

Se levanta a diario a las 4.45, lee, reza, da misa, almuerza y se toma una siesta de 30 minutos. Atiende audiencias privadas y públicas. Francisco se toma muchísimo tiempo respondiendo a la correspondencia privada. Lee unas 50 cartas por día de las 4.000 que le llegan cada semana y algunas las responde personalmente, en algunos casos responde él mismo el teléfono.

El ritmo de vida que lleva el papa Francisco no deja de sorprender por su intensidad. Es que ser un papa *full time* tiene un gran sacrificio y necesita de mucho tiempo. Es por eso que el argentino Jorge Bergoglio arranca sus días muy temprano, de madrugada. Se despierta a diario a las 4.45 y comienza con sus actividades.

El sitio *Vatican Insider* cuenta que, tras leer los cifrados de todas las nunciaturas del mundo, reza más de una hora y media y medita sobre las Escrituras del día para preparar la homilía que pronunciará en Santa Marta. Ya cerca de las 7 celebra la misa y, tras saludar a los participantes, desayuna.

Sus mañanas de trabajo no tienen descanso. Audiencias públicas, privadas y varios encuentros son una rutina. A las 13 se detiene a almorzar y luego se toma 30 minutos para una siesta. A la tarde retoma los encuentros y se ocupa de la correspondencia y de las llamadas telefónicas. Para concluir la jornada, antes de la cena de las 20, normalmente dedica una hora de adoración en la capilla.

Reflexión y Cierre

Cuando el 13 de marzo de 2013, el cardenal protodiácono francés Jean Louis Tauran salió al balcón de la basílica de San Pedro y leyó esas 23 palabras en latín, que anunciaban a Jorge Bergoglio como el nuevo Santo Padre, la Argentina fue un puño apretado gritando por el nuevo papa.

Tuvieron que pasar 266 sumos pontífices y dos mil años de historia para que llegara el primer papa latinoamericano.

Abstract: Amid the worst storm signal can be received by members of a crew of a ship is that the captain is not at the helm. On March 13, 2013 at 19.06 (local time) the curtains of the balcony of the Basilica of St. Peter in the Vatican, opened to reveal a new Argentine Public Relations. With a simple "buona sera" that

shocked the world and the great mass of new features, changes, trends and signs of profound pastoral innovation SS Francisco, known in this part of the world with the simple name of Jorge Mario Bergoglio - former chemical technician born on December 17, 1936 in the neighborhood of Flores and to then Archbishop of Buenos Aires - already begun the XXI century, a new pope it comes as a great leader of opinion and as a public relations at its best; great honesty, clarity of ideas, outstanding professional, humility, conviction and determination to face reality and to find new ways and thus give answers to the modern world and its constant changes and peculiarities of an ever complex world stage.

Keywords: Public Relations - leader - opinion - Catholicism - public opinion.

Resumo: No meio de uma tempestade o pior sinal que podem receber os membros de uma tripulação de uma embarcação é que o capitão não esteja à frente do timão. O 13 de março de 2013 às 19.06 (hora local) abriram-se as cortinas da varanda da Basílica de San Pedro no Vaticano e apareceu um novo Relacionista Público argentino. Com um simples "buona sera" que comoveu ao mundo e a grande massa de novidades, mudanças, tendências e signos profundos da inovação pastoral de S.S. Francisco, conhecido nesta parte do mundo com o simples nome de Jorge Mario Bergoglio -ex técnico químico nascido o 17 de dezembro de 1936 no bairro porteño de Flores e até então arcebispo de Buenos Aires- Já iniciado no século XXI, um novo Papa se apresenta como um grande líder de opinião e como um relacionista público em todo seu esplendor; grande honestidade, clareza de ideias, profissional destacado, humildade, convicções e determinação para enfrentar a realidade e para encontrar novas vias e assim dar respostas ao mundo moderno e suas constantes mudanças e particularidades de um sempre complexo cenário mundial.

