular. I Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular. Universidad Nacional de Villa María. Recuperado de <http://webnueva.unvm.edu.ar/webs/congresomusical/Ponencias/Cap%C3%ADtulo%20I%20N%C2%B03%20Diego%20Madoery.pdf>
- Madoery, D. (et ál); Pinnola F. (comp.) (2015). Conferencia Inaugural. Música Popular y Educación. El problema de los equilibrios. En: Música Popular y Educación: Actas del 5to Congreso de Educación Musical "Músicos en Congreso". Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2012). Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homosapiens.
- Regelsky, T., (2009), La música y la educación musical: Teoría y práctica

ca para “marcar la diferencia”. En: La educación musical para el nuevo milenio. David Lines. Madrid: Morata.

Salgueiro Caldeiro, Ana M. (1997). La práctica docente cotidiana en el aula: el proceso de negociación. Investigación en la escuela, N° 31. Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Samper Arbeláez, A., (2010), La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas. Vol. 5 (Núm. 2), pp. 29-42. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/revistas/Facultad/artes/cuaderno/index.html>

Sarmiento, A.; Rivarola, Y.; Silenzi, M.B. (2015) Repertorio musical en escuela secundaria: ¿el ocaso de la partitura?. En: Música Popular y Educación: Actas del 5to Congreso de Educación Musical “Músicos en Congreso”. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral

Stubley, Eleonor V. (1992) Manual de investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Un proyecto de la conferencia Nacional de Educadores. Mc Gill University En R. Colwell (Ed) Handbook and research in music teaching and learning

Vommaro, P. (2015). Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

## Corpus documental

Consejo Federal de Educación - Resolución N° 141/11 NAP -1º, 2º ó 2º y 3º año de la Educación Secundaria.

Consejo Federal de Educación-Resolución N° 180/12 NAP -3º, 4º y 5º año/ 4º, 5º y 6º año de la Educación Secundaria.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Diseño curricular Profesorados de Educación Artística - Febrero de 2009.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Diseño curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria- Tomo 2 - 2011-2015.