

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN TERRITORIO

Propuestas docentes en profesorados
dependientes de la
Dirección de Educación Artística



Buenos Aires Ciudad

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

22-02-2026

Vamos Buenos Aires



Jefe de Gobierno

Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación

Soledad Acuña

Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa

María Lucía Feced Abal

Subsecretario de Carrera Docente

Manuel Vidal

Subsecretario de Gestión Económico Financiera y Administración de Recursos

Sebastián Tomaghelli

Subsecretario de Tecnología Educativa y Sustentabilidad

Santiago Andrés

Subsecretaría de Agencia de Aprendizaje a lo largo de la vida

Eugenia Cortona

Directora de Educación Artística

Ada Rissetto

PRESENTACIÓN

Las experiencias que se reúnen en esta publicación son el resultado de un conjunto de acciones llevadas adelante por la Dirección de Educación Artística con sus profesorados de Nivel Terciario.

En el marco de lo establecido en el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, la Dirección de Educación Artística se propuso un trabajo articulado con sus profesorados a través de diversas líneas de acción de acompañamiento institucional en los profesorados de Danza, Artes Visuales, Cerámica y Música.

En este sentido, se trabajó con las instituciones en la recuperación de experiencias y prácticas de nivel superior centradas en la renovación de la enseñanza con los profesorados dependientes de esta Dirección.

Para ello, se realizaron encuentros de trabajo con los/as docentes en los que se relevaron experiencias significativas. Las mismas se presentaron en una jornada de intercambio pedagógico llevada a cabo en el Museo de Arte Moderno, donde estudiantes y docentes de nuestros profesorados compartieron sus producciones.

Como cierre de este recorrido los/as docentes y estudiantes realizaron una crónica de cada experiencia que presentamos en esta publicación.

Esperamos que estas experiencias constituyan un punto de partida para que cada docente pueda recrear o replicarlas y que sean un aporte para pensar en nuevos recorridos posibles.

LENGUAJE: DANZA

1) Escuela Superior de Educación Artística en Danza N.º 2 «Jorge Donn» • Nivel Terciario

«La planificación de la Enseñanza Artística más allá de la Educación Formal. Una experiencia innovadora en los Espacios de Residencia»

Profesora: María Florencia Ego

El siguiente trabajo da cuenta de una experiencia de articulación llevada a cabo entre la ESEA en Danzas N.º 2 «Jorge Donn», Nivel Terciario y el Programa «Vacaciones en la Escuela» del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Esta propuesta se constituye en un escenario interesante de transitar por las/los estudiantes del profesorado ya que posibilita poner en juego diferentes perspectivas didácticas, metodológicas y de planificación.

Por otra parte propicia la elaboración y evaluación de proyectos, planificaciones y adecuaciones al diseño curricular; la implementación tanto de la ESI desde su carácter transversal, como de la Ley Nacional 26.150 en sus distintos niveles (Inicial, Primario y Medio) y de la praxis pedagógica.

Es importante destacar que, tanto en la etapa preparatoria como en la práctica misma y durante la autoevaluación, a través de esta propuesta se logra junto a los/las residentes repensar el acto pedagógico.

Con el objetivo de compartir y acrecentar herramientas y metodologías pedagógicas-didácticas, desde la reflexión pedagógica artística se pretende analizar los recursos, la metodología y la didáctica elegida en sus marcos teóricos correspondientes. Desde esta perspectiva se trabajan diferentes modos didácticos como parejas pedagógicas, equipos pedagógicos multidisciplinarios en contextos diversos como pueden ser el aula, el patio, parque, trasladados con grupos reducidos o mayoritarios, siempre entendiendo que cada encuentro es una instancia de enseñanza y aprendizaje.

El contexto de implementación lo brinda el Programa «Vacaciones en la Escuela», que depende de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa. Es un espacio educativo extendido que ofrece la posibilidad de aprender, interactuar y compartir con el propósito que la escuela siga siendo el lugar para crecer, aún en vacaciones. En este sentido la propuesta incluye actividades culturales, deportivas,

artísticas y recreativas para los diferentes niveles del sistema escolar: Nivel Inicial, Nivel Primario, Nivel Medio, Nivel Especial, Centro de Régimen de encierro y Escuelas hospitalarias.

Fundamentación

La educación formal y/o no formal transmiten valores formando así sujetos sociales. El cuerpo en la educación ocupa un lugar de tensión entre algunas perspectivas que lo visibilizan y lo exponen a la reflexión y otras que reproducen modelos donde los cuerpos se entienden como errantes e incomprensibles, a los que se debe domesticar.

Al tratar la concepción de cuerpo desde las prácticas pedagógicas en la educación artística nos encontramos también frente a distintos paradigmas. Por un lado, podemos reproducir los modelos hegemónizantes de la cultura y la sociedad, o, por otra parte, ser capaces de trabajar una postura crítica, proponiendo diversidad, reflexión, escucha, cuestionamientos, etc. Así a la hora de reflexionar acerca de los cuerpos en las prácticas educativas se tendrán en cuenta tres conceptos fundamentales e interrelacionados como la enseñanza, el/la docente y el/la estudiante:

- La enseñanza: Se seleccionan diferentes modelos, imágenes, lenguajes corporales, disciplinas que circulan en la cultura determinando lo que «debe» y «no debe» tener, hacer o sentir el cuerpo.
- El/la docente: El/la docente cuenta con una posición de «poder» en el proceso educativo. Su elección de saberes manifiesta una regulación que se sintetiza en el esquema: Poder-Docente, Sujeto- Cuerpo.
- Los/as estudiantes: Los/as estudiantes enfrentan estas elecciones de saberes desde las diversidades corporales dentro de sus culturas, elecciones determinadas por otros y evaluadas por otros.

La planificación es selectiva desde el marco teórico prescriptivo y las decisiones docentes, por lo tanto tendrá un papel relevante el currículum oculto.

Como señalan da Cunha y Vicari (2008) las expectativas que constituyen el mismo no se explicitan en los objetivos pero suelen ser mucho más poderosas en cuanto al impacto psicoafectivo que estas tienen sobre los estudiantes. Dado que se enseña de un modo inconsciente a través de actitudes, gestos, metamensajes, valoraciones y opiniones, esto excede el ámbito de la selección explícita de los contenidos y suele tener vinculación con aquellos supuestos relativos tanto a los roles sociales como a los roles del alumnado.

El cuerpo en todas sus versiones, muchas veces será motivo de tensiones y hasta vivido como obstáculo de aprendizaje. Foucault presenta un gran desafío en el pensar de la corporalidad, con la reflexión de la biopolítica y el disciplinamiento de los cuerpos al haber profundizado en el estudio de la escuela, la cárcel, la fábrica y el hospital. En la actualidad podríamos sumar en este relevamiento el control digital y tecnológico tales como las redes sociales, los medios de comunicación, etc.

A pesar de las múltiples teorías pedagógicas que muestran la importancia de educar en la naturaleza y libertad de los cuerpos estos siempre han sido objeto de regulación por parte de la institución escolar y sus estrategias materiales - discursivas. Actualmente, los estudiantes deben permanecer sentados, los niños no corren en los recreos, el encuentro con el cuerpo del otro se vuelve reprochable. La matriz heterosexual representa la «normalidad» y se sancionan las conductas sexualmente «equivocadas».

La escuela actúa como agente formador de sujetos «sanos», es decir, adscriptos a la normalidad. Se refuerza la diferenciación esencialista (pretendidamente ontológico-natural) entre cuerpos masculinos y femeninos.

En sus textos, McLaren menciona la «política del cuerpo», la cual representa una educación transformadora. Es decir, una perspectiva que transforma el malestar en bienestar, la simulación en verdad. Se trata entonces de una nueva construcción social.

Para la cultura, el cuerpo inquieta porque posee marcas anticulturales como el deseo, la muerte, el movimiento, el espacio. Busca, entonces, domesticarlo, educarlo, generalizarlo. La cultura necesita moralizar la mirada del cuerpo convirtiéndolo en un cuerpo simulado.

En este cruce presentado entre la cultura y la naturaleza encontramos a la educación. En este sentido resulta imprescindible trabajar y ejercer la desnaturalización, y nada mejor que la reflexión y el trabajo de las prácticas pedagógicas para hacerlo.

Desarrollo

Como hemos mencionado anteriormente el trabajo se centra en las prácticas pedagógicas desde la perspectiva artística. ¿Qué enseñamos cuando enseñamos artísticamente? ¿Pensamos los cuerpos en el proceso de enseñanza y aprendizaje artísticos?

La experiencia se desarrolló desde la cátedra Proyectos de Prácticas VI del Profesorado en Danzas Clásicas y Contemporánea y Profesorado de Tango y Folklore en articulación con el Programa «Vacaciones en la Escuela» del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Resultó una ocasión para pensar y llevar a la praxis proyectos y planificaciones atravesados por la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (2006) en sus diferentes niveles: Inicial, Primaria y Media, conjuntamente con educación especial, centros de régimen de encierro y escuelas hospitalarias.

En este marco los y las practicantes de la cátedra Proyectos de Prácticas VI del Profesorado en Danzas Clásicas y Contemporánea y Profesorado de Tango y Folklore planificaron las actividades para diferentes contextos: dentro de un aula, en el patio, en grandes espacios (parques). Participaron también en espectáculos lo que implicó aprender a gestionar su organización y las responsabilidades que esto conlleva, considerando que cada minuto con las, los niñas, niños y jóvenes son instancias de aprendizaje que deben estar pensadas y planificadas.

En las prácticas pedagógicas todos los puntos planteados en la fundamentación sobre el lugar del cuerpo en la educación se ponen en juego en estas circunstancias planteando uno de los desafíos más importantes en el rol docente: los estudiantes de los profesorados deben deconstruirse, repensar prejuicios propios para lograr reflexionar y llevar a su ejercer docente la potencialidad de sus estudios, su profesionalismo y deontología correspondiente.

La práctica profesional docente en artística, especialmente en la danza, implica al cuerpo en su parte activa, entendiendo el proceso de enseñanza y aprendizaje como vivido y experimentado desde el mismo, comprendiendo que jamás podrá llevarse a cabo en su negación.

Los residentes deben desnaturalizar los estereotipos de cuerpos, cuerpos que deben cumplir requisitos estrictos para ser reconocidos, estereotipos de géneros, binarios y heteronormativos.

Romper con estos mandatos culturales requiere de un gran trabajo pedagógico y profesional. Por lo pronto se ha comenzado hace unos años ya, con poco éxito en sus comienzos, pero cada vez más, a no distinguir entre el rol de la mujer y el rol del hombre, sino el rol de conductor y conducido quitándole la carga binaria y normalizadora de género.

Se enseñan ambos roles por lo que los, las bailarines/as deben saber zarandear y zapatear, deben aprender a conducir y ser conducidos en el tango.

Durante las clases se reflexiona qué pasa con el cuerpo, con el lenguaje, lo que se nombra y lo que se silencia.

Se pretende, a partir de esta experiencia, revisar los contenidos y analizar la posturas contextualizadas, representadas en paradigmas y ejercitarse la práctica reflexiva crítica en lo establecido como natural para desnaturalizarlo, considerando que las clases no sean reproductivas y automatizadas en técnicas y logros cuantitativos, sino un repensar la actividad ético política de la educación priorizando y valorizando la diversidad.



Reflexiones Finales

«Dime qué formación docente propones y te diré qué tipo de educación/sociedad quieres»

A partir de todo lo expuesto podemos destacar que se ha trabajado en el campo de la residencia profesional artística el reflexionar la formación crítica de los educadores de arte, donde la teoría y la práctica representan una unidad. Enseñar y aprender, interpretar y crear, trabajar los territorios pedagógicos didácticos desde el enseñar, el crear y pensar en las prácticas educativas y comprender y construir el acto de enseñar como reflexión de los fundamentos de tal acción de modo crítico, científico, artístico y actualizado, garantizando el trabajo genuino de las principales dimensiones del quehacer docente en su praxis, a saber:

Dimensión Específica:

- Aplicación de recursos lúdicos, expresivos y artísticos.
- Desarrollo de la capacidad para trabajar en equipo.

Dimensión Pedagógica:

- Planificación con los/as docentes de grupo desde su área de especialización.
- Desarrollo de actividades de su especialización enmarcándolas en el Diseño Curricular vigente.
- Inclusión en la puesta en marcha de todas las actividades.
- Acompañamiento en la conducción de los grupos.
- Conocimiento de los roles, tareas y funciones propias y de sus colaboradores.
- Transversalidad de la ESI.

Dimensión Relacional:

- Desenvolvimiento con seguridad frente a pequeños y grandes grupos.
- Facilidad para establecer vínculos afectivos con las personas.
- Permeabilidad al cambio.
- Ejercitar la escucha, observación y diálogo.
- Compromiso con la tarea.

Los residentes experimentaron y desarrollaron las capacidades mencionadas desde la complejidad de diferentes niveles, contextos, problemáticas, todas pensadas y desarrolladas en clave ESI entendiendo que el acto de enseñar presupone la reflexión de la acción de un modo crítico, científico y actualizado. De otro modo será reproducir estereotipos que se cuelan en la educación artística sin siquiera advertirlos.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós
- CETERA (2018, agosto, 08) EL “PLAN MAESTRO” DEL MINISTRO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. Visualizado en: <https://www.suteba.org.ar/download/posicin-crtica-de-ctera-respecto-del-plan-maestro-que-promocionan-el-ministro-de-educacin-y-el-presidente-de-la-nacin-62977.pdf>
- Elizalde, S.; Felliti, K.; Queirolo, G. (coord). (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber*. Buenos Aires. Ed. del Zorzal.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2002). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Londres y Nueva York: Oxford University Press.
- Foucault, M. (1999) «¿Qué es un autor?» en *Entre filosofía y literatura. Obras esenciales I*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2008) *Lineamientos Curriculares para la educación sexual integral*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional 26.1560

Buenos Aires Argentina.

- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2007). *Lineamientos Curriculares para la Formación Docente inicial*. Buenos Aires. Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de educación sexual integral (2009). *Cuadernos E.S.I. Educación Sexual Integral para la educación primaria. Contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires, Argentina.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: relaciones de género y educación, esbozos de un programa de acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Morgade, G.; Alonso, G. (Comp). (2008). *Cuerpos y Sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Oliveras, E. (2006). *Estética. La cuestión del arte*. (2da edición). Buenos Aires: Ariel.
- Woolf, V. (1991). *Un cuarto propio*, Gijón, Júcar.

2) Escuela Superior de Educación Artística en Danza «Aída V. Mastrazzi» • Nivel Terciario.

«Prácticas Simuladas»

Profesora: Natalia Maricel Helmich

Estudiantes: Marina Volpe, Joaquín Mosqueira, Romina Donat, Carina Caballero

La presente experiencia fue implementada en la ESEA en Danzas «Aída Mastrazzi», dentro de la asignatura Proyecto de Práctica y Residencia III con los/as alumnos/as de 2.º Año del Profesorado de Danza Clásica y de Danza Contemporánea. Tuvo como propósito acercar y crear un espacio de práctica y experimentación cercana a la tarea de enseñar en donde se pusieran en juego las competencias del rol docente. Por otra parte vivenciar situaciones complejas de la práctica profesional y propiciar espacios de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre el taller de la asignatura.

Fundamentación

En el espacio de taller se implementaron microexperiencias de clases simuladas entendidas como formas de anticipar espacios de práctica previos a la residencia. Estas prácticas simuladas tuvieron la finalidad de organizar y desarrollar una clase dentro de un clima de confianza y controlado, situando al/la estudiante en contextos que imitaran la realidad futura, sobre todo teniendo en cuenta que para la mayoría de los/as estudiantes eran las primeras experiencias en las que vivenciaban el «ser docente».

