

Antropología de los saberes IV. La trasposición didáctica: un ejemplo acerca de la enseñanza de la música

Fecha de recepción: agosto 2011
Fecha de aceptación: octubre 2011
Versión final: diciembre 2011

Claudio Eiriz (*)

Resumen: En esta ponencia se intenta reflexionar acerca de la teoría de la Transposición Didáctica de Ives Chevallard. Se toma como ejemplo la crítica de un caso de enseñanza de un contenido musical de la escuela elemental. También se intenta mostrar cómo la trasposición didáctica afecta a las clases de música en niveles superiores.

Palabras clave: trasposición – didáctica – música – Chevallard – Saitta – ritmo – educación – currículum.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 139]

El presente artículo es el cuarto de una serie, que tiene por objeto reflexionar acerca de la vida del conocimiento en la sociedad y en especial de aquel tipo de conocimiento que ocurre y discurre en el ámbito universitario. Considero que en la universidad la reflexión acerca del conocimiento es poco tenida en cuenta. Todo alumno universitario, según mi parecer, debiera disponer de espacios para reflexionar acerca de cómo los seres humanos llegamos a conocer alguna cosa.

En el presente artículo me propongo reflexionar acerca del concepto de “trasposición didáctica” acuñado por Ives Chevallard (1997) para describir el modo en que el conocimiento se transforma desde la instancia de su producción a la de la enseñanza. Me detendré en el caso particular de la música.

1. Transposición didáctica y educación musical

“Leo en un libro de pedagogía musical –para citar un ejemplo entre tantos– que “el triángulo sirve para marcar el pulso y el acento”. La autora de ese enunciado nos demuestra que evidentemente no sabe qué es el pulso y el acento, ni tampoco qué es un triángulo. Dejando de lado los conceptos de pulso y acento –y a menos que nos conforme que un triángulo es una figura geométrica– sería bueno que analizáramos cuáles son las características acústicas del sonido de este instrumento o- al menos- que analizáramos cómo ha sido usado en la música occidental desde principios del siglo XVIII (en que se incorpora a la orquesta), y ver si dichos usos presentan alguna relación con sus cualidades acústicas.” Carmelo Saitta. *Trampolines musicales*

El presente texto nació de la cita que lo encabeza, y de los interrogantes que inevitablemente se imponen al leerla. El tono irónico que Saitta utiliza no es más que la respuesta a una “violencia”: el de la falta de correlación entre las disciplinas musicales y la pedagogía. Pero hay más: esta denuncia pone en evidencia la existencia de distintos “espacios” en donde el conocimiento musical habita; las posibles relaciones que ciertas formas de organización del conocimiento establecen con distintas instituciones; la manera en que los agentes de esas instituciones manipulan esos conocimientos.

El conocimiento, sea este científico, tecnológico o artístico, tiene un espacio de producción. La producción de conocimientos tiene una lógica que se diferencia claramente de la lógica de su transmisión.

Cada institución, sea esta responsable de su producción, de su utilización, o de su transmisión, le imprimen, según sea el caso, un particular modo de existencia social. Del texto de Saitta se infiere que el triángulo no ha tenido ese uso en la música de occidente. Si esto es así ¿por qué motivo se recomiendan a los maestros de música y en consecuencia a los niños, que se le dé al triángulo un uso que jamás ha tenido?

¿Cómo ese “disparate” ha llegado a formar parte de un texto de didáctica de la música?

Una primera respuesta que se extrae del texto citado es que los productores de textos para los docentes de música no saben música. He conocido, sin embargo, profesores de música que en la escuela hacen un uso limitado de los instrumentos de percusión, y que cuando orquestan para una agrupación profesional se comportan de otro modo: les dan a estos instrumentos otro tratamiento o bien no los usan. La lectura de aquel texto los haría sentir sorprendidos y con las “manos en la lata”.