Palavras chave: Relações Públicas - líder - opinião - catolicismo - opinião pública

(*) **Damián Di Pasqua:** Licenciado en Relaciones Públicas (UdeMM). Postgrado en Comunicación Institucional (Universidad de Buenos Aires). Formación en "Docencia Universitaria" (Universidad de Buenos Aires). Profesor de la Universidad de Palermo en el Área de Comunicación Corporativa y Empresaria de la Facultad de Diseño y Comunicación.

La semiología musical aplicada a la didáctica de la música

Fecha de recepción: agosto 2014
Fecha de aceptación: noviembre 2014
Versión final: marzo 2015

Griselda Labbate (*)

Resumen: Este escrito describe la enseñanza de la música analizada desde la Semiología musical y sus tres ejes, el eje poético, el eje estético y el eje immanente. Y a partir de allí desde cómo analizar diseños curriculares hasta cómo planificar clases.

Palabras clave: semiología - eje conceptual - estética - poiesis - producción musical.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 88]

Si consultamos los diseños curriculares de nivel inicial o primario de Capital Federal, la música es abordada, para su enseñanza, desde tres ejes: el Eje de la Producción musical, el Eje de la Audición Musical y el Eje Conceptual¹. En los diseños de primaria también encontraremos como aspecto confluyente final la contextualización de los otros tres.

Para justificar estas tres divisiones que engloban a los contenidos musicales, he encontrado que, introduciéndonos en la Semiología Musical encontramos una excelente herramienta de comprensión de la organización de la Educación Musical.

Los principales representantes de la Semiología Musical son Jean Molino y Jean Jacques Nattiez. Los ejes que pertenecen a la misma son: Eje poético, Eje inmanente o material² y Eje estético.

Lo primero que hay que tener en cuenta es que la Semiología Musical es una disciplina que se dedica al análisis de los signos de las obras musicales, desde diferentes enfoques. Lo que yo descubrí es que estos ejes podían aplicarse para una mejor organización de la enseñanza de la música en cualquiera de sus niveles. Pero, al tomar los nombres de estos polos e intentar trasladarlos a nuestra disciplina, comprendí que era necesario hacer algunas modificaciones, ya que no los estamos utilizando solamente para analizar obras -como ocurre en la semiología musical propiamente dicha-.

Los tres polos de la tripartición semiológico-musical de Jean Molino y Jean Jacques Nattiez son el eje “poético”, el eje de la “la huella material” y el “estético”. Pasaré a explicar a continuación cada uno de ellos. Luego realizaré la respectiva traslación del mismo a la Educación Musical o enseñanza de la música.

Por poética entiéndase “poiesis” que, en griego, significa creación. Para la semiología musical solo estaría incluido en este lugar el compositor y todo aquello que lo conecte con su obra- cartas en las que mencione aspectos de la obra en cuestión, borradores de la misma, entrevistas-, elementos que el analista utilizará para analizarla desde este polo.

Si hacemos la primera traslación de este término a la Educación musical, no solo podremos ubicar en este polo al compositor, sino además, al improvisador y al intérprete. Se trata, entonces del momento o *Eje de la producción musical*. Aquí tenemos, de este modo, el primer pasaje de términos de una disciplina a la otra; en última instancia significan lo mismo, pero los contenidos que se trabajarán en el Eje Poético de la semiología musical, no serán los mismos que los que se verán en el aula. Sí habrá composiciones pero este eje no se utilizará con la mera tarea de informarnos acerca de cómo fueron realizadas esas producciones, sino que incluiré a las producciones y productores mismos. Recordemos que la semiología musical es una herramienta de análisis musical y su finalidad es solo esa: las composiciones, las intenciones del mismo con respecto a su obra y su mensaje, todo será utilizado en función de realizar un análisis lo más completo posible de una determinada composición musical, a través de los diferentes métodos semiológicos.