Con el fin de recuperar las perspectivas académicas vigentes acerca de la simulación, se destacan los planteamientos de diversas investigadoras que han profundizado en la temática. María Cristina Davini (2007:144) propone que «la simulación es un método de enseñanza que se propone acercar a los alumnos a situaciones y elementos similares a la realidad, pero en forma artificial, a fin de entrenarlos en habilidades prácticas y operativas cuando las encaran en el mundo real». En este sentido, la microexperiencia simulada favorece una comprensión integrada de la clase al tiempo que los/as estudiantes, ejerciendo el rol docente, deben resolver situaciones y/o problemas que se plantean durante su desarrollo.

Marcela Andreozzi (1998) considera que los problemas suelen plantearse bajo forma de episodios o sucesos inéditos para los que no existe una respuesta modélica, ni pueden ser tipificados ya que muchas veces, encierran cuestiones valorativas que permiten al estudiante foguearse y ampliar capacidades e imágenes que están en la percepción y memoria permitiendo deconstruir nociones de la etapa académica previa. De esta manera, asumen el rol de profesor/a de danza entre sus compañeros/as en forma responsable, poniendo en juego capacidades y habilidades docentes durante el proceso de enseñanza.

Edith Litwin (2008: 102-103) expresa que la simulación «se organiza para que los estudiantes aprendan mediante su participación en una situación similar a la real», similar, en tanto que esa participación

«ficcional» permite acercar a los/as alumnos/as a situaciones y elementos similares a la realidad, pero en forma artificial con el fin de entrenarlos/as en habilidades prácticas y operativas cuando las encaran en el mundo real.

Las prácticas simuladas implican además una práctica reflexiva sobre el quehacer docente. Por ello, si no destinamos un espacio para promover un proceso de autoevaluación individual y grupal con una visión constructiva del proceso recientemente vivenciado, nos quedamos a mitad de camino. Así dentro del mismo taller y en el momento posterior a finalizar la práctica, destinamos un espacio para reflexionar y evaluar la clase, de manera de poder analizar las fortalezas y los aspectos a mejorar incorporando material teórico.

Continuando con las perspectivas académicas acerca de la temática, Gloria Edelstein (1995:96) sostiene que «se trata de rescatarla como actividad que propicia la reconstrucción crítica de la experiencia, la toma de conciencia de conflictos cognitivos, la necesidad de reorganización conceptual, principales procesos posibilitadores de construcción de conocimientos».

Partiendo de estos posicionamientos el taller de Proyecto de Práctica III se considera como una posibilidad de mantener presente la formación en competencias específicas del perfil profesional de la carrera en tanto que permite integrar la teoría y la práctica, el conocimiento con el trabajo y la educación con la vida futura profesional.

Desde nuestra perspectiva el aula y la clase dejan de ser el hábitat principal de incorporación de conocimientos para poner el acento en el contacto con las situaciones del campo profesional. Además posibilita el desarrollo de la autocritica y la evaluación conjunta brindando posibilidades de reflexionar sobre los logros y dificultades encontradas al tiempo que trasciende el intercambio de información para desarrollar una relación de comunicación en la que el/la maestro/a y el/la estudiante se tornan protagonistas, compartiendo el conocimiento.

Desarrollo

Primera Etapa: preactiva

- Se explica el encuadre general de la experiencia.
- Los estudiantes se dividen en dúos, planifican con apoyo bibliográfico y guía docente.

Segunda Etapa: activa

- Se desarrolla la clase.

Tercera Etapa: posactiva

- Los estudiantes reflexionan acerca de su experiencia.
- Reciben una devolución de los compañeros y docentes.

Reflexiones finales

La propuesta plantea un cambio desde los fundamentos porque implica partir de la práctica como instancia de reflexión, del análisis de los problemas que se plantean en el desarrollo de la microclase y de poder teorizarlos. Por otra parte, se propone acercar a los estudiantes experiencias concretas creando condiciones para que aprendan haciendo y acompañarlos en el proceso de reflexión. Siguiendo los postulados de Schön (Schön: 30), ello significa incorporar el «practicum reflexivo: unas prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resultan esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas de la práctica».

Este proceso lleva implícito cambios en la evaluación porque se ponen en juego la autoevaluación y la evaluación grupal. Particularmente, en cuanto a la evaluación del desempeño durante el proceso, que expresa una superación de los tradicionales exámenes ya que se comparte la responsabilidad de la evaluación a partir de la autocritica que realiza el estudiante respecto de su propio proceso de aprendizaje que se complementa con los aportes que realizan los/as compañeros/as y docentes.

Al promover instancias en las que ponen en juego las competencias docentes y las evaluación grupal creemos que el aprendizaje encuentra sentido. De este modo lo plantea Rebeca Anijovich (Anijovich, 2010:31) «...la buena enseñanza es aquella con intencionalidades definidas y explícitas, que promueve la

interacción entre los alumnos y los docentes, y los alumnos entre sí y que transcurre en un espacio, tiempo. (...) Es aquella en la que un docente apelando a ideas o recursos nuevos o existentes, encuentra un sentido, un para qué de ese hacer, lo lleva a la práctica, recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar en mejorar futuras acciones».

Bibliografía consultada:

- Andreozzi, M. (1998). *Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo: una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación*.
- Anijovich, R., Mora, S., & Luchetti, E. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula* (Vol. 1). Buenos Aires: Aique.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos* (N.º 371.13). Paidós.
- Sarason, S. B. (2002). *La enseñanza como arte de representación* (N.º. 371.13). Amorrortu.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/ME.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*.
- Sanjurjo, L. O. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.

3) Escuela Superior de Educación Artística en Danza «Aída V. Mastrazzi» • Nivel terciario

«Mirada retrospectiva del proceso de transitar la formación desde la visión actual»

Profesora: Marcela Dalfó

Estudiantes: Campilongo, Julieta; Tisera, Antonella; Bernal, Andrea Ramona; Martinich, Camila y Lazarte Natalia Celeste

La práctica que se relata en el presente trabajo se sitúa en la ESEA en Danzas «Aida Mastrazzi» Nivel Terciario, durante el ciclo lectivo 2019. La experiencia propone integrar docentes de TIC, Arte y Educación, y de la Práctica y Residencia VI para producir una crónica sobre las experiencias que se realizan en ese trayecto de formación.

A pesar de que transcurrieron varios años desde que nos hicimos cargo de los talleres, nunca habíamos pensado en escribir nuestras prácticas, ni en registrar por medio de los recursos tecnológicos lo que nuestros estudiantes vivencian de la formación recibida.

Ante la propuesta de la DEA de registrar y compartir las experiencias en una Jornada de Intercambio de Nivel Terciario, nos animamos porque creemos que es a través de estos trayectos de formación que podemos observar el crecimiento de nuestros estudiantes en la profesión docente y en el ejercicio de competencias profesionales, lo que nos produce gran satisfacción y la visión de una tarea cumplida.

Todos los talleres de Práctica y Residencia se encuentran articulados entre sí. Desde las primeras prácticas simuladas hasta las actuales los/as estudiantes recorren diferentes espacios y niveles educativos. Específicamente en la práctica y Residencia VI, realizan la residencia en el Nivel Medio dentro de la carrera de Intérprete de Danza Clásica y Contemporánea y es, quizás, la más relevante para ellos/as porque específicamente el ámbito de desempeño es la escuela de danza, en la cual muchos de ellos/as se han formado previamente.

Relato de la experiencia

Para iniciar el proceso de Práctica y Residencia se solicitaron los diversos requerimientos. En principio, se consideró necesario construir **el marco referencial**, que se plasmó en un informe. Para realizar esta tarea,

los/as estudiantes recolectaron información con los instrumentos creados en los talleres y observaron la vida institucional. Para lograr arribar al material requerido fue necesario elaborar un diagnóstico del contexto en el que se insertaba la institución y un diagnóstico de grupo. Los tópicos generales observados fueron los siguientes: el clima institucional, el plan de estudios de la institución y, específicamente, también se hizo hincapié en la observación de los contenidos de la Danza y la relación de ellos con el resto de las áreas. Además se observaron los grupos de alumnos/as para caracterizarlos y describir capacidades y habilidades en pos de realizar un diagnóstico de grupo. Se analizan logros, manejo del esquema corporal, características evolutivas, dificultades, hábitos de trabajo, etc. plasmando un diagnóstico del perfil evolutivo y real.

Luego se solicitó un **análisis del Programa** enriquecido por los aportes que le brindó el/la docente a cargo de los cursos en cuanto a propósitos y objetivos, contenidos a desarrollar en el año, formas de abordar el grupo, productos de aprendizaje, etc.

Posteriormente se centraron en la unidad o eje de contenido asignado y realizaron la **planificación del proceso de práctica y residencia**. Además, antes de comenzar las prácticas propiamente dichas tuvieron un tiempo de ayudantía, como espacio intermedio entre las observaciones y las prácticas, de manera de ir asumiendo la práctica en forma paulatina.

Es interesante destacar que en cada encuentro de taller se trabajaron las propuestas semanales, los planes de trabajo, los registros de clases realizados hasta ese momento y las reflexiones de los procesos.

Además se articularon acciones con la docente de la Cátedra de la materia «TIC, Arte y Educación», con quien seleccionaron las herramientas más adecuadas para sintetizar el trabajo que las estudiantes reflejaron en un mural digital.

Implementación del proceso y reflexiones posprácticas

Finalizada la etapa de implementación se generaron espacios de taller de reflexión en los que los/as estudiantes plantearon los problemas que se originaron en las prácticas. Entre todos, compañeros/as y docentes, se teorizaron y se generaron propuestas de superación. Los/as estudiantes utilizaron la tecnología para buscar y seleccionar información sobre algún aspecto teórico que brindará herramientas para solucionar problemas planteados o para realizar los informes y reflexiones.

La **evaluación final** se realizó mediante la implementación de un coloquio integrador grupal en el que los/as estudiantes plantearon sus logros y dificultades a partir de una **autoevaluación** y una **evaluación grupal**.

Fundamentación

La experiencia de transitar las Prácticas y Residencias permite superar la fragmentación existente entre los contenidos y su concreción práctica mediante la implementación de estrategias de articulación entre la teoría y la práctica. Profundizar la relación teoría-práctica como eje de la innovación en el Nivel Superior no es simplemente incorporar nuevas instancias de contacto con situaciones prácticas, es necesario -en forma paralela- brindar herramientas para reflexionar sobre las condiciones de transmisión del conocimiento en la institución de manera de generar espacios que faciliten optimizar al máximo:

- La articulación entre la teoría y la práctica.
- El desarrollo de competencias profesionales.
- La ampliación y problematización del currículum.
- La comunicación como resignificación de los significados.
- Los cambios en las prácticas evaluativas.

Este planteamiento acarrea cambios en la organización de los contenidos del plan de estudios para pensar un currículum fundado en competencias profesionales, que posibiliten al estudiante vivenciar y resolver los problemas que plantea la práctica profesional.

Resultados esperables

Articulación de la teoría y la práctica

Según D. Ezcurra; A. Saegh; F. Comparato (comps) (2010:5), la «reflexividad» sobre la actividad científica tiene su correlato académico y teórico con la introducción de temas epistemológicos y metodológicos en casi todas las disciplinas, con el surgimiento de una epistemología más preocupada por los contextos de aplicación de los conocimientos y con la formación de nuevos campos como la «ciencia de la ciencia». Pero también, lleva a pensar la incorporación de criterios de articulación entre la especificidad de los conocimientos y el entorno social en el que se inserta la institución para generar estrategias de intervención productivas dentro del ámbito de las prácticas docentes.

Las estrategias de trabajo que se desarrollaron en la experiencia planteada facilitan la reflexión crítica de la propia acción, porque parten de la misma acción para teorizar sobre ella durante la realización de sus prácticas docentes, y son objeto de internalización tanto para los/as alumnos/as como para los/as docentes. Además, se fundamentan en la praxis como elemento superador de los momentos antinómicos teoría - práctica en la transformación del objeto de estudio. Finalmente, la incorporación de talleres facilita la posibilidad de alternar la reflexión individual con el aporte grupal de los pares, lo que enriquece y genera nuevas confrontaciones partiendo del análisis de la realidad. De esta manera, se supera la dicotomía entre las cátedras teóricas y prácticas para considerar en forma dinámica el acceso al conocimiento fundamentando los momentos (teoría y práctica) en una misma realidad.

El desarrollo de competencias profesionales

La Práctica y Residencia planteada desde la articulación teórico - práctica permite vivenciar problemáticas complejas de la práctica profesional, preparando a los/as estudiantes para tomar decisiones en situaciones de incertidumbre en las que no existen respuestas acabadas y no pueden ser resueltas por la aplicación de la racionalidad técnica, y cuya concepción deviene de la implementación de un currículum normativo en las instituciones de Nivel Superior.

Esta propuesta en la construcción del conocimiento cede el lugar desde una praxis de repetición a una praxis de invención dentro del aula que intenta cambiar las condiciones de fragmentación imperantes en muchas instituciones, desarrollando competencias profesionales en contacto con situaciones problemáticas del entorno.

Incorporación de Talleres de reflexión

Para formar al graduado en las competencias específicas de la acción docente, se crea un espacio de investigación y capacitación utilizando la reflexión sobre sus propias prácticas, que posibilita la mejora en la calidad de la formación ofrecida. En este sentido, el taller permite construir los conocimientos dentro de la práctica concreta vinculada con el campo de acción profesional y posibilita:

- La metodología participativa de interacción entre pares, en la que todos aportan conocimientos para resolver los problemas derivados de su quehacer profesional con apoyatura teórica y metodológica de la cátedra.
- La creación de un proyecto de trabajo en el cual se integran los conocimientos y las demandas de la realidad social, la teoría y la práctica concreta, la docencia y la investigación en la acción.
- La tendencia hacia un enfoque interdisciplinario, dentro de la práctica compleja, mediante un abordaje grupal de construcción del conocimiento.
- La redefinición de los roles tradicionales de docente - alumno. El educador se visualiza su rol como guía, orientador, asesor y al educando como sujeto consciente de su propio aprendizaje. El contenido se toma desde la confrontación de los problemas que plantea la práctica.

La ampliación y problematización del currículum

El eje puesto en el desarrollo de las competencias conduce a un tratamiento diferente de los contenidos del plan de estudios, brindando propuestas concretas de prácticas significativas y emergentes, promoviendo espacios de investigación y reflexión, fundados en una concepción de aprendizaje autogestionado.

La comunicación como resignificación de los significados

El aula es un espacio donde se concretan, mediante las prácticas de interacción, los planes de estudio, la cultura institucional, los fines de la formación, la visión de acceso al conocimiento y de la profesión. Es precisamente en ese interjuego donde afloran las características e historias personales y sociales y las expectativas de cada uno en relación a su rol. La propuesta supera entonces la concepción tradicional, en la que el sujeto recibe en forma pasiva y reproduce la información brindada por el/la docente, para concebirse como un proceso de negociación, creación y recreación que implica el diálogo en la construcción de los significados.

En esta relación la comunicación supone la coexistencia de factores que interactúan constantemente. En ella se priorizan lenguajes específicos de manejo técnico pertinentes al perfil profesional, la interacción basada en la negociación, creación y recreación de significados en los cuales los registros de clases, los textos y los recursos toman significación en los distintos contextos de las prácticas.