Una segunda respuesta que en Trampolines se lee se sintetizaría del siguiente modo: el sistema tonal es un “juego” de alturas y duraciones. Debido a que los instrumentos de percusión “carecen de altura”¹, cabe concluir que este grupo sólo sirve para hacer ritmo. De este modo, estos instrumentos son utilizados como medios para la enseñanza del pulso y el acento. Sin embargo a este grupo de instrumentos no sólo se los utiliza con este fin. También es frecuente que los alumnos reproduzcan ciertas “orquestaciones” (bandas rítmicas) que responden a unas reglas que han sido producidas exclusivamente para su uso en el aula. El resultado es la creación de una música que apenas es la sombra de la música hecha por los adultos, y peor aun: los conceptos que se ponen en juego al ejecutarlas son también la creación de un nuevo objeto de conocimiento que sólo sirve para hacer música escolar. Lo desalentador es que el joven “músico escolarizado” no puede, con esas pobres herramientas, comprender ni siquiera la música más sencilla que ocurre y discurre fuera del ámbito escolar.

Lo que resulta de ello, es que por este camino no se está cumpliendo con una de las promesas que asume el educador musical. Esta promesa se traduce en el propósito de que, el alumno al término del ciclo, disponga de las herramientas mínimas para comprender la música.

Se lee en el trabajo de Saitta una suerte de vindicación de este grupo de instrumentos tan maltratados en la historia de la música de occidente y tan subestimados en la pedagogía musical, aunque paradójicamente los más recomendados. Les restituye, a esta sección de instrumentos, en la escuela, su justo lugar.

¿Cómo llega un conocimiento musical impartido en el aula a alejarse tanto del conocimiento de donde proviene y que lo justifica, hasta el punto de transformarse en otra cosa? Se trata pues de preguntarse cómo se produce esta “banalización” del conocimiento.

2. Los instrumentos de percusión en el aula.

Intentemos ensayar las causas históricas de la incorporación de instrumentos de percusión en la enseñanza generalizada.

La incorporación de los instrumentos de percusión en la iniciación musical tiene su origen en el marco de la renovación de la pedagogía de los denominados “métodos activos”. Sus representantes más destacados fueron: Orff, Willems, Kodaly, entre otros.

Estas propuestas tuvieron como uno de sus objetivos comunes: facilitar el aprendizaje de la música por medio de actividades de enseñanza de manera práctica y atractiva para los alumnos. Su finalidad fue formar para la música tonal. Cabe la pregunta: ¿Por qué incorporaron un grupo de instrumentos tan inapropiados para esta música?

La elección y difusión de los instrumentos de percusión en la iniciación musical se ha debido a múltiples causas.²

1. Su facilidad de ser abordados por niños pequeños o personas sin ninguna experiencia en la ejecución de instrumentos; no se necesita invertir mucho tiempo de enseñanza para que el alumno al menos “les arranque sonidos”;

2. Su fácil obtención: muchos de ellos son de factura sencilla y económicos, sobre todo aquellos denominados elementales o de “altura indeterminada”. Es posible su fabricación tanto por parte del maestro como de los alumnos. Willems, en su libro “la preparación musical de los más pequeños” alentaba su fabricación en un momento en que a causa de la guerra, se hacía dificultoso obtenerlos en el mercado (1976, p. 33).

Existirían también razones de otro orden. Por ejemplo, en la introducción a la práctica Orff – Schulwerk, se explica que uno de los principios rectores del citado método es la teoría de que “el niño recorre ontogenéticamente las mismas etapas que atravesó la humanidad hasta llegar al nivel actual” (Graetzer y Yepes, 1961, p. 7). “Los niños, “comenzarían su itinerario instrumental en el mismo punto que lo iniciara la humanidad: en la percusión”- puesto que habría, según estos autores- una preeminencia del ritmo considerado el más básico de los elementos musicales. En virtud de ello resultaría necesario concluir que “los instrumentos de percusión son los más apropiados para que los niños hagan música” (1961, p. 12)

ca” (1961, p. 12)

En el apartado “Improvisación” de la “Introducción a la práctica...” se recomienda que la improvisación rítmica no debería desbordar en el caos, sino que debería encuadrarse en el esquema del compás. No se entiende por qué, en este caso, la teoría de que el niño atraviesa las mismas etapas que atravesó la humanidad no cuenta. Hasta donde llega mi conocimiento el hombre de Neandertal no disertaba acerca de la teoría de las formas rítmicas.