Haré referencia ahora, al Polo estético. Esta palabra deriva, también, de un término griego, “aisthesis”, que

significa percepción, en este caso, auditiva. Claramente estamos situándonos en el lugar del oyente y los diferentes modos en que percibirá la música. A veces, se podrá saber de antemano qué se escuchará, aplicando las leyes de la Gestalt (estésis inductiva). En otros casos, a través de una investigación, se realizará un proceso de inducción para saberlo, es decir, se preguntará a los oyentes qué escucharon (estésis externa). Como se puede observar, siempre se trata de percepciones musicales. Al pasar a la Educación Musical, veremos que se trata claramente del *Eje de la audición y apreciación musicales*.

Por último, como Eje o Polo de la huella material se considera principalmente a la partitura o cualquier elemento que mantenga una lógica que represente dicha pieza. Daniel Barenboim dice.

“...Cada vez que vuelvo sobre una sonata de Beethoven, por más que hace décadas que las interpreto, siempre le descubro algo nuevo”³.

Con esta frase le está dando una entidad propia a la partitura de la obra, dimensión de estudio del *Eje en cuestión*.

Según Pola Suarez Urtubey:

“...era preciso el advenimiento de la notación musical, que fija lo creado y le otorga “realidad”⁴.

Su frase también está señalando la existencia del Eje material. Si continuamos nuestro recorrido en el tiempo, tendremos que agregar las grabaciones, como modo de fijar lo creado. Pero, entonces, ¿qué pasaba antes de la creación o descubrimiento de estos dos fenómenos? No existía un nivel intermedio entre la creación de la obra y su audición?

Según Stephen Nachmanovitch, en su libro “Free play”: “...las obras de arte terminadas...son, en cierto sentido,... las huellas de un viaje que fue”⁵.

Esta frase me permite confirmar, además del nombre de este polo, la existencia del mismo antes del surgimiento de los elementos mencionados que la fijan en el tiempo. En la actualidad, parece haber una vuelta a esta idea, ya que, según autores como Ferrara (citado por María Nagore en una monografía de su autoría) consideran incluso a la “experiencia de la música en la conciencia del oyente”⁶ como una huella material.

El polo de la huella material de la tripartición semiológica es siempre muy discutido, ya que en la época del estructuralismo-cuando comienza a surgir esta nueva disciplina musical- se consideraba solo a la partitura o una transcripción como válida para pertenecer a esta dimensión. Hoy día, la partitura nunca es copia exacta de la música, representa una abstracción de la misma y, para poder analizar una obra desde ella, deben tenerse en cuenta otros aspectos como el contexto histórico-geográfico, la influencia de otras disciplinas en dicha producción, los avances de la ciencia. El análisis de una partitura musical se convertirá así en una abstracción de una abstracción; signos creados con un propósito (preservar la obra en el tiempo, transmitirla a otros), que pasan a convertirse en otros signos, con otro propósito, el de desvelar el código y las reglas que fueron utilizadas para crear dicha obra.

Realizando un nuevo pasaje de términos hacia nuestra disciplina, este polo es el eje de la conceptualización, es decir, aquel en donde se tienen en cuenta todos los

parámetros de la música, o por lo menos, los más sobresalientes de esa obra a analizar; las cualidades del sonido; las características de los materiales utilizados. Esta es, por lo tanto, otra transformación que nos interesa a nosotros como educadores musicales: el Eje Conceptual. Ahora bien. Como ya mencioné, la tripartición semiológica fue pensada solo como herramienta de análisis de la música. Es decir que, si bien el compositor se encuentra ocupando el polo poiético, es para que el analista musical, pueda analizar la obra desde ese punto, ya sea, yendo desde la obra a las intenciones del compositor (poiética inductiva) o desde sus intenciones (que pueden encontrarse en cartas, entrevistas, etc.) a la obra (poiética externa). Si se ubica en el eje estésico, aplicará procedimientos deductivos o inductivos para analizar de qué modos percibe un oyente determinada obra. Estos tres polos suceden simultáneamente cuando estamos trabajando con el estímulo musical, pero, como es de esperarse, siempre primará uno de ellos por sobre los otros dos. Estos últimos, permanecerán como recursos de aquel eje en el cual estemos anclando. Si se trata del Eje poiético, la poiésis quedará en primer plano y, la huella material y la estésis, en segundo. Estas dos últimas serán sus recursos e interpretantes. Esto es lo que yo llamo la “Tripartición semiológico- musical en simultáneo”.