Cambios en las prácticas evaluativas

Permite realizar una experiencia de evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje acorde a los siguientes criterios:

- La superación de la dicotomía entre el examinador y el examinado para originar un encuentro conjunto compartiendo la responsabilidad en la promoción de los/as estudiantes.
- La evaluación del desempeño del/la estudiante durante el proceso, más allá de los tradicionales exámenes, en los cuales ella se restringe a una parte del programa.
- La toma de conciencia por parte de cada estudiante de su proceso de formación a partir de la autocritica de su proceso de aprendizaje que se complementa con los aportes que realizan los/as compañeros/as y docentes.

Durante la instancia de evaluación, cada uno de los estudiantes valora su rendimiento reflexionando sobre los logros y limitaciones que vivencian en sus prácticas y residencias (incluye la elaboración del proyecto, su puesta en práctica y la evaluación). Desde el punto de vista de lo grupal, constituye una forma de analizar errores de cada uno en relación con el grupo y de asumir responsabilidad para la promoción de la materia. Desde el punto de vista de los docentes, al realizar una evaluación de los estudiantes en relación con el taller, se genera una toma de conciencia de las contradicciones de la propia práctica y esto permite mejorar las condiciones para otros ciclos lectivos.

Bibliografía:

- Ezcurra, D. S., & Comparato, A. Y. F-comps.(2010). *Educación Superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria*.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones/Educating the reflective practitioner* (No. 377). Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sanjurjo, L. O. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2004). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Álvarez Méndez, J. y otros *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*.

4) Escuela Superior de Educación Artística en Danza N.º 1 «Nelly Ramícone» • Nivel Terciario

«Clases magistrales de perfeccionamiento»

Docentes y estudiantes de la ESEA «Ramícone»

El presente proyecto se desarrolló con estudiantes y docentes de la ESEA en Danzas «Nelly Ramícone» y tuvo como propósito participar de clases magistrales de danza, entendidas como una experiencia artística que posibilite el agenciamiento de nuevas miradas aportadas por especialistas de la danza. Por otra parte generar espacios de capacitación y actualización como así también fortalecer vínculos entre docentes y estudiantes de diferentes niveles y carreras.

Fundamentación

La posibilidad de ofrecer espacios colaborativos de movimiento implica compartir una experiencia artística en donde el cuerpo y la expresión se unen en una práctica que por un lado incorpora aspectos performáticos (de ejecución técnica de pasos) y, por el otro, posibilidades de agenciamiento de nuevas miradas y saberes proporcionados por los especialistas convocados en la capacitación y actualización. Las clases magistrales favorecen la igualdad de relación con los estudiantes que asisten a clase y la asimilación de un modelo consolidado en cuanto a la estructura y dinámica de la clase.

Partiendo de estas consideraciones se planificaron clases magistrales con una estructura de taller, ya que esta metodología permite el trabajo personal y cooperativo en el cual la interacción comunicativa tiene en cuenta demostrar movimientos y secuencias como así también crear, desarrollar y compartir experiencias incorporando los diferentes lenguajes de la Danza.

De esta manera se fortalecen vínculos entre docentes y estudiantes de diferentes niveles y carreras potenciando así la pertenencia de los/as estudiantes a esta institución y fomentando el reconocimiento sostenido del otro.

Para llevar a cabo la actividad se acordaron encuentros entre el directivo de la institución y los directores del Elenco del Ballet Folklórico Nacional para elaborar la planificación de las clases. Se organizaron dos jornadas de trabajo: tres clases en la primer jornada y dos clases en la segunda jornada en las que participaron alumnos/as y docentes de las carreras de los siguientes Profesorados: Danza con orientación en Danza Clásica, Danza con orientación en Danza Contemporánea,

Danza con orientación en Danzas Folklóricas y Danza con orientación en Danza Tango. Además se invitó a participar de la actividad a los/as alumnos/as y docentes del Nivel Medio.

Una vez concluidas las mismas se realizaron actividades de reflexión sobre la experiencia, valorando el aprendizaje y la necesidad de repetir este tipo de experiencias.

A modo de cierre podemos decir que este tipo de prácticas suponen alternativas para repensar el rol docente a la luz de nuevas miradas con posibilidades de compartir nuevas experiencias, renovando así las prácticas institucionales. Además fortalecen a la comunidad educativa y generan vínculos entre los/as docentes de los diferentes campos de formación del profesorado.

Programa de las Clases magistrales





Bibliografía consultada:

- Tronchoni, H. (2015). *Método Q/A y sesiones magistrales universitarias: propuesta de un modelo dialógico construido a partir de un estudio de casos*. Tesis de Máster. Universitat Autónoma de Barcelona: Barcelona.
- Santos, María Teresa, Sánchez S., Sandra I., *Reflexionar para mejorar la práctica: una experiencia de investigación-acción educativa*. *Educación y Educadores* [en linea] 2003, [Fecha de consulta: 27 de junio de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400608>> ISSN 0123-1294
- Watzlawick, P. Beavin, J. y Jackson, D. (1983). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

LENGUAJE: ARTES VISUALES

5) Escuela Superior de Educación Artística en Artes Visuales «Rogelio Yrurtia» • Nivel Terciario

Retratar, grabar, dejar (nos) huellas

Profesores: Hebe Miriam Roux y Agustín Friedt

Estudiantes: Sofía Eger y Vanina Nardi

Somos alumnas del tercer año del profesorado de la ESEA «Rogelio Yrurtia», de las orientaciones de Dibujo y Pintura. En el primer cuatrimestre de este año (2019), llevamos a cabo nuestra residencia en séptimo grado de la Escuela Primaria N.º. 4 D.E. 12, en el barrio de Flores. Esta experiencia se enmarcó en la materia Proyecto de Práctica V, a cargo de la profesora Hebe Roux y su ayudante Agustín Friedt.

Como estudiantes, entendemos que nuestra práctica docente no empezó en nuestras residencias, sino que esa práctica se viene construyendo desde el primer tramo del proyecto de práctica, donde pudimos – progresivamente – mirar la escuela como objeto de estudio, comprender y valorar el diseño y programación de la enseñanza en la escuela primaria, secundaria y otros contextos, hasta llegar a la práctica propiamente dicha, donde el marco teórico que veníamos recorriendo y los trabajos de campo que habíamos realizado

nos permitieron hallarnos en la complejidad y los desafíos de la escuela y de las clases concretas, con herramientas esenciales y, sobre todo, con claridad respecto del sentido y horizonte de nuestra tarea y de las propuestas que llevaríamos adelante.

Este artículo –mientras narra nuestra experiencia como practicantes–, pretende problematizar algunos supuestos instalados en relación a la enseñanza de las artes plásticas en la escuela primaria, principalmente, ponderando la planificación como una instancia creativa y llena de sentido, que se aleja de aquella solicitud burocrática tan criminalizada y desestimada. Ese proceso de planear nos permitió diseñar una propuesta en la que el retrato como práctica artística universal y el grabado como procedimiento de multiplicación de la imagen, constituyeran un territorio de indagación para los y las estudiantes de 7.º grado, en el cual pudieran aprender apreciando, produciendo y reflexionando sobre las relaciones entre distintos contextos y distintos modos de representar-nos.

Palabras clave: Propuesta, Planificar, Retratos, Grabado en la Escuela Primaria, Enfoque contemporáneo de la Educación Plástica

La residencia consistió en ocho (8) clases de cuarenta y cinco (45) minutos cada una, las cuales fueron repartidas equitativamente entre prácticas y observaciones: mientras una de nosotras practicaba, la otra observaba y viceversa.

Para comenzar, nuestra propuesta se enmarcó en el proyecto del profesor Mariano «30.000 Retratos», que consistía en la realización de retratos para una futura instalación alrededor de la escuela, en homenaje a los desaparecidos y desaparecidas durante la dictadura cívico-militar de 1976. En base a este panorama, luego de dos semanas de observaciones, diseñamos una propuesta donde la interacción del grabado como disciplina artística –caracterizada por la múltiple reproducción de imágenes– y el retrato como género o práctica artística universal, habilitó las condiciones necesarias para que los y las estudiantes de 7.º grado pudieran apreciar, producir y reflexionar sobre los retratos –tanto en la historia del arte, en la actualidad y en la vida cotidiana– y sus múltiples maneras de representación.

La propuesta se basó en los tres ejes que plantea el Diseño Curricular de CABA: producción, apreciación y contextualización. De la misma manera, se enmarcó en el enfoque planteado por Graciela Fernández Troiano, el cual se construye desde la noción de lenguaje. La autora propone entender el arte como una construcción, como lenguaje artístico «mediante el cual perpetuamos y transportamos el sentido del mundo» (Barreiros en Fernández Troiano, 2010:38). También, sostiene que entenderlo como lenguaje implica ponerlo en igualdad de condiciones con otros y que permite la construcción de sentido en la sociedad.

Hicimos mucho hincapié en la elaboración de una secuencia didáctica como aquella que tiene continuidad y que tiene sentido clase a clase. El Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires –en el apartado de Enfoque para la enseñanza– prescribe que son estas secuencias didácticas las que permiten poner en acción los procesos de exploración, realización y reflexión que conformarán el saber de los y las estudiantes, ampliando sus capacidades de representación y de comprensión de la imagen, junto a la profundización de las experiencias que traen desde el comienzo de su formación, haciendo posible la adquisición de nuevos conceptos, de un mayor dominio técnico y de nuevos desafíos expresivos-comunicacionales.

Hebe Roux en su libro Desplegar la mirada, nos enseña que una secuencia didáctica es un tipo de enseñanza relacional, donde se estrechan vínculos entre conocimientos, acciones o actividades, experiencias y conceptualizaciones sobre esas experiencias, procesos de creación, resultados estéticos (Roux, 2014:89), entre otros.

Para la primera clase planeamos dos actividades: una enmarcada en los ejes de apreciación y contextualización y la otra en el eje de producción. Para la actividad de apreciación preparamos dispositivos sorpresa: bolsas, sobres y cajas que contenían imágenes de obras de arte –pinturas, dibujos, esculturas–, paredes con grafitis, fotografías, máscaras y objetos –billetes, monedas y remeras– con retratos. Esta actividad consistió en la observación de dichas imágenes y objetos, a fin de comenzar a reflexionar acerca del retrato como práctica artística universal: desde una máscara de Tutankamón, pasando por obras de Leonardo Da Vinci o Henri Matisse, hasta un billete, una fotografía de un cantante o una remera con el rostro de Eva Perón. En cuanto a las consignas de apreciación de imágenes, Roux sostiene que es necesario que esta instancia encuentre sentidos desde la enseñanza, ya que las sucesivas y diversas aproximaciones al patrimonio artístico configuran la representación que los chicos y chicas hacen en torno a qué es el arte, quién es un artista, dónde está el arte (Roux, 2014:100). Por otro lado, la autora sostiene que la búsqueda de

cohesión y equilibrio en una planificación facilita la formulación de consignas pertinentes en torno al mirar.

La segunda actividad de la primera clase consistió en la producción de retratos a través de dispositivos didácticos llamados capturadores. Previamente, se realizó una breve explicación acerca de su utilización: tomar distancia, elegir el punto de vista para capturar y la concentración para observar al/la compañero/a, fueron algunos de los requisitos fundamentales para que funcione el dispositivo. Una vez finalizada esta actividad, el cierre de la clase se basó en la anticipación del tema que se abordaría la clase siguiente: la reproducción de los retratos producidos mediante la monocopia como técnica de grabado y arte Impreso.

Antes de llegar a esa instancia de reproducción de retratos, fue menester planear una primera actividad basada en la exploración de esta técnica, porque era un procedimiento totalmente nuevo para los y las estudiantes. La organización del aula-taller, la preparación de la tinta y su justa carga, el manejo del rodillo y la utilización de varias herramientas –manos y dedos también– para la generación de diferentes tipos de líneas y texturas visuales, fueron procedimientos necesarios para comenzar a familiarizarse con la técnica y dar lugar a la toma de decisiones concretas –tanto técnicas como expresivas– a la hora de la creación de imágenes.

La segunda parte de la propuesta consistió en enseñar otra técnica de Grabado y Arte Impreso: collagraph. Para esto, fue necesario recuperar los nuevos conceptos que empezaron trabajando en un primer momento, preguntando si se acordaban de qué se trataba esta disciplina artística y cuáles eran sus características principales. Y junto a estas respuestas, volver a la idea de representación de retratos, como aquello que volvemos a presentar, a hacer presente, como una manera de recordarlo y hacer memoria –ligado a la Identidad como uno de los ejes principales de la propuesta–.

En cuanto al diseño de una secuencia didáctica significativa, desde la materia Proyecto de Práctica III, Hebe –nuestra profesora– nos enseña a pensar la planificación, tan criminalizada y desestimada, como una instancia creativa que mucho se aleja de esa solicitud burocrática que nos piden en las escuelas. El guion didáctico que tanto practicamos –que tiene como referente al Maestro Luis Iglesias– nos endereza, nos marca un rumbo. Quizá, quien nos lee, esté pensando en la distancia que hay entre una planificación y la realidad, pero también es necesario aclarar que sabemos de lo imponderable de las clases (y de la escuela toda), del poco tiempo que tenemos –por ende, el poco lugar que ocupan las artes visuales en el currículum– y que cada grupo de alumnos y alumnas tiene sus particularidades; pero también es necesario aclarar que ponderamos la planificación de esas preguntas irrenunciables que debemos hacer, de los diferentes momentos que tendrá la clase, de lo que debemos explicar y ejemplificar, en fin, de la estructura de la clase que no puede faltar. Nuestra profesora, también nos enseñó desde el primer día que hay una diferencia kilométrica entre las estructuras y las contracturas: ella dice que cuando algo tiene estructura, siempre hay posibilidad de construir, ahora, ¿cómo construimos algo sobre una contractura? La contractura duele, molesta e incomoda un montón...

Entonces, siguiendo con la planificación de una secuencia didáctica, el objetivo de esta segunda parte de la propuesta fue enseñar collagraph, principalmente para ampliar los esquemas de representación y complejizar la manera de pensar y crear imágenes. La propuesta se basó en la creación de otros retratos a partir de las fotocopias de las anteriores producciones que se realizaron con los capturadores –en la primera clase con Vanina–, continuando con la idea de que nuestra identidad la construimos todos los días, siempre con un otro, con quien intercambiamos gustos, juegos, música, deportes, entre otras tantas cosas... ¿Por qué no intercambiar ojos, narices, bocas, orejas, peinados y anteojos, para la creación de otras imágenes?

En la primera clase, comenzaron a realizar los bocetos de dichos retratos sobre un cartón rígido que cumplió la función de matriz. La clase siguiente, antes de empezar preguntando si se acordaban qué habíamos hecho la clase anterior –porque también entendemos que solo nos vemos cuarenta y cinco minutos cada siete días, y en esos siete días la vida sigue transcurriendo por diferentes materias, con diferentes docentes, problemas familiares, etcétera–, un alumno me sorprendió diciendo «¿Vamos a seguir con el collagraph?» dando lugar al inicio de esta instancia tan necesaria para empezar con la actividad de producción: recuperar qué recuerdan de la técnica presentada la clase anterior. También, la pregunta de este alumno nos hace pensar en la recepción de la propuesta, como aquello que contrapone la mera presencia o manipulación de algún material o técnica y su presencia como contenido de aprendizaje. El Diseño Curricular prescribe que debemos ser los y las docentes quienes planteen una problematización despertando el interés de los y las estudiantes, promoviendo procesos de exploración, búsqueda de

resoluciones, observación, reflexión e intercambios significativos.