E. Willems en un apartado que titula “los instrumentos de percusión” (1976, p. 88) donde aconseja algunas actividades, casi todas ellas se refieren al ritmo (incluso no habla de los instrumentos de percusión, mas que de unos palillos). Es decir que la función de este tipo de instrumental era la de ser un medio para facilitar el aprendizaje del ritmo. Si convienen es porque se hace posible proveerse de ellos, ya sea por su bajo costo o su sencilla construcción, es para utilizarlos como unos medios para que los niños comprendan el ritmo.

Muchas veces parecería que percusión y ritmo fueran sinónimos. Sin embargo esto no es así: “todos los instrumentos hacen el ritmo”

Decir que para marcar el pulso, es bueno usar el triángulo, zapatear o entrechocar la yema de los dedos (con la ventaja, en este último caso, de que la actividad se realiza en absoluto silencio y “no perturba al maestro”) no es lo primordial, si el objetivo es el aprendizaje del “catecismo oficial escolarizado” acerca de las nociones rítmicas. Ahora bien, cuando el objetivo es hacer música, es decir, ejecutar una “pequeña obra”; O cuando el objetivo es ofrecerle al alumno herramientas de comprensión, al mismo tiempo que se recomienda el uso de un instrumento para una función, que en el medio profesional, no ha tenido nunca, –erigiéndolo en regla del arte de la orquestación– no estamos utilizando simplemente un recurso para facilitar el aprendizaje de un objeto de conocimiento, estamos, a no dudarlo, inventando un conocimiento.

En todo caso si hay un lugar en la escuela donde la utilización de los instrumentos de percusión sería pertinente es en las actividades en las que se tiene como propósito el estudio del sonido.

Durante el último siglo muchos compositores han incorporado los instrumentos de percusión en sus obras, otorgándoles nuevas funciones. Muchas obras han sido compuestas exclusivamente para este grupo de instrumentos. Compositores como Cage o Varese, entre otros, han explorado este terreno. Sus producciones se inscriben en la renovación de las técnicas y procedimientos constructivos y en la ampliación de los recursos sonoros. Renovación realizada en forma conjunta por investigadores de distintas disciplinas relacionadas a la música y el sonido.

Las razones que los compositores han tenido para incorporar a este grupo de instrumentos en sus obras difieren de las razones que describimos más arriba y que han contribuido a generalizar su uso en las escuelas. Esas razones recuerdan demasiado a los condicionamientos de la enseñanza. Tanto la posibilidad que los niños tengan para asimilar determinados contenidos, la administración del tiempo destinado para enseñar los contenidos

propuestos por los programas, como los recursos materiales son condicionantes de la génesis de conocimientos en la escuela.

Sería razonable que las canteras a donde ir a buscar los conocimientos para diseñar propuestas didácticas de trabajo con instrumentos de percusión sean aquellas obras compuestas para dicho grupo, los trabajos de investigación etnomusicológicas, de psicología de la percepción del sonido etc. Puesto que estos trabajos nos acercaría a sus productores inmediatos. De este modo podríamos estar constatando si aquello que enseñamos a los alumnos mantiene algún vínculo con aquello de donde deriva y justifica.

Considero que uno de los mayores inconvenientes para realizar esta tarea es que “materias” tales como “Iniciación musical” o “cultura musical” son formaciones académicas generales y abarcadoras en extremo, resultantes de los recortes que de los saberes se realizan al diseñar los currículos. Si revisamos los contenidos del área musical podremos acordar que aquello se parece a una pegatina de fragmentos donde cada una de ellos remite a distintas disciplinas que se ocupan de la música. Fácilmente se olvidan las fuentes de donde se la ha ir a buscar.

3. La transposición en el nivel superior

De todos modos las denuncias de banalización del conocimiento también se hacen oír en los niveles superiores.

Veamos un ejemplo. En el prólogo al Libro de Armonía de Diether de la Mote dice que ante la pregunta: “¿Qué nota se duplica en el acorde de sexta? si consultamos diez libros de texto nos encontramos con diez respuestas diferentes... Todos tienen razón. Sólo que cada uno de ellos (los autores) ha extraído sus reglas y prohibiciones de una música diferente, y, generalizándolas, (el subrayado es nuestro) han erigido un sistema, sin comunicárselo al lector.” (1989, prólogo, p. xv)

Más adelante agrega: “Introducir el acorde de séptima y novena de dominante – que como tal solo se utiliza en la composición desde los tiempos de Schumann -, en una composición coral estricta a cuatro voces, cuyas reglas de conducción de voces se han tomado de la música pre-bachiana, sin aclarar al estudiante el hecho de cómo se ha gestado semejante mezcla estilística.” (1989, prólogo, p. xv)

Y continúa: “Cuesta trabajo entender por qué la enseñanza de la armonía ha renunciado prácticamente a comunicar todo este atractivo del lenguaje musical de los últimos cuatrocientos años) por mor de una composición estricta; que, por motivos de comodidad en la enseñanza y en los exámenes, se ha entresacado de compositores tales como Hassler, Praetorius y Osiander...” (1989, prólogo, p. xvi)

Pareciera que aún con el “compositor en el aula”, aunque no haya dudas de la proximidad de los productores inmediatos y “por motivos de la comodidad en la enseñanza y los exámenes”, que no es otra cosa que lo que anteriormente denominamos como condicionamientos de la enseñanza, el conocimiento se banaliza de todos modos. En evidente que la escuela, aun en el nivel superior, desarrolla una génesis de los conocimientos que depen-

den de cuestiones diferentes de la génesis de los conocimientos científicos, artísticos o tecnológicos. Es de esperar entonces que, más a menudo de lo se cree, las versiones didácticas resultantes de los conocimientos introducidos en los programas de estudio sean distintos de aquellos de los que le han dado lugar. En sentido estricto el trabajo de transformación de un contenido de saber (nociones, conceptos etc.) en una versión didáctica se denomina “transposición didáctica”. Creemos que esta noción, que nace en el seno de la didáctica de las matemáticas, puede ser de gran ayuda para despejar algunas cuestiones de las que venimos trabajando en este artículo

4. La transposición didáctica

Chevallard desarrolla la teoría de transposición didáctica. Esta postula que los conocimientos científicos antes de ser convertidos en objetos de enseñanza, sufren una serie de transformaciones inevitables. Y que estas transformaciones con frecuencia llegan a producir verdaderas creaciones de objeto o sustituciones patológicas.

La transformación de un contenido de saberes (por ejemplo: conceptos matemáticos) en una versión didáctica de ese objeto se denomina “transposición didáctica en sentido estricto”. Ahora bien, el estudio científico de este proceso (que Chevallard ubica como una dimensión fundamental de la didáctica de las matemáticas) supone tener en cuenta la transposición didáctica en sentido lato y que estaría representada por el siguiente esquema: ---> Objeto de saber --> objeto a enseñar --> objeto de enseñanza

Este proceso comienza en la constitución misma del conocimiento científico, al menos en su “formulación discursiva”. Todo conocimiento está ligado a su productor, digamos que “hace cuerpo en él”, pero la legitimación que le da el ser aceptado por la comunidad científica, tiene como resultado una primera serie de transformaciones. El conocimiento se despersonaliza. La publicación del conocimiento borra, por ejemplo, los errores que tuvo que superar en el curso de la investigación.

Este objeto de saber que va a ser designado como objeto a enseñar explícitamente en el diseño de los currículos formales, sufrirá una serie de transformaciones adaptativas que lo hará apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. Pensemos que el diseño de los programas son, en el mejor de los casos, el resultado de una puja de intereses (entre los representantes del ministerio, los gremios, los especialistas en las disciplinas, etc.). Y también que el hecho de seleccionar estos conocimientos implica recortes a los mismos. Tanto quienes elaboran los programas, las editoriales que diseñan los manuales y los cursos de capacitación - entre otras instancias- instituyen cada uno, a su turno, una norma didáctica que hará distanciar al objeto de saber del objeto de enseñanza. Por último, el maestro en su intento por hacer estos contenidos comprensibles para el alumno opera una nueva transformación.