Fue así como empezamos la clase recuperando las ideas en torno al collagraph, dando lugar a la explicación de las texturas táctiles y visuales que eran parte de los contenidos de la propuesta. El Diseño Curricular posiciona a los contenidos como aquellos que organizan y estructuran la tarea del docente -en relación al enfoque de lenguaje que plantea Fernández Troiano-, no desde un abordaje teórico o de un hacer por el hacer mismo, sino desde la interacción acción/reflexión en el marco de una situación didáctica. Es decir, el hacer o la instancia de producción, promoverá estrategias personales para la resolución de diferentes situaciones expresivas concretas.

Como docentes, debemos hacer un equilibrio entre lo que debemos explicar y lo que debemos dejar que resuelvan los y las alumnas, sin recaer -como dice Mariana Spravkin- en consignas instructivas. En este sentido, hay cuestiones que no debemos pasar por alto, por ejemplo, para que la técnica del collagraph imprima todas las texturas que se colocaron en la matriz, deben estar bien pegadas y a la misma altura. Entonces, ¿Voy a esperar a que llegue el momento de estampar y que se despeguen las texturas -porque no se utilizó el pegamento adecuado- o que las texturas no se hayan impreso por no colocarlas a la misma altura? Estas situaciones técnicas debemos anticiparlas, no solo porque dilatan la propuesta, sino porque no construyen sentido ni interés a la hora de tomar decisiones expresivas concretas en el o la estudiante, y porque -aunque suene redundante- es el docente quien debe enseñar.

En relación a esto, Mariana Spravkin sostiene que los y las docentes de plástica, además de ser productores de arte -fuera de la escuela-, debemos ser productores de enseñanza. Asimismo, plantea que para que puedan formularse anticipaciones es necesario basarse en algún conocimiento previo, establecer algún tipo de relación entre lo que se conoce y lo que es una nueva situación. Continúa diciendo que algunas veces los alumnos y alumnas no tienen información alguna, entonces desde este lado esperamos que adivinen. Es acá donde el “brindar información” se vuelve una estrategia pertinente para que el alumno pueda continuar con sus propias decisiones y necesidades expresivas. (Spravkin, 2014).

En cuanto a estas decisiones y necesidades expresivas, el Diseño Curricular plantea que el accionar/hacer permitirá a los y las estudiantes descubrir y conocer características y propiedades de determinadas técnicas, materiales, herramientas junto a sus posibles alcances expresivos, su utilización y aplicación. Y por otro lado aparecen las instancias de reflexión e intercambio, que serán las encargadas de concientizar todo eso que descubrieron y de sistematizar y socializar sus aprendizajes. De esta manera, la relación entre la acción y reflexión mencionada anteriormente, irá produciendo -con una complejidad creciente- una aproximación progresiva al conocimiento. Por esta razón es necesario planear, pensar propuestas de enseñanza significativas -que no se basen solamente en el eje de producción, sino que incluyan el de contextualización y apreciación como lo prescribe el Diseño Curricular-, con consignas estratégicas para captar el interés de los alumnos y alumnas, anticipar lo que se va a hacer, experimentar, establecer relaciones entre lo que ya conocen, hacer preguntas, dar lugar a que los y las estudiantes las hagan, que decidan acerca de lo que van a producir, en fin «apropiarse del lenguaje plástico, servirse de él como vehículo para la expresión y comunicación en sentido amplio [...] estos conocimientos y experiencias permiten a nuestros alumnos construir significados acerca del mundo que los rodea y comprender lo que ese mundo significa para otros seres humanos. Apropiarse de este lenguaje significa, para nuestros alumnos, ampliar las posibilidades de su condición humana». (Spravkin, 1998:22).

Continuando con nuestra experiencia como practicantes, pudimos vivenciar que no todos los/as alumnos/as tienen los mismos tiempos, que pueden faltar a la escuela, que nos atraviesan actos escolares, proyectos de otras materias, i hasta simulacros de incendio! Dicho esto, nos sumergimos en la última clase de nuestra residencia, donde el escenario se presentaba así: por un lado, había alumnos/as que tenían que empezar o terminar el boceto; por otro lado, había alumnxs que tenían que empezar o terminar la matriz, y otros que ya estaban listos para estampar. A todo esto se le sumó el simulacro de incendio, es decir que en cualquier momento podía llegar a sonar una alarma y desconfigurar la clase.

De todas maneras, para esta clase planeamos que los y las estudiantes organicen el aula-taller como un taller de grabado -como veníamos haciendo- planteándoles esta situación. ¿Qué mesa me conviene para entintar? ¿Dónde podemos estampar? ¿Dónde dejamos secar las estampas? ¿Dónde terminamos de bocetar y matrizar? El Diseño Curricular, en el apartado de Condiciones de Trabajo, destaca como

fundamental que la organización, el desarrollo de la tarea y el modo del trabajo interactivo entre pares, debe considerarse como contenido de enseñanza.

Asimismo, cabe decir que es una actividad que no podría haberse realizado en una primera clase, porque requiere de una apropiación y organización del espacio que lleva su tiempo. Por otro lado, una de las características que plantea el Diseño Curricular con respecto al Segundo Ciclo –en comparación con el Primer Ciclo– tiene que ver con el desarrollo de la autonomía, que es un proceso que se va acentuando y aprehendiendo progresivamente, a medida que avanza el ciclo. Hablamos de autonomía no solamente respecto a la organización del espacio, sino también en relación a lo que venimos mencionando acerca de la toma de decisiones expresivas sobre sus producciones y de poder expresar sus opiniones y fundamentarlas, permitiendo el intercambio de ideas y de diferentes puntos de vista, habi(l)itando la búsqueda del sentido y a la construcción del pensamiento crítico.



Bibliografía

- Diseño Curricular para la Escuela Primaria – Segundo Ciclo – Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Fernández Troiano, G. (2010). «Tres posibles sentidos del arte en la escuela», publicado en Revista Iberoamericana de Educación N.º 52.,
- Spravkin, M. (1998), «Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones» en Akoschky, J. y otros, *Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós.,
- Spravkin, M. (2014). «La enseñanza de la plástica y las interacciones en la sala» en *Caminos para crear, apreciar y expresar*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Roux, H. M. (2013), *Desplegar la mirada*, Buenos Aires, Biblos.

6) Escuela Superior de Educación Artística en Artes Visuales «Manuel Belgrano» • Nivel Terciario

Restauración de la pintura de Manuel Belgrano

Profesor: Demian David Ventura

Estudiantes: Schaaff, Florencia Natalia; Molina, Magali; Giménez, Marisol B.; Faleiro, María del Carmen; Cufre, Rita, Archiria, Jorge Maximiliano, Roccasalvo, Gastón Daniel y Medina Tomás.

El proyecto tuvo por objetivo la puesta en valor de la pintura histórica de Manuel Belgrano que posee la Escuela Superior de Educación Artística «Manuel Belgrano». El trabajo fue realizado por alumnos/as de cuarto año de la carrera de Artes Visuales junto al docente de la cátedra de Restauración del profesorado.

En esta cátedra se trabaja en la recuperación de la obra de arte del deterioro sufrido, con materiales totalmente reversibles y sin alterar su significación, actuando sobre el deterioro con mínimas y necesarias intervenciones y utilizando todos los conocimientos para su conservación y preservación en el tiempo.

Se apunta a que el/la estudiante o egresado/a de Artes Visuales adquiera los conocimientos básicos referidos al oficio del Restaurador- Conservador por ser un complemento fundamental en la formación artística ya que esta le aporta un campo de acción más amplio y una gama de criterios al seleccionar los materiales y la correcta utilización para que la obra perdure en el tiempo.

Quizás uno de los aspectos más relevantes de la profesión del Conservador-Restaurador es tener en cuenta que los criterios de intervención son diferentes a los criterios artísticos/creativos.

Por ello en este taller propiciamos al alumno/a un bagaje de fundamentos teóricos y prácticos que le permita tener conocimientos consolidados con respecto a los materiales, su deterioro y técnicas que le sirvan para tener una mirada técnica que resulta tan necesaria en el campo de las artes plástico-visuales.

A través de este proyecto los/as alumnos/as tuvieron una experiencia real de restauración profesional de una obra de arte en el marco de la cátedra de Restauración del profesorado lo que les permitió alcanzar los siguientes objetivos:

- Conocer los materiales duraderos para la realización de sus propias obras, conservando de esta forma sus propias producciones artísticas de futuros deterioros.
- Adquirir los conceptos de conservación para concientizar y manipular las obras en forma adecuada.
- Aprender a utilizar los sentidos para detectar el deterioro tratando de adquirir el pensamiento de Conservador – Restaurador.
- Comprender las nociones básicas y limitadas de restauración para poder intervenir básicamente obras de arte.
- Relacionar los materiales, el medioambiente y los agentes de deterioro.
- Comprender las reacciones químicas producidas en la combinación de materiales. Identificar las correctas aplicaciones de materiales y procesos.

Es interesante destacar que la pintura histórica de Manuel Belgrano es un símbolo importante en la historia de nuestro país y su figura es de gran importancia para nuestra escuela que lleva su nombre.

Las motivaciones para llevar a cabo esta propuesta fueron las siguientes: salvaguardar la obra de Manuel Belgrano, que es considerada patrimonio institucional considerando el peligro que representaba su estado de conservación. En segundo lugar, se tomó en consideración la representación y significado de la obra para la institución que lleva el nombre del prócer y en tercer lugar, su valor histórico por las amplias posibilidades de investigación que brinda esta obra.

Con respecto a los aspectos históricos que se han indagado, esta pintura que se restauró es una copia anónima de la obra original realizada por el pintor francés Francois Casimir Carbonnier (1787 - 1873), quien fuera discípulo de David y de Ingres.

El original fue pintado en Londres en 1815 con la presencia de Manuel Belgrano, quien posó para el artista.

En la actualidad esta obra es propiedad del Municipio de Olavarría y se encuentra en el Museo «Dámaso Arce» de dicha localidad. Por otra parte existen varias copias realizadas durante el siglo XIX, entre ellas, las del artista Prilidiano Pueyrredón que se diferencian del original de Carbonnier en varios sectores: en la obra de Pueyrredón, la batalla que en el original se observa a través de la ventana fue reemplazada por la bandera argentina; en la pintura original, la mano izquierda se encuentra sobre la pierna derecha, en la obra de Pueyrredón, sobre la pierna izquierda.



Además, en la pintura de Pueyrredón, no se aprecia el felino alado que en el original se encuentra en el ángulo inferior izquierdo del observado debajo de la columna. Por las características y la investigación realizada por nuestro equipo suponemos que la copia anónima que posee la institución es una conjunción entre el original de Carbonnier y la copia de Pueyrredón ya que posee características de ambas.

Contexto de implementación

El proyecto se desarrolló en un aula acondicionada para la restauración y todo el proceso se documentó con una cámara de video y una cámara fotográfica. A continuación se transcribe el registro de la obra realizado por los/as alumnos/as:

Ficha técnica de la obra:

Número: . Objeto: Pintura de Caballete. Técnica: Óleo Sobre tela. Soporte: Principal: Textil Lino - Secundario: Bastidor 6 elementos, de Roble, contiene una cuña por ángulo de encastre. Medidas: 126 cm x 100 cm. Autor: Anónimo. Título: no posee, Retrato de Manuel Belgrano. Firma: No posee. Fecha: No posee (Chilca S. XIX). Tema: Retrato de Manuel Belgrano, Batalla de Salta 1813 a través de la ventana. Inscripciones: No posee. Marco: Si posee, marco ornamental con base de madera y ornamento de yeso. Dorado a la hoja con pátina de betún. Materiales: Marco / Obra.

Descripción de frente:

Retrato del General Manuel Belgrano. Copia de un óleo hecho en Londres en 1815 por el pintor francés François Casimir Carbonnier. Representado de cuerpo entero, casi de frente, mirando a la izquierda; sentado al sesgo en una silla de madera con adornos de bronce y tapizada de rojo. Tiene cabello y patillas oscuros y viste frac negro cruzado con ocho botones dorados, jabot, cuello de punta y corbatín blancos, pantalón amarillo y botas negras. Apoya su brazo derecho sobre el respaldo de la silla; tiene la pierna izquierda cruzada sobre la derecha en la que apoya su diestra con la que hace una petaca. En segundo plano, a la derecha, una mesa. Al fondo un cortinado, dejando ver un episodio bélico: soldados de infantería avanzan en hilera bajo una cortina de humo y fuego; cada hilera lleva una bandera argentina. A la izquierda, tres jefes montados a caballo, dirigiendo el combate; al centro, una pieza de artillería servida por cuatro hombres. Marco de madera dorada.

Descripción de dorso:

El soporte principal que se visualiza desde el dorso es de lino 100 % con oxidación propia del paso del tiempo. Presente un bastidor de encastre antiguo móvil de cinco elementos con una cuña por ángulo. En el ángulo inferior derecho del reverso se visualizan tres remiendos en el soporte principal de los cuales dos son con papel Japón y cola de conejo y uno es con una gasa de trama abierta adherido con adhesivo de contacto produciendo una deformación grave en superficie. Hacia el ángulo superior izquierdo se observa otro remiendo de papel Japón y un orificio de 5 milímetros de diámetro. Presente suciedad propia de la polución.

Estado de conservación:

Acidez en el soporte principal producto del contacto de la trama y urdimbre del textil con el pigmento de la imprimación y la madera del marco, los clavos, el telgopor, la cinta engomada y las tachuelas. Producido debilitamiento del textil.

La pintura posee desconsolidación en toda la superficie producto de las tensiones generadas por adhesivos que no corresponden en las zonas de roturas del textil con remiendos o parches de tela y gasa que poseen diferente composición que el textil del soporte y el posible adhesivo de contacto que se utilizó produce rigidez generando desconsolidación en superficie. Además la escasa tensión del soporte durante años también generó estos deterioros. Faltantes de capa pictórica y de imprimación en sectores donde la desconsolidación es muy grave. Suciedad superficial que se puede apreciar a simple vista polvo, hollín, smog teniendo en cuenta que la obra estuvo emplazada durante mucho tiempo en dirección del bachillerato de la institución cercana a la puerta de ingreso. Barniz ambarino por el paso del tiempo que modifica los colores notablemente y produce pérdida de la información y los detalles de la obra. Repintes burdos en los sectores de remiendos de soporte

directos sobre el textil sin haber generado estucos haciendo notorio el desnivel de los faltantes y utilizando material acrílico no reversible. El perímetro del textil no posee excedente de tela y está muy deteriorada producto de la degradación de las tachuelas que mediante su oxidación debilitan el textil. El bastidor se encuentra en buen estado con suciedad superficial, agentes biológicos e insectos por la aparición de tela de araña productos del paso del tiempo y ubicación. El marco presenta roturas y faltantes de las incrustaciones de yeso. Desconsolidación superficial en interior del marco con pátina de roble oscuro. Faltantes de dorado a la hoja y patina en los sectores afectados. La sujeción de la obra al marco es muy precaria ya que el marco presenta una deformación y/o desproporción en su interior que no permite una buena sujeción. Se utilizaron en forma precaria telgopor y tiras de cartón rígido como suplemento y redes Plástico para la sujeción de los ángulos. Además de cubrir todo el perímetro con clavos gruesos que deterioran el marco y lastiman el soporte secundario. Presenta hongos notorios por condensación de humedad sobre el perímetro trasero donde la madera del marco no posee tratamiento y se ve en su estado natural.