Si bien esta teoría nace con el supuesto de la especificidad para la didáctica de la matemática (y que esta didáctica especial sería una rama de la matemática y no de la didáctica general), su uso se ha generalizado a las otras didácticas especiales.

De hecho esta teoría, más allá del propósito de Chevallard ha contribuido al enriquecimiento de la didáctica general en lo relativo al tratamiento del contenido en la instrucción. Nadie cuestiona hoy por hoy, la activa participación de los especialistas de las disciplinas en el diseño de propuestas de enseñanza. Es imposible pensar la didáctica en términos de la relación maestro - alumno con independencia del objeto de conocimiento. Esta propuesta conceptual encuentra algunos obstáculos al ser transferida a otras disciplinas que no sean la matemática. Por ejemplo, en no todos los campos del conocimiento la definición de objeto alcanza fuertes consensos en la comunidad científica, pensemos por ejemplo en las ciencias sociales. Por otra parte, no todos los conocimientos que se imparten en la escuela son derivados de los conocimientos denominados científicos. Este último obstáculo tiene como ejemplo claro la dificultad de considerar al conocimiento artístico como un conocimiento científico sin realizar algunas consideraciones previas.

Considero que el esquema de la teoría de transposición didáctica se torna una herramienta importante para la didáctica de la música. Pone de manifiesto la diferencia entre las versiones didácticas con los objetos de saber que los justifican. Explica por qué se produce este fenómeno, nos da la posibilidad de pensar otros espacios donde el conocimiento se manipula.

Habría dos reacciones en relación a la noción de transposición didáctica. Una sería de carácter pesimista que consideraría a este proceso como un mal necesario. Otras más optimistas postulan que habría que abstenerse de enseñar aquellos conocimientos que no disponen de una "buena transposición". De esta última se derivaría la necesidad de buscar buenas transposiciones para aquellos conocimientos que la sociedad demanda.

Una buena transposición debería contemplar dos condiciones: 1. Las propiedades "esenciales" que los científicos (o artistas) utilizan, deben ser mantenidas en los problemas presentados a los alumnos. 2. La diversidad de los aspectos que entran en juego en la significación de un concepto tiene que estar representados en el conjunto de los problemas presentados a los alumnos.

5. Transposición didáctica y nueva música³

Existen una cantidad de textos que difunden la incorporación del lenguaje musical contemporáneo en los currículos de la educación básica y media. (Textos producidos mayormente por compositores, que han incursionado en el terreno de la iniciación musical) Si se revisan los mismos es posible advertir que uno de los argumentos que utilizan para describir las bondades de la música contemporánea en la escuela, es la "reducida distancia" que existiría, debido a la naturaleza misma de la nueva música, entre las producciones de los compositores y la de los alumnos.

Para que se comprenda mejor esta idea es necesario despejar algunas cuestiones. Por "reducida distancia" quiero significar que, según los autores citados, es posible que los alumnos realicen experiencias musicales en el aula que mantengan un vínculo sustantivo con las experiencias realizadas por los músicos profesionales. Es decir que habría una similitud entre estos dos tipos

de producción, tanto en el producto como en aquello que se pone en juego al crear o ejecutar música. Las diferencias entre la música que realizan los jóvenes o niños y las de los compositores serían solo de grado y no sustantivas.

La nueva música en el aula proporcionaría por fin "una experiencia musical completa" es decir aprender a hacer música, haciéndola. En otras palabras, en el conjunto de problemas que se derivarían de la creación musical a partir del lenguaje contemporáneo, estarían representados la diversidad de los aspectos globales de la música. Es necesario aclarar que por, "la nueva música" debe entenderse las diversas experiencias desarrolladas a lo largo del siglo XX. Música aleatoria, música electrónica, música concreta etc. son expresiones diversas. Los autores cuando hablan de música nueva no se refieren, entonces, a las mismas experiencias o no ponen el acento en el mismo tipo de música. Por ejemplo: Self pone el acento en la música de timbre en general, la organización aleatoria del ritmo, la notación aproximadas y la textura (1991, p. 9); Delalande, se interesa por la música concreta "personalmente si me he interesado en la pedagogía en el jardín de infantes, es precisamente porque es tan evidente que los músicos concretos hacen algo muy próximo a la música infantil que había que hacerlo notar" (1989, p. 15); Paynter recorre una variedad de experiencias (1991)

Es discutible plantear un modo de enseñanza de la música solo por el hecho de que ciertas experiencias musicales profesionales son posibles de ser trasladadas al aula, sin llegar a banalizarse. De todos modos, este beneficio que porta la música actual vendría a solucionar un problema. Y este problema entonces sería la distancia que hay entre el conocimiento del experto y el que se materializa en el aula.

En el inicio de este artículo se expuso como ejemplo el uso de los instrumentos de percusión en el aula. Como ya se ha dicho, este grupo de instrumentos ha sido incorporado al aula por necesidades muy distintas de las que habían motivado a los compositores a utilizar la percusión en sus obras, e incluso crear obras sólo para dicho grupo.

Digamos que habrían sido introducidos en el aula, más como medios para facilitar el aprendizaje del ritmo -y en tal sentido podrían ser reemplazados por otros- que como fin en sí mismo. Al olvidarse las causas por las cuales habían sido incorporados, y al confundir los medios con los fines, se han obtenido una serie de verdaderas creaciones de objeto, efecto de la transposición didáctica. Veamos algunos ejemplos:

a. En general los autores insisten en marcar una distinción entre el fenómeno musical, y el sistema de notación. Paynter sostiene: "Formulamos muchas suposiciones sobre la música. Será necesario desembarazarnos de algunas de ellas antes de comenzar. Por ejemplo, la música no es corcheas y negras. No es puntos en el papel: es sonidos. Primero están los sonidos y hay muchas maneras de hacer música sin tener que anotarla para nada." (1991, p. 7)

Yo diría que antes de comenzar nos tendríamos que desembarazar de algunas de las cosas que, justamente, aprendimos en la escuela.

En la primera parte de la Teoría de la música de Alberto Williams, tantas veces recitados por los alumnos se lee: El estudio de la música, puede dividirse en las siguientes partes: teoría de la música, solfeo, armonía, contrapunto, fuga, forma musical, instrumentación, canto.

Luego aclara que la teoría de la música comprende el conocimiento de los signos que se usan en la lectura y la escritura de la música. Cabe una pregunta: ¿la armonía, el contrapunto no constituyen conocimientos teóricos de la música?

Se entiende comúnmente que la “teoría de la música” es la descripción del sistema de notación musical.

Por supuesto, la notación musical es importante. En principio se hace necesaria cuando las dimensiones que puede alcanzar la “obra” no nos permita “tocarla de memoria”. En un proyecto de creación musical la escritura formaría parte del conjunto de los problemas con los que el compositor se enfrenta. Locatelli de Pérgamo, en un excelente trabajo sobre la notación de la música contemporánea, escribe: “Como en todos los órdenes de la creación musical, en lo atinente a la grafía, lo novedoso, original e insólito – a veces aparentemente incoherente y absurdo – surge como resultado de la solución técnica de un problema por el mismo desarrollo musical.” (1973, p. 15)

La notación musical está condicionada por las necesidades expresivas del compositor y los medios materiales disponibles. Es decir que es parte de la práctica misma de la composición. De todos modos la notación musical, es una construcción histórica, y que aunque imposible de disociarla del sonido y las formas de utilizarlo, no se confunde con él.