Proceso de restauración:

- Consolidación inicial en superficie con lascaux hidrosealller.
- Limpieza superficial con Tritón/ amoniaco al 3%
- Retiro del bastidor, limpieza y biselado.
- Velado parcial con engrudo de arroz en sectores de roturas y remiendos.
- Limpieza mecánica de reverso.
- Retiro acuso y mecánico de remiendos de tela y gasa del reverso de la obra.
- Aspersión de hidróxido de calcio para quitar acidez del soporte.
- Segunda consolidación profunda con Beva 371.
- Planchado de superficie.
- Suturas con textil poliamida y película de crepline.
- Fabricación y adhesión de bandas perimetrales de lino con Beva film.
- Segunda limpieza con alcohol isopropílico 50% y tolueno 50%.
- Primer capa protectora de Paraloid B72.
- Estucos y/o plasta en faltantes de capa de imprimación y capa pictórica.
- Reposición cromática ilusionista con Maimeri reversible.
- Barniz de Paraloid B72. De retoque.
- Barniz de Damar medio para nivelar Brillos.
- Barniz final reversible con filtro uv de Wilson & Newton.

Marco:

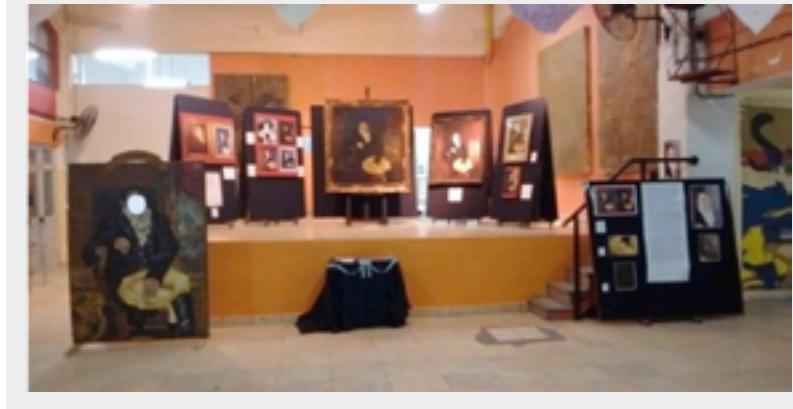
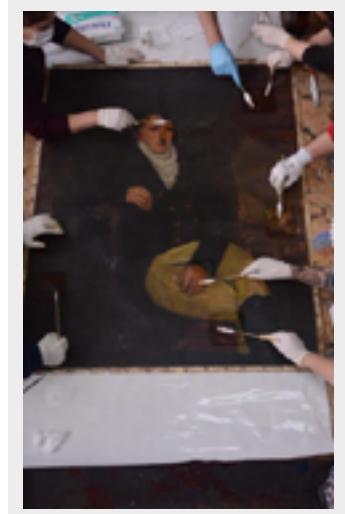
- Limpieza superficial de frente y dorso.
- Limpieza de hongos con solución Hidro- alcohólica.
- Retiro de clavos y materiales de sujeción incorrectos.
- Reposición de yeso con epoxi reversible.
- Dorado a la hoja de los faltantes.
- Renovación de la patina de betún.
- Fabricación de interno faltante.
- Cambio de material adecuado para su montaje y emplazamiento.

Finalmente, teniendo en cuenta la temperatura, humedad y distintos agentes de deterioro para resguardar la obra, la obra fue emplazada en un sector principal del patio interno y techado de la institución.

Acciones realizadas y sus resultados

Teniendo en cuenta que el proyecto está destinado a la comunidad de la institución y su propósito principal fue el de preservar el patrimonio de nuestra institución y desarrollar los contenidos de la materia viviendo experiencias reales por parte de los/as alumnos/as, se llevaron a cabo una serie de acciones, a saber:

- Se realizaron informes históricos contactando a todos los museos e instituciones que poseen copias de la obra.
- Se realizó un diagnóstico del estado de la obra.
- Se hicieron análisis químicos y pruebas para que la restauración fuese un éxito.
- Se implementó el proceso de restauración.
- Se procedió a armar la muestra para «La Noche de los Museos».
- Se emplazó definitivamente la obra en un lugar adecuado a su conservación.



Actualmente la obra se encuentra en perfectas condiciones y fuera de peligro de posibles agentes de deterioro. Por otra parte, en todo este proceso, también se logró ampliar la documentación histórica de la obra.

En síntesis, la experiencia fue muy positiva, los/as alumnos/as se manejan en forma profesional y los resultados de todo el proceso fueron favorables.

Para concluir el trabajo la obra restaurada se exhibió en una muestra realizada durante «La Noche de los Museos», en la que se presentó el proceso realizado a partir de imágenes fotográficas, audiovisuales y banners explicativos que se colocaron junto a la obra restaurada.

Proyecto puesta en valor de la copia de la pintura original de Francois Casimir Carbonnier que posee la institución, desde la cátedra de Restauración de bienes culturales del profesorado.

Equipo de restauración: Archiria, Jorge Maximiliano; Cufré, Rita; Faleiro, María Del Carmen, Giménez, Marisol B.; Molina, Magali y Schaaff, Florencia Natalia. Fotografía a cargo de Roccasalvo, Gastón Daniel. Impresión y flyers a cargo de **Medina Tomás**.

Profesor: Lic. Demián Ventura.

Datos históricos

Manuel Belgrano nació en Buenos Aires el 3 de junio de 1770. Estudió en el Colegio de San Carlos y luego en las Universidades de Salamanca y Valladolid (España). En 1793 se recibió de abogado y ese mismo año, ya en Buenos Aires y con veintitrés años fue designado como Primer Secretario del Consulado. Desde ese cargo, se propuso fomentar la educación y capacitar a la población en el aprendizaje de oficios. Siguiendo esta perspectiva, Belgrano creó escuelas de Dibujo, de Matemáticas y Náutica, y en el año 1806, durante las invasiones inglesas, se incorporó a las milicias criollas para defender la ciudad. A partir de entonces, compartió su pasión por la política y la economía con una carrera militar que no lo entusiasmaba demasiado, ya que él pensaba que podía ser más útil aplicando sus amplios conocimientos económicos y políticos. Durante la Revolución de Mayo cumplió un rol protagónico y fue nombrado vocal. El 27 de febrero de 1812, durante la expedición al Paraguay, creó la bandera. Entre otras grandes gestas, en el Norte encabezó el heroico éxodo del pueblo jujeño y logró las grandes victorias de Tucumán (24-9-1812) y Salta (20-2-1813). Luego vendrán las derrotas de Vilcapugio (1-10-1813) y Ayohuma (14-11-1813) y su retiro del Ejército del Norte. En 1816 participó activamente en el Congreso de Tucumán y como premio por los triunfos de Tucumán y Salta, la Asamblea del Año XIII le otorgó 40.000 pesos oro. Es importante reconocer que lo destinó a la construcción de cuatro escuelas públicas ubicadas en Tarija, Jujuy, Tucumán y Santiago del Estero.

Belgrano redactó además un moderno reglamento para estas escuelas. En su artículo primero decía que el maestro de escuela debía ser bien remunerado por ser su tarea de las más importantes de las que se puedan ejercer. Lamentablemente, el dinero donado por Belgrano fue destinado por el Triunvirato y los gobiernos sucesivos a otras cosas y las escuelas nunca se construyeron. El 20 de junio de 1820, Manuel Belgrano murió en la pobreza, en el contexto de una Buenos Aires asolada por la guerra civil que llegó a tener ese día tres gobernadores distintos. Lamentablemente, se sabe que solo un diario, *El Despertador Teofilantrópico*, se ocupó de la muerte de Belgrano. Para los demás diarios, no fue noticia.

Bibliografía consultada

- Mayer, R. (2005). *Materiales y técnicas del arte* (Vol. 28). Ediciones Akal.
- Gómez, M. L. (1998). *La restauración: examen científico aplicado a la conservación de obras de arte*. Madrid: Cátedra.
- Doerner, M. (2001). *Los materiales de pintura y su empleo en el arte*. Reverté.
- Chaparro, M. G. *Los avatares de una colección en ámbitos municipales: el Museo Etnográfico Dámaso Arce (Olavarría, Argentina)*. *The avatars of a collection at the municipal level: the Museo Etnográfico Damaso Arce (Olavarría, Argentina)*.

7) Escuela Superior de Educación Artística en Cerámica «Fernando Arranz» • Nivel Terciario

La Noche de los Museos

Profesoras: Eva Hernández, Silvana Barthel y Laura Garella

La Escuela Superior de Educación Artística en Cerámica «Fernando Arranz» participa todos los años del evento cultural y artístico de la Ciudad de Buenos Aires denominado «La Noche de los Museos», abriendo las puertas de su «Museo de Cerámica contemporánea Fernando Arranz» a toda la comunidad. Este evento cultural se organiza en forma conjunta con varios museos e instituciones culturales durante el cual los establecimientos se encuentran abiertos hasta tarde en la noche.

Para este evento los docentes y estudiantes de las cátedras de Proyecto de práctica IV, V, VI y Gestión Cultural planifican y organizan las actividades a realizar con el público asistente.

La cátedra Gestión Cultural propone acercar a los futuros docentes a las características de la gestión cultural, reflexionando sobre la función social de la cultura, las industrias culturales y favoreciendo el desarrollo de habilidades de gestión de emprendimientos artísticos, culturales y pedagógicos.

A partir de esta experiencia los/as estudiantes adquieren conocimientos y habilidades prácticas para participar en la gestión de proyectos y emprendimientos culturales,

En este espacio diseñan y planifican las etapas de la propuesta considerando los recursos materiales y humanos necesarios y los tiempos disponibles.

Por otra parte en los espacios de Taller de Proyecto de práctica IV, V, VI los/as estudiantes integran todos aquellos saberes relacionados con la praxis pedagógica, a partir de la planificación de las actividades a realizar, reflexionando acerca de la pertinencia de las mismas acompañados de sus profesores/as de Práctica, quienes orientan y supervisan las propuestas de enseñanza.

Así durante «La Noche de los Museos» los/as alumnos/as brindan a toda la comunidad clases abiertas donde ponen en práctica el futuro rol docente, ofreciendo al público en general un espacio en el cual los asistentes toman contacto con el quehacer cerámico artístico.

También participan de este evento estudiantes de los profesorados de la Escuela Superior de Educación Artística en Danza «Jorge Donn» y de la Escuela Superior de Educación Artística en Música «Juan P. Esnaola», comparten las diferentes actividades de cada especialidad y transforman el evento artístico en una experiencia pedagógica.

De esta manera la participación de los/as alumnos/as del profesorado en «La Noche de los Museos» se constituye en una experiencia pedagógica, en un modo de vivenciar y resolver los problemas que plantea la práctica profesional, en una forma de articular la teoría y la práctica.

Además implica la apertura de la institución a la comunidad mediante la vinculación con el Museo de Cerámica, las diferentes actividades de la escuela y la difusión de la cerámica artística y expresiva, más allá del uso cotidiano.

La noche de los museos en palabras de los/as alumnos/as

La noche de los museos como evento, se convierte en una experiencia enriquecedora para todas las partes que lo constituyen, a través del intercambio logramos mostrar una parte de lo que hacemos.

Que nuestra ESEA «Fernando Arranz» sea una escuela museo, nos permite tener una cercanía y una pertenencia que nos favorece a la hora de expandirnos con la comunidad barrial, como también con las personas que se acercan y no conocen nuestro contexto.

Es un espacio donde no existen las fronteras ni las jerarquías, y todos somos iguales, ya que no es una actividad estrictamente académica.

La actividad se desarrolló de forma exitosa, ya que los asistentes pudieron disfrutar de un encuentro de espaciamiento y aprendizaje. Fue una oportunidad para acercar el quehacer cerámico a la comunidad, a la vez que la práctica ante distinto tipo de públicos fue una experiencia de mucha utilidad, en donde la lógica no era la propia de la educación formal sino que la tarea se desplegó sobre un ámbito en donde entraban en juego otro tipo de pautas, públicos y disposiciones, aún así se configuró como una instancia educativa.

La noche de los museos significa una experiencia pedagógica sumamente rica ya que nos interpela como organizadores, instructores y profesores.

Bibliografía

- Avolio de Cols, S. (1984). *La tarea docente*. Buenos Aires: Marymar Ediciones, SA.
- Lowenfeld, V., Brittain, W. L., de Davie, I. U., & Eguibar, M. C. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Dirección General de Cultura y Educación Subsecretaría de Educación (2008). *Diseños curriculares de Educación Plástica en escuela media*. La Plata. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/ lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_ter1_08_cs_artistica.pdf
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Diseño curricular NES-arte: artes-visuales-música-teatro. (2015). 15th ed. CABA.: (15 de mayo de 2015). Anexo al diseño curricular para la formación artístico-técnica en cerámica, para la modalidad artística de nivel secundario en el ámbito de la ciudad autónoma de Buenos Aires. CABA . Recuperado de <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEGC-MEGC-1574-15.-ANX.pdf>

MÚSICA

8) Escuela Superior de Educación Artística en Música «Juan Pedro Esnaola» • Nivel Terciario

El choro entre cuerdas

Profesor: Santiago Bevilacua

Estudiante: Ignacio Núñez

Síntesis de la experiencia

El proyecto se llevó a cabo en el Conservatorio Superior de Música «Manuel de Falla» en la cátedra de Instrumento Didáctico. Se desarrolló en tres encuentros de observación y cuatro de prácticas. También se realizaron diversas entrevistas a Matías Schirjin (Docente de Cátedra) para poder llevar a cabo el proyecto en conjunto y de manera orgánica con los/as estudiantes. Detrás de la práctica, se sostuvo y fomentó en el espacio de Taller VIII (Residencia en Contextos Diversos – E.S.E.A. «J.P. Esnaola») la búsqueda metodológica a través de distinta bibliografía y fuentes, lo que resultó en un proyecto con mucho soporte teórico tanto como práctico.

La elección del Choro como trabajo en la cátedra de Instrumento Didáctico, tiene su fundamentación específica en la íntima relación que desarrolló con la guitarra a través del paso del tiempo. Varios compositores y referentes han elegido, y legitimado, a la guitarra como uno de los instrumentos fundamentales para poner en marcha este género.

La guitarra cumple una función tímbrica y armónica que es reconocible en gran parte de los choros más famoso. De aquí se desprende la necesidad de poder enseñar en este espacio las funciones de la guitarra acompañante tanto como la guitarra que propone las melodías.

Fundamentación

La raíz de la música brasilera, en términos generales, nace en una favela, y ha llegado a ser de interés nacional, luego latinoamericano en general y finalmente internacional. Grandes compositores de la música académica como Villalobos, han tomado elementos populares para nutrir sus obras y consagrados como géneros complejos y ricos en sí mismos.

El compositor y guitarrista Heitor Villalobos reflexiona: «Los choros de comienzo de siglo eran la improvisación inteligente. Lo que hacen a través del jazz en la actualidad, nosotros lo hacíamos aquí en Rio a comienzos del siglo». Basándonos en esta idea que expone al choro como género latino rico en improvisación al igual que el Jazz, se suma el carácter folclórico de Brasil imprimiendo en él un estilo sumamente percusivo teniendo a sabiendas las raíces africanas que por descendencia esclava subsistieron en el Brasil.

Actualmente se estudian en conservatorios de todo el mundo obras de Celso Machado, Adoniran Barbos y Pixinguinha, enriqueciendo el trayecto de cualquier estudiante con elementos de la música popular brasileria.

Durante los últimos 50 años, la producción musical latinoamericana, en términos generales, ha desarrollado una creciente tendencia a su composición y uso, dando así lugar a una industria floreciente donde muchos artistas siguen desplegando su creatividad, y tienen un vasto alcance internacional donde un mercado consume su obra y promueve sus géneros.

Dado que el Conservatorio Superior de Música «Manuel de Falla» prepara a sus estudiantes para una vida profesional/artística/pedagógica musical, es de radical importancia que sus alumnos/as tengan espacios donde puedan transitar este aprendizaje, de manera gradual y grupal, generando un contacto directo con la música folclórica latinoamericana y sus mayores exponentes.

La cátedra de guitarra en dicha institución, apunta al desarrollo motriz, compositivo y didáctico del instrumento. En este marco, se inscribe la propuesta de enseñanza del choro como género acabado, ya que cumple con estos requisitos previos y suma a los/as estudiantes experiencias innovadoras desde el plano grupal, tanto como en la comprensión de la función individual.

Inicialmente cultivado en teatros cerrados y salones aristocráticos, se extiende el choro en las décadas siguientes por todo Río de Janeiro, escuchado y bailado en las salas de visita de las familias de clase media o aún en el espacio público de las calles y de las fiestas populares. Sin embargo, si en los salones de la corte estos géneros eran tocados a la europea, respetando la cuadratura métrica del compás, en los espacios populares su ritmo era subvertido por los «Chorones» - instrumentistas que integraban los grupos de choro. En general, estos eran autodidactas, que incorporaban a sus interpretaciones el balance sincopado de los batuques y lundus (baile típico) practicados por la población negra de Río de Janeiro.

El término choro pasa a designar también un modo característico de tocar las danzas europeas, pasadas por el ritmo del Brasil -de ahí el surgimiento, a la vuelta al siglo XX, de géneros como polca-choro, vals-choro o choro-mazurca, que no eran sino las danzas de salón tocadas a la moda de los choros. Con el tiempo, las transformaciones introducidas por los músicos brasileños en las danzas europeas dan origen a un género con características propias sin depender de una forma de danza propia.

En la actualidad, el campo de la música popular brasileria incrementó su literatura musical, dando así mismo, un marco de interés general en su estudio por gran variedad de músicos. Las prácticas que antiguamente eran del tipo caseras y folclóricas propias del lugar, han logrado refinar su estilo compositivo y técnico, de manera tal que fueron legitimadas por intérpretes reconocidos y compositores varios. Ej.: Zeca Pagodinho, Adoniran Barbosa, Waldir Azevedo, entre tantos destacados.

Con este refinamiento, se ha llegado a pulir la forma de los géneros típicos (choro, frevo, marchinha, maracatú, samba enredo, samba pagode, etc.) dando así un marco universalista para todos los músicos de formación, tanto metódico como compositivo, ya que han incursionado diversos instrumentistas utilizando

las técnicas académicas de su formación.

Pasando por una óptica revisionista las prácticas de hace 60 años atrás hasta la actualidad, podemos ver una gran evolución en cuanto a los instrumentos que se fueron integrando, tanto como el carácter agregado al estilo y la aceptación por el público general. Los compositores más aclamados de la época han logrado consagrarse estilos y obras, tomando la forma tradicional del choro y trabajando la técnica de su instrumento de manera académica. Ej.: Villalobos.

La evolución de las prácticas fue incrementando el repertorio y logrado concebir distintos tipos de orquestación posible. El carácter folclórico aún vigente de la música popular brasileña, genera un constante interés hacia estos estilos y, por ende, una viva experiencia directa con su interpretación.

Desarrollo

Teniendo en cuenta las situaciones que se juegan desde un plano emocional tanto como técnico en un salón de clases, la actual propuesta implica acompañar al/la alumno/a desde un plano de guía facilitando la comprensión de un lenguaje nuevo y dando lugar a la exploración y el bienestar personal, que en un futuro puede fortalecer la confianza y el desenvolvimiento del/la alumno/a en su labor docente o musical. Haciendo eco de Carlos Skliar*(2) frente a lo pedagógico de la enseñanza; «La amenaza no enseña sino a temblar. El miedo no ofrece sino deseos de retirada. La dependencia provoca la mayor de las desigualdades».

La propuesta grupal que se da en esta cátedra permite un ambiente propicio para desarrollar la escucha de unos a otros y poder hacer hincapié en la importancia del aprendizaje en conjunto. Con aprendizaje en conjunto, me refiero a poder desarrollar una construcción del conocimiento grupal tanto como individual, atendiendo a las diversas situaciones que surgen desde los distintos sujetos participantes.

El choro elegido para interpretar en cuarteto de guitarras es «Pacoca» de Celso Machado. Tomando como material principal esta composición, la propuesta de residencia consiste en el reconocimiento auditivo del choro como tal, y luego la ejecución instrumental pautada respetando la estilística del género. Dentro de la elaboración del lenguaje brasileño, va a ser de carácter fundamental comprender la función percusiva y los cambios de tempo que lo caracterizan.

Desde el plano docente, se estimulará la intervención con propuestas innovadoras por parte de los/as alumnos/as fomentando la imaginación y sugiriendo distintas interpretaciones a los ejemplos dados, para que se vuelva parte estructural de la clase, dando así lugar a la construcción colectiva por parte de los alumnos junto al docente.

La expectativa a lograr consiste por un lado en la ejecución de la obra instrumental con la correcta dicción de las frases y síncopas en la guitarra, tanto como en la ejecución e investigación de instrumentos fundamentales en el choro tales como pandeiro, cavaquinho, agogo, tamborim y chocalo.

Planificación de la propuesta

Al llevar a cabo mi residencia en una instancia de formación superior, primero tuve que evaluar qué tipo de material podía utilizar investigando los programas y los contenidos necesarios homologados por el conservatorio Manuel de Falla, sin desviarme de las consignas impartidas por la cátedra de taller VIII de ESEAM «J.P. Esnaola».

Luego de las primeras dos entrevistas con Matías Schirjin, la reflexión en conjunto y sugerencias, más las tres observaciones de clases, pude lograr una idea más acabada hacia dónde podía orientar mi proyecto, y qué cosas podían nutrir a los/as alumnos/as de esta cátedra, tanto a mi forma de pensar la construcción del conocimiento en un ámbito académico distinto al mío.

Implementación de la propuesta

Al definir los contenidos y habiendo elaborado en paralelo el material teórico de soporte con aplicación metodológica, llevé al espacio de formación dos choros que abordaban la forma, el estilo, la articulación y las dinámicas clásicas que más identificaban al género.

Luego de hacer revisiones y arreglos a las partituras para poder trabajar en cuarteto o trío de guitarras (tal como la cátedra venía haciendo), adjunté un plan de clases que utilizaba transversalmente instrumentos de percusión, y audición de distintas orquestaciones con ejecuciones varias del género (Ej. Villalobos, Pixinguinha, Grupo revelação, etc.) a través del tiempo con una guía de audición. Cuando logramos afianzar el estilo desde la percepción y las cadencias propias, lo volcamos en la interpretación de ambas partituras propuestas.

Evaluación de la propuesta

La propuesta resultó muy satisfactoria por parte de los/as estudiantes, ya que la elaboración del material fue rápida y con mucha voluntad desde el hacer musical. Se dio el espacio de reflexión y de propuestas instrumentales varias en cuanto a la ejecución casi de manera natural luego de escuchar varios ejemplos de interpretación posibles.

Resultó de los más significativo en cuanto al valor cultural de la música de un país, y, además, involucró competencia en otras áreas sociales y pedagógicas, ya que el espacio en todo momento fue compartido y construido entre varios estudiantes de distintos años.

Quizá, lo más importante para mí, dejando en claro la experiencia positiva con el espacio, está relacionado a la mirada reflexiva del currículum que utilizamos en gran parte de las áreas artísticas, ya que mucho del soporte teórico se basa en implementaciones antiguas europeas, o al menos con una mirada de mayor valor a estas artes por encima de las latinoamericanas.

Reflexiones finales

En el devenir de las 4 clases se pudieron armar 2 (dos) de 3 (tres) choros que tenía propuestos; «Pacoca» y «Carinhoso» (quedando por fuera «Tico-tico»). Creo que en términos generales, el grupo reaccionó ante la propuesta con gran inquietud, intriga y voluntad del hacer musical. Esto fue sin duda alguna algo muy importante para lograr no solo el ensamble de ambos choros, sino también para poder abarcar una búsqueda más profunda en cuanto a las fuentes y compositores, como la parte histórica y diversas orquestaciones musicales del choro.

Dentro del espacio pudimos investigar distintos instrumentos de percusión del género, y funciones armónicas típicas que usa el cavaquinho tales como el círculo de dominantes y la afinación abierta propia. Si bien la propuesta era ambiciosa por el acotado tiempo y cantidad de clases, creo que en términos generales, se pudo desarrollar muy bien la producción musical, el estilo y la técnica interpretativa que se describe en el proyecto marco. Junto al profesor Matías (Cátedra de Instrumento Didáctico) logramos construir un vínculo positivo/saludable que me permitió trabajar cómodo, tranquilo y con confianza para plantear dudas e inquietudes que fueron surgiendo a lo largo de las clases.

La dinámica del espacio es de carácter grupal y conviven distintos niveles/años en un mismo espacio, lo cual fue un desafío personal poder lograr una clase que abarque a todos y, al mismo tiempo, se trabajen los contenidos propuestos. El perfil de la cátedra trabaja mucho con ensambles de instrumento y los/as estudiantes elaboran sus propias composiciones para cuartetos o tríos de guitarra, generando así, una buena convivencia de los distintos niveles de dificultad. De aquí partí yo en la elaboración de los choros. Tomando el modelo propuesto por Matías, se pudo conseguir un ambiente armónico entre los pares que no generó ningún tipo de malestar o competencia entre ellos a la hora de abarcar nuevos estilos o desarrollar una técnica interpretativa propia del choro. Por el contrario, el interés de los/as estudiantes por las nuevas formas, armonías y melodías del estilo, llevaron a un ensamble pautado y tranquilo con un mismo fin en común: lograr la producción musical.

El cierre de la residencia termina con una presentación en el auditorio de la ESEAM «J.P. Esnaola», dándole un marco interesante a la producción y al ensamble grupal de la cátedra instrumento didáctico del Manuel de Falla. Pienso que esta idea de presentar lo que el grupo pudo lograr en el período de residencia y darle un marco produce un entusiasmo por la investigación del género y su desarrollo tanto al grupo como al practicante ya que se ven materializados los logros de la educación en un ámbito académico.

Bibliografía:

- Essa, V. de A. A escuta singular de Pixinguinha. História e Música Popular no Brasil dos anos 1920 e 1930. São Paulo.
- Cazes, H. (1998). Choro: do quintal ao Municipal. São Paulo: Editora 34., Coleção Ouvido Musical.
- Diniz, A. (2008) Joaquim Callado: O pai do choro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- López, I. y Vargas, G. La música popular y el modelo hegemónico de enseñanza instrumental. Tensiones y resoluciones.
- Skliar, C. Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo Literario.

9) Escuela Superior de Educación Artística en Música «Juan Pedro Esnaola» • Nivel Terciario

Conciertos Didácticos

Profesor: Santiago Bevilacua

Estudiante: Alejandro Martín Clemente

Síntesis de la experiencia

Este Proyecto de Cátedra surge con el objetivo de fomentar una mirada integral y amplia hacia los procesos educativos, invitando a los/as alumnos/as del Nivel Superior del ESEA «J. P. Esnaola» a transitar por experiencias innovadoras del hacer docente. De esta manera, se pone en escena la necesidad de reflexionar sobre las muchas formas de enseñar y aprender, repensando las prácticas actuales, buscando nuevas estrategias para la enseñanza de lo musical.

En este sentido, lo que propone este proyecto de cátedra es recuperar la idea de «Conciertos Didácticos» con el fin de poner en juego un sinfín de estrategias didácticas para que el encuentro musical no solo sea un espacio de apreciación artística de corte tradicional sino que a través de la interacción y el intercambio se puedan promover aprendizajes diversos, ligados también a la producción y a la contextualización.

El trabajo que se presenta a continuación tiene lugar en la Escuela de Música N.º 9 D.E. 15 de la Ciudad de Buenos Aires, donde los/as alumnos/as de 4.º año del Profesorado de Música han desarrollado un trabajo intenso y complejo, que va desde la realización de arreglos musicales, el diseño de una propuesta didáctica y la interpretación de todo lo anterior, en formato de «Concierto Didáctico» frente a los/as alumnos/as de dicha Institución Educativa.

Fundamentación

Pensar la educación musical implica repensar las formas, los modos, las estrategias, los recursos, las dinámicas, los contextos y todos los elementos que son parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música. Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas requiere de una mirada abierta y amplia que pueda dar cuenta de las múltiples posibilidades, y de las diferentes maneras de abordar el desafío de enseñar.

Cuando miramos hacia atrás, podemos observar que la educación musical está atravesada por tradiciones, costumbres y modelos que en la mayoría de los casos son impuestos desde afuera y traen consigo una fuerte idealización de aquello que es «correcto», aquello que «está bien». Salas de conciertos, teatros y muchos otros espacios de arte, aun hoy se ajustan a «prejuicios» que dejan a un lado lo colectivo, lo grupal, lo cooperativo y las prácticas colaborativas, en función del lucimiento individual. Muchas de estas prácticas mantienen todavía una fuerte presencia en las instituciones educativas, conservatorios y espacios de enseñanza formal en la especialidad musical.

Por mucho tiempo, los espacios de apreciación musical estuvieron resignados a las formas clásicas de concierto, en donde se supone que hay un músico/intérprete que ejecuta y un público espectador que solo

escucha, produciéndose una relación unidireccional que requiere una actitud pasiva por parte de aquellos que, de alguna manera, presencian ese hecho artístico, el concierto.

Actualmente, nos encontramos en tiempos de deconstrucción, en tiempos de revisión de las prácticas tradicionales, de aquello que está «establecido». Hoy en día se generan búsquedas que tienden a proponer nuevas formas de enseñar, nuevas formas de poner en contacto a las personas, estudiantes, niños y niñas, con la música. La destacada pedagoga musical Violeta Hemsy de Gainza (1977) sintetiza esta idea al afirmar que el objetivo más importante es «*conectar al hombre con su entorno musical y sonoro, descubrir y ampliar las vías de la expresión musical, en suma "musicalizarlo"*».

De esta forma se pretende que cada experiencia musical sea única y que logre conectar a los niños y niñas con nuevas formas de vivirla, en diversos espacios, logrando así una internalización especial.

En el ámbito de la educación musical, nos proponemos resignificar los conciertos, generando propuestas didácticas que promuevan la interacción y la articulación de las artes con el desafío que implica enseñarlas, en nuestro caso, la música específicamente. Será aquí el Concierto Didáctico la oportunidad de brindar herramientas para desarrollar nuevas competencias y habilidades desde la audición activa y la comprensión de diversos discursos musicales. Víctor Neuman (2004) sostiene que «*La audición musical activa y comprensiva es la que permite al oyente participar activamente durante el transcurso de una obra y le facilita gozar de la música de un modo más consciente y profundo, promoviendo en él variadas y ricas respuestas afectivas e intelectuales*».

El concierto didáctico se presenta como espacio que transforma, que posibilita formas de aprendizaje diferentes a través de estrategias de enseñanza diversas, que permite reconocer en el otro, habilidades que son posibles de desarrollar.