b. Existiría una identificación entre la duración del sonido (como cualidad acústica) y las medidas abstractas y proporcionales de tiempo (representadas por las figuras de la “teoría de la música”). En virtud de ello, se explica el ritmo por medio de las medidas abstractas (figuras), y no se tiene en cuenta que la percepción del ritmo es la resultante de las relaciones de entrada. En el único caso donde relaciones de entrada y medidas abstractas coinciden es en la monodia con sonidos ligados. (Saitta, 1997, p. 70)

c. El supuesto de que el ritmo es una característica universal, utilizando una noción de ritmo derivada de la música occidental y más precisamente de los últimos siglos. Este es uno de los aspectos más cuestionables de la noción misma de ritmo que se utilizaría en la escuela
d. El supuesto fundamento corporal del ritmo. En realidad el fundamento no está, a mi juicio, relacionado al movimiento corporal, sino al gesto. O mejor, a las tensiones y distensiones del tono muscular que provoca la dinámica de la creación de expectativas al escuchar música.

Por último es importante incorporar a este inventario la consideración que se realizan en estos trabajos de que la mejor manera de aprender las nociones de textura, forma etc. (es decir los conceptos musicales), es a través de la experiencia de hacer música. Hacer música, entonces es tanto un medio para facilitar el aprendizaje como un fin. Esta identificación entre medios y fines, o mejor, conocimientos musicales y medios para facilitar

el aprendizaje por parte del alumno corresponde a otra “denuncia” la pertinencia de contenidos y metodología y en última instancia la imposibilidad de pensar la relación didáctica con independencia del objeto de conocimiento. Digamos que no hay alternativa metodológica que pueda omitir la especificidad del contenido. Existiría en este grupo de autores una crítica a la “postura instrumentalista en relación al método”

En síntesis, este grupo de compositores “anuncian” la existencia y las cualidades de la “nueva música” por medio de los textos antes citados. Su objetivo ha sido entre otros, que esta nueva música sea incorporada a los currículos formales.

Y como se ha dicho, es por estas características que la nueva música podría ingresar al sistema de transmisión escolar eludiendo el efecto negativo de la transposición. Es decir la posibilidad de hacer música en la escuela manteniendo una diferencia de grado y no sustancial con la música realizada por los compositores contemporáneos.

Pero más allá sus intenciones, en la descripción que realizan de las bondades de la nueva música, surge como correlato una “denuncia” que trasciende el marco de su propia propuesta y se inscribe en la historia de la enseñanza musical. En otras palabras, nos ayuda a problematizar el tema de los contenidos de la enseñanza de la música.

Notas

¹ La idea de que los instrumentos de percusión carecen de altura es discutible.

² Las bondades de la incorporación de los instrumentos de percusión en la enseñanza de música están bien desarrolladas en el libro de Carmelo Saitta *Creación e iniciación musical* (1978, p. 5-6). Considero este libro como un texto fundador de toda una pedagogía musical que está aún a la espera de ser desarrollada.

³ Entendemos por nueva música a ciertas manifestaciones del siglo XX, en especial la denominada música tímbrica.

Referencias bibliográficas

- Chevallard, I. (1995) *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- De la Motte, D. (1989) *Armonía*. Barcelona. Labor
- Graetzer, G y Yepes, A. (1961) *Introducción a la práctica Orff- Schulwerk*. Buenos Aires: Barry.
- Locatelli de pérgamo, A. (1973) *La notación musical contemporánea*. Buenos Aires: Ricordi. (Tomo 1)
- Paynter, J. (1991) *Oír aquí y ahora*. Buenos Aires: Ricordi.
- Saitta C. (1978) *Creación e iniciación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Saitta, C. (1997). *Trampolines musicales*. Buenos Aires.
- Self, G. (1991) *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires: Ricordi.
- Willems, E. (1962). *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Eudeba.
- Williams, A. (1975). *Teoría de la música*. Buenos Aires: La Quena (Primera parte)

Abstract: In this presentation it is tried to think over the theory of Ives Chevallard's Didactic Transposition. The critique of a case of education of a musical content of the elementary school is taken as an example. Also it is tried to show how the didactic transposition affects on the classes of music in superior levels.

Key words: transposition – didactic – music – Chevallard – Saitta – pace – education – curriculum

Resumo: Nesta conferência tenta-se reflexionar a respeito da teoria da Transposição Didática de Ives Chevallard. Toma-se como exemplo a crítica de um caso de ensino de um conteúdo

musical da escola elementar. Também se tenta mostrar como a transposição didática afecta às aulas de música em níveis superiores.