El espacio de producción musical con fines didácticos implica poner en juego habilidades de ejecución musical, de gestión, de organización, de puesta en práctica de estrategias didácticas, recursos y formatos de interacción innovadores. Implica la articulación de variados saberes, que se conectan de manera interdisciplinaria con fines pedagógicos, con un propósito educativo. Citando nuevamente a Víctor Neuman (2004) diremos con él que «*Las actividades interdisciplinares promueven el trabajo cooperativo del profesorado, por lo que se ofrecen propuestas de este tipo en todos los cuadernos de actividades, en los que se interrelaciona la música con otras áreas. La labor del profesorado en general, y del que imparte música en particular, se vería enriquecida en un contexto profesional colaborativo: nuestro sistema educativo, por lo contrario, favorece el aislamiento del profesor, provocando una forma individualista tanto en su desarrollo como en su actuación...*».

Cuando nos preguntamos, ¿Qué es un Concierto Didáctico? Liane Hentschke (2009) nos responde que «...es *primeramente una oportunidad para que los músicos interactúen con el público, de forma que éste profundice en su relación personal con la música, a través del conocimiento de cómo percibimos música, sus funciones personales, sociales y culturales. Es una oportunidad de que los oyentes conozcan cómo una obra llega hasta nosotros como producto, desde los procesos creativos, influencias estilísticas y culturales, notación, interpretación y formas de difusión. Para los educadores es una herramienta eficaz para poner a los alumnos delante de la creación, interpretación, apreciación y contextualización histórico-cultural...*».

Un Concierto Didáctico es la oportunidad de generar, entonces, experiencias musicales de aprendizaje desde una mirada que contemple al otro, a través de prácticas educativas que promuevan nuevas formas de pensar la enseñanza de lo musical.

Desarrollo

En el Campo de las Prácticas, a través de los diferentes talleres, año a año, los/as alumnos/as realizan observaciones y prácticas en todos los niveles educativos de la Ciudad de Buenos Aires, como así también en la especialidad de la formación musical. La Escuela de Música N.º 9 D.E. 15 es una de las instituciones donde los/as alumnos/as realizan sus prácticas de Lenguaje Musical e Instrumento. Este espacio de prácticas es generosamente ofrecido por las autoridades de la Institución, generando así oportunidades de crecimiento profesional para la formación de los/as alumnos/as del Nivel Terciario «J.P. Esnaola».

El desarrollo de las prácticas docentes por parte de los/as alumnos/as del profesorado en la Escuela de Música ha generado fuertes vínculos de compromiso y trabajo con los/as docentes, alumnos/as y

autoridades de la Institución. Este escenario ha permitido generar fuertes vínculos y nuevas experiencias de aprendizaje para los/as alumnos/as de la Escuela de Música, a partir del Proyecto de Conciertos Didácticos.

De esta manera, los estudiantes del Nivel Terciario «J.P. Esnaola» les proponen una experiencia musical diferente a los chicos y chicas de la Escuela de música, en la que pueden ver a sus «profesores/practicantes» hacer música en tiempo real, proponiéndoles actividades, juegos y haciéndolos interactuar con diversas dinámicas durante el concierto. Estos intercambios generan aprendizajes de ambas partes.

El Concierto Didáctico se presenta como una oportunidad para el desarrollo musical de todos los estudiantes, ya que favorece la construcción de sentido y la comprensión de diferentes discursos musicales, colocándolos en el centro de una práctica educativa musical viva.

Planificación de la propuesta

En esta primera instancia de trabajo los estudiantes del Profesorado seleccionaron obras de diferentes géneros y estilos para poder realizar arreglos musicales. (La realización de los arreglos musicales conlleva el trabajo de composición, arreglo y edición musical). Este trabajo puso de manifiesto las competencias desarrolladas por los alumnos en otros espacios de la formación.

En relación directa con el proyecto se propuso a los/as alumnos/as elegir un repertorio musical que pudiera propiciar experiencias musicales de aprendizaje ricas, a partir de juegos, dinámicas de intervención o interacción con los/as alumnos/as/espectadores, por lo cual resultó importante y necesario el análisis de las potencialidades de cada una de las obras musicales.

Durante las semanas previas al Concierto, la modalidad de trabajo que se impuso en el espacio de la cátedra fue grupal, a partir del ensayo de producción musical de las obras, pero también a partir del desarrollo de las propuestas didácticas como grupo, generando espacios de reflexión y crítica sobre la pertinencia de las actividades a desarrollar.

Por último, los/as alumnos/as fueron los/as protagonistas de la edición y producción de materiales a utilizar durante el espacio del Concierto. Este trabajo previo permitió al grupo desarrollar una mirada global sobre la propuesta, no solo musical, sino también sobre aspectos pedagógicos y didácticos en la toma de decisiones previas.

Implementación de la propuesta

El Concierto Didáctico se realizó el lunes 6 de noviembre del 2017. Durante esta propuesta los/as alumnos/as fueron invitados/as a participar de diferentes modos de la práctica musical. Por ejemplo, se los/ as invitó a cantar, a realizar prácticas de percusión corporal, a utilizar su cuerpo para hacer movimientos y a sonorizar con materiales reciclables. Esta experiencia resultó significativa para los alumnos del profesorado ya que pudieron evidenciar los alcances de sus propuestas didácticas.

Asimismo la experiencia de Concierto Didáctico no solo implicó la ejecución de un instrumento, sino que necesariamente requirió de actores que pudieran interactuar con otros, generar espacios de expresión y comunicación, y lograr fluidez en el cambio de roles en la conducción del grupos de alumnos/espectadores y la ejecución instrumental.

El desafío estuvo presente también en las tareas que se presentaron desde la gestión y organización del grupo de alumnos/as al que iría dirigido y entre los pares. Lo musical evidenció gran dominio de lo instrumental por parte de los estudiantes como futuros profesores de música, pero al mismo tiempo se advirtió flexibilidad, claridad y solidez en el desarrollo de las propuestas didácticas. Lo mismo se pudo observar a la hora de generar ajustes durante el Concierto Didáctico.

Evaluación de la propuesta

La propuesta generó espacios de reflexión pedagógica en cuanto a lo musical y al planteo de las actividades durante el espacio de concierto. El formato de Concierto Didáctico liberó a los/as alumnos/as de las tradiciones imperantes en el mundo académico sobre la figura del Concierto, acercando nuevas formas de entender la práctica musical articulada con la práctica educativa. También generó importantes avances sobre el desarrollo del trabajo grupal y el compromiso de los/as alumnos/as con sus propias

producciones y la de los pares. La experiencia resultó significativa en tanto permitió desarrollar otras competencias, valiosas y enriquecedoras en la formación integral de un músico-docente en proceso.

Reflexiones finales

El desarrollo de Conciertos Didácticos pone en juego competencias y habilidades por parte de los/as alumnos/as ya que gran parte del proyecto reside en la gestión y organización de los/as alumnos/as. De esta manera, los/as estudiantes en formación tienen la oportunidad de poner en juego sus saberes de una manera integral en cada etapa del proyecto, promoviendo un crecimiento en los conocimientos musicales, didácticos y pedagógicos de los alumnos, fomentando el desarrollo de los mismos y ampliando sus posibilidades.

En este sentido, se puede afirmar que las oportunidades que se brindan a partir de esta propuesta generan encuadres favorables para el desarrollo y crecimiento profesional de los futuros docentes, habilitando miradas que se nutren de los diferentes espacios de formación que las carreras de la especialidad musical brinda. ¿Qué quiero decir? Que los desarrollos técnico-musicales son importantes, pero el desarrollo pedagógico-didáctico lo es en igual medida, porque lo uno sin lo otro no podrían ser, si lo que buscamos formar es un buen músico/docente (o un docente/músico).

Comprender que los espacios educativos también son escenarios artísticos donde se pueden proyectar experiencias de enseñanza y de aprendizaje de calidad es el desafío de hoy. Entender que de ninguna manera uno va en detrimento del otro, puesto que el arte y la escuela tienen más en común de lo que algunos "prejuicios" sostienen. Apostar a una mirada crítica sobre las formas tradicionales de educar musicalmente, buscando nuevos horizontes, potenciando nuevas estrategias que integren las experiencias musicales-educativas. Allá vamos...

Bibliografía

- Hemsy de Gainza, V. (1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Dr. Víctor Neuman Kovensky, (2004). *La formación del profesorado y los conciertos didácticos*. Universidad de Granada, España. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56780106.pdf>
- Liane Hentschke, (2009). *¿Qué es un Concierto Didáctico?*. Profesora de Educación Musical de la Universidad de Rio Grande do Sul, Brasil. Papeles del Festival de música española de Cádiz. Disponible en: <http://www.centrodedocumentacionmusicalandalucia.es/export/sites/default/publicaciones/pdfs/conciertos-didacticos-1.pdf>
- Sánchez López, V. (2009). «Los conciertos didácticos del Festival de Música Antigua de Úbeda y Baeza: Cinco año de experiencias educativas (2002-2006)». Eufonía Didáctica de la música N°45 pp. 117-123. Enero 2009. Disponible en: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40996742/Conciertos_didacticos_Festival_Ubeda_Baeza.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1539642243&Signature=QtUA1Y4SmnI5jOVjP%2FxKH%2BJC5vA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLos_conciertos_didacticos_del_Festival_d.pdf

10) Escuela Superior de Educación Artística en Música «Juan Pedro Esnaola» • Nivel Terciario

Encuentro Musical entre Niveles - Festejo del Día de los Jardines de Infantes

Profesoras: Eliana Seinturia y Carla Grossi

Síntesis de la experiencia

Desde el año 2017, el equipo del Campo de las prácticas profesionales del Profesorado de la ESEA «Juan Pedro Esnaola» organiza un Encuentro de Conjuntos Musicales Didácticos. El mismo se enmarca temporalmente cerca de la finalización del segundo cuatrimestre del ciclo lectivo y como culminación del recorrido que realizan los/as estudiantes en este campo. Participa la totalidad de talleres de práctica docente de la ESEA.

También se invita a participar a diferentes grupos/cátedras de otras instituciones de enseñanza Artística en Música de C.A.B.A. (de los diferentes niveles de escolaridad) y poco a poco fue ampliándose a Conservatorios del gran Buenos Aires, tanto como parte del espectáculo, como así también como espectadores/as.

El objetivo del encuentro es el intercambio de producciones artístico musicales entre instituciones, y también dentro de los talleres del mismo profesorado. En ellas los diferentes sujetos de la educación participan como propios productores o actores de las mismas. Estas manifestaciones se encuentran enmarcadas y atravesadas por el pensamiento didáctico pedagógico de la enseñanza de la música en todos los niveles de la educación; pensamiento centrado en los nuevos paradigmas de la enseñanza de las Artes.

Durante el año 2018 los estudiantes de la Cátedra de Taller 4 - Prácticas en el Nivel Inicial - realizaron, como síntesis del camino recorrido, un trabajo basado en algunas de las canciones que los acompañaron durante su trayecto en los distintos jardines. El mismo fue presentado en el 2.º Encuentro de Grupos Musicales Didácticos, organizado por la ESEA. En mayo de este año, en el marco de la semana en que se celebra el Día de los Jardines de Infantes, recordando a la Maestra Rosario Vera Peñaloza, fueron invitados por la Dirección de Enseñanza Artística para ofrecerlo en dos instituciones: La Escuela Normal Superior N.º8 «Julio A. Roca» y la ENS N.º2 «Mariano Acosta».

Fundamentación

«Desde el Profesorado de Música se aspira a que los y las estudiantes tengan una formación integral, tanto desde las diversas materias que conforman el campo específico de lo musical, como del componente pedagógico didáctico, para constituirse en profesionales de la enseñanza musical. Ambas partes de su formación se ponen en juego en las instancias de prácticas, en las cuales se pueden plasmar las herramientas tanto teóricas como prácticas en interacción con diferentes grupos de aprendizaje».

Dice Paulo Freire: *«La teoría en sí no transforma el mundo. Puede contribuir para su transformación, pero para eso tiene que salirse de sí misma y tiene que ser asimilada y reelaborada por aquellos que van a causar con sus acciones reales y efectivas esa transformación».*

De esta manera surge la necesidad de generar y concretar espacios de producción artístico musical, como experiencias de aprendizaje en los trayectos de formación profesional de los futuros músicos docentes. Creemos que en estas instancias y dispositivos es donde se sintetizan los ejes fundamentales de la Educación Artística.

En concordancia con el PEI, la Escuela Superior de Educación Artística en Música «Juan Pedro Esnaola» ofrece a sus estudiantes la posibilidad de formarse como docentes. Eso implica adquirir un perfil profesional cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las instituciones, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los/as alumnos/as. Entendiendo a la música, en tanto disciplina artística, como un modo de conocimiento particular que brinda la posibilidad de comprender e interpretar la realidad, el futuro profesor/a de música debe adquirir en su formación aquellos saberes y competencias que lo tornen profesionalmente apto/a para implicarse en el proceso de transmisión de saberes estético-artísticos socialmente significativos y la construcción de identidad personal y social de sus estudiantes.

Estamos convencidas de que estos espacios, donde la creación e interpretación de la música se ponen en juego, contribuyen a desarrollar el perfil del/la docente al que hacemos referencia, un actor social, crítico, sensible y reflexivo de la realidad.

En consecuencia y conforme a lo expresado en el Diseño Curricular Jurisdiccional, la formación específica del profesor/a de Música se caracteriza por poseer conocimientos musicales teóricos y prácticos relativos a la interpretación vocal e instrumental solista y de conjuntos, y al análisis del repertorio diverso. Estos conocimientos deben adaptarse a los distintos niveles y modalidades de enseñanza. Asimismo, esta formación le permite diseñar e implementar proyectos pedagógicos, artístico-musicales con sólido sustento, de carácter democrático e inclusivo, y atendiendo a las necesidades de los diferentes contextos en los que se implementan.

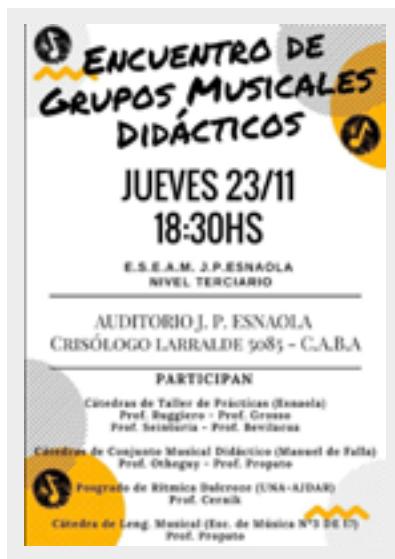
Propósitos:

- Generar y concretar espacios de producción artístico musical, como experiencias de aprendizaje en los trayectos de formación profesional de los futuros músicos docentes.
- Construir y desarrollar un perfil de músico-docente como actor social, crítico, sensible y reflexivo de la realidad.
- Promover el diseño e implementación de proyectos pedagógicos y artístico-musicales, atendiendo a las necesidades de contextos diversos.

Desarrollo

1) 1.er ENCUENTRO DE GRUPOS MUSICALES DIDÁCTICOS (Auditorio Esnaola - 23/11/2017)

Organizaron y participaron las Cátedras de Taller 4, 6 y 8 de la ESEA «J. P. Esnaola» y como invitados, las cátedras de Conjuntos Didácticos de la carrera de Producción Musical Didáctica del C.S.M. «Manuel de Falla», grupos de jóvenes de la cátedra de Lenguaje Musical de la Escuela de Música N.º 3 del D.E. 17 y estudiantes de la carrera de Posgrado de Rítmica Dalcroze de la U.N.A.



2) Noviembre 2018

Los estudiantes del Taller 4 trabajaron en la selección del repertorio musical más significativo que los acompañó durante sus prácticas docentes. Luego crearon y prepararon una secuencia de producción musical, teniendo en cuenta todas sus experiencias en el campo. Despues ensayaron la puesta en escena de la producción: «Por los caminos del agua».

3) 2.º ENCUENTRO DE GRUPOS MUSICALES DIDÁCTICOS (Auditorio Esnaola - 29/11/2018)

Organizaron y participaron las Cátedras de Taller 4, 6 y 8 de la ESEA «J. P. Esnaola» y como invitados, la cátedra de Guitarra Educación de la Carrera de Producción Música Didáctica del C.S.M. «Manuel de Falla», un ensamble de Flautas Dulces conformado por niños/as de la Escuela de Música N.º 3 del D.E. 17 y la cátedra de Trabajo Corporal del Conservatorio «Alfredo Schiuma» de la localidad de San Martín, provincia

de Buenos Aires. En el auditorio también se pudo contar con la presencia de estudiantes de la carrera de Profesorado en Música, Orientación Educación Musical, del Conservatorio «Alberto Ginastera», del distrito de Morón.



4) Mayo 2019: Un grupo de estudiantes del Taller 5 recuperan y ensayan la producción y puesta en escena «Por los caminos del agua» con el objetivo de presentarla en dos instituciones de Nivel Inicial, en el Marco del día de los Jardines de Infantes.

5) 31/05/2019: Conciertos en el Nivel Inicial de la E.N.S. N.º8 «Julio A. Roca» y la E.N.S. N.º2 «Mariano Acosta».

Reflexiones finales

Pensando que la Música en el Nivel Inicial se hace presente no solo a través de las canciones, sino también del movimiento, de lo sonoro, de los instrumentos, del material concreto y los soportes visuales, los estudiantes -en esta puesta en escena- tuvieron la oportunidad de manifestar una síntesis de estas ideas, con el propósito de despertar el placer y el disfrute por la música en los más pequeños.

Creemos que estas experiencias resultan altamente enriquecedoras, tanto para los futuros músicos docentes como también para los/as destinatarios/as.

Pudimos disfrutar y apreciar producciones de gran calidad artística y pedagógica, permitiendo la construcción de puentes entre distintos niveles, a través de la música.

Bibliografía consultada:

- Akoschky, J. (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. 4 volúmenes y otros temas de Desarrollo Curricular*. G.C.B.A. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. Disponible en www.buenosaires.gob.ar - Educación - Documentos Curriculares.
- Anijovich, R. (2012). *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires. Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *La Formación en la Práctica Docente*. Buenos Aires. Paidós.
- Plan Curricular Institucional ESEAM «J.P. ESNAOLA».
- Vargas, G. y otros (2004). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Artes*. G.C.B.A.. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. Disponible en www.buenosaires.gob.ar - Educación - Documentos Curriculares.

Estudiantes participantes:

Andrés Bercellini, Ayelén Escobar, Yamila Ghio, Gabriel Huároc Muñoz, Lucía Mayayo, Liliana Oroño, María de Lourdes Quintana, Augusto Rosario, Marcos Terrarosa, Diego Lafón, Lorella Guerra Acosta.

Docentes participantes:

Carla Grossi y Eliana Seinturia.

Equipo Docente del Campo de las Prácticas:

María Belén Ruggiero y Santiago Bevilacua.

11) Escuela Superior de Educación Artística en Música «Juan Pedro Esnaola» – Nivel Terciario

Folclore en el Aula

Profesor: Santiago Bevilacua

Estudiante: Alejandro Martín Clemente

El presente proyecto se llevó a cabo en el Collegium Musicum de Buenos Aires, institución de enseñanza musical con importante trayectoria en la utilización de, entre otros, el Método Orff. La propuesta se enmarcó en la asignatura de Lenguaje Musical 3, compuesta por un grupo de niños/as de 7 a 9 años.

La propuesta se basó en actividades que contemplan los contenidos correspondientes al programa de estudios, pero englobadas en un objetivo común: el abordaje de una de las músicas folclóricas argentinas y latinoamericanas, el Carnavalito. Para eso se incluyeron ejes como la contextualización y la apreciación musical, con recursos audiovisuales. Además, instrumentos tradicionales con los cuales interactuaron los/as alumnos/as. Otro eje abarcado fue el de lectoescritura rítmica y melódica mediante actividades lúdicas de movimiento corporal y ecos melódicos. Por último, ejecución vocal e instrumental grupal de un arreglo musical escrito a medida del grupo, contribuyendo al desarrollo de material que recupere estéticas latinoamericanas, combinando sus instrumentos característicos con el instrumental Orff.

Este proyecto implicó la revalorización de músicas latinoamericanas, la transmisión a los/as alumnos/as de un patrimonio cultural que les pertenece, el fomento de un sentido crítico, y la preservación de vínculos que articulan el pasado y el presente.

Fundamentación

El folclore es un fenómeno que abarca todas las manifestaciones populares de una región. Comprende todo lo expresivo que encierra el saber popular: costumbres, canciones, danzas y comidas, entre otros. A las músicas folclóricas se las clasifica como «música del pueblo», porque nacen de la misma comunidad, son de origen anónimo y de tradición oral. Por otro lado, existe la “música erudita”, de tradición escrita, que tiene un autor/compositor que en su obra manifiesta una visión subjetiva del mundo.

En la actualidad, en muchas instituciones de enseñanza musical aún existe la preferencia por la “música erudita”, realizando un recorte de la historia que hace énfasis en las músicas de origen europeo, de períodos Barroco, Clasicismo, Romanticismo, Impresionismo, etc.

La realidad demuestra que tanto la «música del pueblo» como la «música erudita» se retroalimentan. Ejemplo de esto son las obras de los compositores que algunos autores definieron como «nacionalistas», que se caracterizan por plasmar en su arte la influencia de las músicas folclóricas de sus respectivos países.

En el 3.er Congreso Iberoamericano de Cultura en Medellín - Colombia de 2010, Rodolfo Mederos, bandoneonista y compositor argentino de tango, describió una tercera categoría: la «música para el pueblo». Se trata de música hegemónica, generada en oficinas de marketing, dirigida a un público pasivo. Asevera que esas músicas le quitan a la gente la capacidad de encontrar su identidad. En misma sintonía, René Pérez Joglar, ex integrante del grupo Calle 13, en la Billboard Latin Music Conference de 2013, critica las canciones que están en el top 5 de los grandes medios de difusión afirmando que todas «suenan similar» y son tan simples de producir como «preparar un sándwich». Que medios como Billboard están difundiendo sólo una pequeña parte de la música que representa a los diferentes países de Latinoamérica y que «los formatos tienen que abrirse». Ambas posturas llevan a pensar que, frente a la gran riqueza de la música latinoamericana, es necesario que se brinde espacio a propuestas musicales diversas.

La divulgación de músicas folclóricas argentinas y latinoamericanas es importante porque:

Algunas músicas quedan invisibilizadas frente a lo que nos llega apoyado de fuertes campañas publicitarias.

Los algoritmos de las nuevas plataformas digitales, por ejemplo Spotify, recomiendan a sus usuarios contenidos, basados en, entre otros parámetros, lo que escuchan habitualmente.

En el folclore está gran parte de nuestras raíces.

Pueden coexistir la «música del pueblo», la «música erudita» y la «música para el pueblo» siempre y cuando desarrollemos un sentido crítico que nos permita elegir.

Vivenciar la música popular argentina y latinoamericana nos permite preservar vínculos que articulan pasado y presente.

La música folclórica seleccionada para este proyecto es el Carnavalito. Pertenece a la Región Andina, cuyas provincias principales son Jujuy y Salta, pero con influencias en parte de Catamarca, La Rioja y Tucumán. También abarca la zona oriental de Bolivia, el norte de Chile y el sur de Perú.

Luego de analizar el plan de estudios de Lenguaje Musical 3 del Collegium Musicum de Buenos Aires, se pudo constatar que los contenidos son compatibles con los elementos técnicos de la música del carnavalito. Y dado que la institución se caracteriza por la utilización del instrumental Orff como recurso, resulta útil contribuir a la ampliación del escaso material existente en la actualidad que aborda música latinoamericana con este tipo de instrumental.

Para el abordaje de esta música popular resulta interesante integrar al estudio de las obras los dos tipos de conocimientos analizados por el autor O. Musumeci: el «conocimiento figurativo» (el intuitivo) y el «conocimiento formal» (analítico). Así la ejecución instrumental se verá enriquecida por toda aquella información que no está en la partitura sino en la mente. La lectoescritura no será un fin en sí mismo, sino una herramienta de comprensión musical. Esto coincide con los lineamientos de lectoescritura rítmica y melódica del Collegium Musicum de Buenos Aires, siendo estas últimas consideradas como «contenido

conceptual en sí mismo» pero que a su vez se transforman en «una herramienta para la adquisición de nuevos elementos tanto vivenciales como teóricos.»

Mediante actividades que permiten relacionar los saberes previos con los nuevos, los/as alumnos/as podrán alcanzar aprendizajes significativos.

Desarrollo

Planificación del proyecto:

Durante el mes de agosto de 2019 se realizaron observaciones de las clases de Lenguaje Musical 3 del Collegium Musicum de Buenos Aires. Esto permitió realizar un diagnóstico que derivó en la planificación de un proyecto que abarca los siguientes ejes:

Contextualización y apreciación musical:

Utilizando materiales audiovisuales como recurso, se propone la apreciación de un Carnavalito tradicional, «El Quebradeño» (interpretado por Tomás Lipán). A partir de preguntas disparadoras la propuesta se orienta a reconocer el género, forma e instrumentos característicos. Al mismo tiempo, observar imágenes de la Quebrada de Humahuaca, con paisajes, animales y registro de costumbres que también forman parte del fenómeno folclórico.

Interacción con instrumentos característicos:

Exhibir en clase los instrumentos tradicionales para que luego los/as alumnos/as tengan posibilidad de verlos de cerca, tocarlos y relacionarlos con otros instrumentos que ya conozcan previamente.

Actividades lúdicas:

Realizar percusión corporal y ecos rítmicos con la voz para generar espacios de aprendizaje de elementos técnicos de la música que serán necesarios para el posterior abordaje de un arreglo musical. Utilización de palabras y sílabas asociadas a cada una de las células rítmicas.

Interpretación vocal e instrumental en conjunto:

Carnavalito «De Allacito», arreglado por el/la docente contemplando el nivel del grupo; incluyendo melodías cantadas e integrando los instrumentos tradicionales del Carnavalito al instrumental Orff.

Finalmente, realizar un registro en audio y video de la interpretación vocal e instrumental del arreglo musical.

Implementación de la propuesta:

Se llevó a cabo durante parte del mes de noviembre y diciembre de 2019, en 3 clases de 60 minutos, sumado a la presentación en la muestra de la institución el 15 de diciembre de 2018.

Durante el desarrollo de este proyecto los/as alumnos/as se mostraron predisuestos/as y entusiasmados/as. Con un rol activo en las actividades realizaron aportes que enriquecieron las clases, con comentarios, preguntas pertinentes y aportes musicales. Por ejemplo, en la actividad de contextualización una alumna reconoció que las imágenes del material audiovisual pertenecían a la Quebrada de Humahuaca.

La actividad de interacción con instrumentos tradicionales se basó, en primer lugar, en su exhibición por parte del docente. Luego, se los hizo socializar en ronda para que los/as niños/as pudieran tomar contacto con ellos. Así se generó un espacio en donde una niña pudo compartir un conocimiento previo, el de saber tocar un acorde en el charango, aprendido dentro de su entorno familiar. Similitudes y diferencias del charango con la guitarra criolla también fueron algunas ideas que surgieron. Lo mismo ocurrió al comparar la quena con la flauta dulce. El siku fue un instrumento que también resultó interesante para la mayoría.

Las posteriores actividades estuvieron basadas en ecos rítmicos vocales, utilizando palabras asignadas a cada una de las células rítmicas que corresponden al programa de estudios del nivel, y complementándolo con percusión corporal. Esta actividad permitió reafirmar conocimientos previos y adquirir nuevos, al ser una propuesta complementaria a las que ya se venían abordando en la cátedra. Luego de la actividad, se pasó

al lenguaje escrito, reconociendo grupalmente cuáles eran las células rítmicas escribiéndolas en el pizarrón.

El arreglo musical de «De Allacito» se encaró comenzando por las estrofas cantadas. Las melodías se enseñaron con ecos melódicos, utilizando el piano como instrumento de acompañamiento. Previamente se realizaron vocalizaciones.

Para abordar las partes instrumentales se dividió a los/as alumnos/as en tres grupos: percusión (cascabeles y bombo legüero), instrumentos de placas (xilofones y metalofones) y flautas dulces. A cada uno se le dio por escrito su parte del arreglo, que anteriormente había sido trabajada rítmicamente utilizando los recursos didácticos de las actividades de ecos rítmicos. Fomentando la autonomía de los/as alumnos/as, y realizando un seguimiento por parte del docente de a un grupo por vez, cada grupo ensayó su parte para posteriormente ensamblar con los demás. El acompañamiento en charango quedó a cargo del docente.

Una vez ensayadas por separado las estrofas cantadas y partes instrumentales, se realizaron ensayos integrando las mismas y estableciendo previamente una forma al arreglo. A medida que se fue avanzando se fueron incorporando nuevos desafíos, por ejemplo establecer diferentes matices de intensidad para cada sección.

Como cierre del proyecto, se participó en la muestra y entrega de diplomas de fin de año en la institución, mostrando el trabajo a un público compuesto por otros alumnos, docentes y familias. Asimismo, se realizó la prevista grabación en audio y video que dejó un registro del trabajo.

Reflexiones finales

La exitosa concreción de este proyecto es una prueba de que puede ser replicado en otras escuelas de música de mismas características.

Realizando adaptaciones pertinentes, la propuesta puede plasmarse en otros contextos: escuelas de nivel primario, secundario, ensambles, orquestas, etc. En espacios en los cuales el diseño curricular no haga énfasis en el lenguaje musical escrito tradicional como contenido en sí mismo, puede reemplazarse por otras grafías y/o la transmisión oral de los arreglos, proponiendo ecos rítmicos y melódicos.

Podrían utilizarse las mismas modalidades de enseñanza para encarar otras músicas folclóricas, siempre contemplando sus elementos técnicos. Por ejemplo, la Chacarera debería ser propuesta a grupos de alumnos/as de niveles más avanzados, por la complejidad de la birritmia que la caracteriza.

Bibliografía:

- Aguilar, María del Carmen (1991). *Folklore para armar*. Ediciones Culturales Argentinas
- Collegium Musicum de Buenos Aires (2018). Recuperado de: <http://www.collegiummusicum.org.ar/quienes-somos>.
- Collegium Musicum de Buenos Aires. Objetivos – Programa
- Musumeci, Orlando (2007). *Adiós al dictado musical: propuestas cognitivas para una educación auditiva humanamente compatible utilizando música real*. Universidad Nacional de Quilmes – Universidad de Buenos Aires.
- Farías Gómez, J. *Música popular argentina I*.
- Perez Joglar, René (26 de abril de 2017). Residente Live at Billboard Latin Music Conferences. Recuperado de: <https://www.billboard.com/articles/columns/latin/7775162/residente-billboard-latin-music-conference-panel-live-stream>
- Mederos, R. (2010). Tercer Congreso Iberoamericano De Cultura En Medellín-Colombia. Recuperado de: <https://youtu.be/FSKfYeDVphk>
- (23 de enero de 2000) «Collegium Musicum. Con Pasado, con futuro» en *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/211448-collegium-musicum-br-con-pasado-con-futurodesign>



Vamos Buenos Aires