Palavras chave: transposição – didática – música – Chevallard – Saitta – ritmo – educação – currículo.

(*) **Claudio Eiriz.** Licenciado en Ciencias de la Educación, además de psicopedagogo (UNLZ) Postgraduado en Semiología de la Música (UBA). Profesor de la Universidad de Palermo en el Departamento de Investigación y Producción en la Facultad de Diseño y Comunicación.

La docencia por un permanente hacerse

Marcelo Lalli (*)

Fecha de recepción: agosto 2011

Fecha de aceptación: octubre 2011

Versión final: diciembre 2011

Resumen: El siguiente desarrollo expone una reformulación del docente respecto al lugar de la teoría y de la dinámica áulica por necesidades que detecta en los alumnos durante el proceso de aprendizaje. Esto se potencia al tratarse de una disciplina artística de incesante desarrollo donde lo creativo y tecnológico se afectan mutuamente.

Palabras claves: motivación – compromiso grupal – consignas claras – construir argumento – cumplimiento – flexibilidad – organización – síntesis expositiva – ego – aislamiento – teoría – práctica.

[Resúmenes en inglés y portugués en la páginas 141 y 142]

Desarrollo

Son innumerables los planteos a los que uno se ve obligado frente a la tarea docente. Pero en este momento considero uno de los más importantes es el de despertar un interés comprometido en los estudiantes.

Puede que en un determinado nivel de la carrera se pierda la conexión y la curiosidad. ¿Se repiten los temas? ¿Se considera que ya un aula no es el espacio para seguir aprendiendo tal tarea? ¿El docente no tiene ya nada nuevo que ofrecer, o por lo menos que suene a nuevo?

Es frecuente escuchar en forma más o menos explícita: el sentencioso “ya lo vimos”.

Otra cosa llamativa es ver como han quedado incorporados los conocimientos de una clase a otra. Ante la pregunta qué vimos la clase anterior, la respuesta es el nombre de la película que fue usada como ejemplo. ¿Qué ocurre con el concepto? ¿No se lo transmitió con claridad? ¿No despertó interés? ¿No fue comprendido? Otro defecto que se detecta en el trabajo práctico es el de la repetición y la falta de apropiación en las propuestas por parte de los alumnos. Esto puede tener que ver con la manera de dictar los conceptos. Puede tener que ver con lo que se cree que se trata la consigna.

Frente a esto que se viene repitiendo con mayor o menor intensidad ¿Qué tipo de soluciones se implementaron? Por lo menos desde mi parte, la primera y principal fue la de organizar la tarea. La segunda, la de contener y llamo contener a siempre dar una respuesta de los traba-

jos, ya sean devoluciones escritas, orales en clase, a través de trabajos prácticos de intercambio entre los compañeros, o por medio de sugerencias de visualización de películas a modo de referentes, evitando el exceso de ejemplos para no ser influenciados frente al proceso creativo.

Lo que continúa es el desarrollo de estos puntos y las consecuencias en la práctica de algunas posibles soluciones.

Dinámica áulica. La forma de dictar clase

Puede que partiendo de un tema central, la diversificación derive en dispersión y en explicaciones teóricas y discursivas que hacen decaer la atención. Los cuadros en el pizarrón pueden ser confusos. Frente a esto la posibilidad es ordenar la red conceptual y lisa y llanamente simplificar, eludiendo el temor que genere la palabra a diferencia de “sintetizar”. Considero que tal vez la primera está más exenta de subjetividad que la segunda. Si en ocasiones resulta compleja la discriminación del tema central, es porque en la enseñanza de cine y en especial de la materia Dirección o Realización, convergen todas las áreas. A esto se le suma si la asignatura ya no está en un nivel básico. Es imprescindible entonces ordenar la jerarquía de los conceptos y su distribución en el tiempo de la cursada.

La medida justa de los trabajos en equipo varía de acuerdo al tipo de trabajo. La regulación de la cantidad