Y, para fundamentar este punto, citaré a Keith Swanwick: “Debo señalar que incluyo al compositor, al improvisador y al intérprete en la categoría de “escuchantes”.... “utilizo aquí el término “escuchante” en el sentido que le da Vernon Lee: alguien que atiende a la música y no a otra cosa mientras ésta se produce.”⁷

Claramente está refiriéndose al eje estésico como recurso interpretante del compositor.

Swanwick no lo dice, pero yo agregaré la huella material como un recurso más, del que se valdrán dichos músicos -cada uno desde su especialidad-, para abordar la música.

Así mismo, Nattiez nos habla de la percepción del compositor y la separa del “proceso estésico” a tiempo real o “estésica” de un oyente:

“...el compositor también percibe la música que crea en el curso del proceso de creación, sea por intentos y errores, si compone al piano.”⁸, o a través de su oído interior (Según Nattiez, Varese llama a este hecho “l’oreille interior”⁹).

Y concluye diciendo que:

“...la imaginación perceptiva del compositor forma parte, de hecho, del proceso poiético.”¹⁰

Nattiez, tampoco llega a mencionar en este texto qué ocurre con la poiética y la huella material en un oyente, pero se valdrán de ellas para profundizar en el Eje de anclaje, que es la escucha.

Si se trata de un analista, los ejes poiético y estésico permanecen dentro del eje material. Por supuesto, no será la misma estésis para un analista que para un oyente. Ya lo establece Jean Jacques Nattiez: cuando un analista, semiólogo, etc., realiza un análisis material de una obra, “él mismo está en una posición estésica en relación con lo que estudia”, pero a un segundo nivel, de “carácter metalingüístico”¹¹. Continúa explicando que no hay que confundir, sin embargo, “el proceso de percepción en tiempo real de los oyentes - el cual es el objeto de análisis

estésico propiamente dicho-, y el proceso perceptivo por el cual el musicólogo tiene acceso a su objeto...”¹² Tampoco lo menciona, pero la poiésis será un auxiliar de interpretación de la misma.

Resumiendo, el Eje poiético está relacionado directamente con la Producción musical al enseñar música en cualquier ámbito o nivel; el Eje estésico está relacionado directamente con la Audición activa de la música y, el Eje material o inmanente, con lo conceptual. A todo ello debemos agregarle un marco, un contexto, histórico, geográfico, etc.

Una vez formulados los ejes generales, pasamos a detallar los contenidos a enseñar correspondientes a cada eje descripto.

La tripartición Semiológico-musical como herramienta de organización de la Educación Musical

La tripartición semiológica puede ampliar sus aplicaciones como herramienta de la Educación musical. Con ella podemos saber desde qué punto nosotros y nuestros alumnos estamos abordando la música, si como compositores, analistas u oyentes. Trasladando los términos semiológicos a los educativos, obtendremos el Eje de la Producción desde el Eje Poiético; el Eje de la Apreciación desde el Eje Estésico y el Eje Conceptual desde el Eje Inmanente. Cuando los alumnos operen de analistas, por ejemplo, estarían operando desde Eje Conceptual, más allá de que al trabajar desde los otros dos polos se esté utilizando el análisis. El compositor, improvisador y/o intérprete, operarían dentro del Eje de la Producción y, el oyente dentro del Eje de la Audición musical.

Daré algunos ejemplos de cuáles son los contenidos que pertenecen a cada polo en la Educación musical y de algunos recursos pertenecientes a los otros ejes:

Eje de la producción musical:

- Cuando componemos, improvisamos y/o interpretamos instrumentos, cantamos (recordemos que la voz es un instrumento más, lo que ocurre es que no todo el mundo lo sabe), nos encontramos “produciendo música”, es decir, en el polo poiético.
- Como recursos para dichas producciones se utilizarán grafías analógicas, la notación musical tradicional, aplicar como guía parámetros del discurso musical, la audición de obras o de grabaciones de las producciones realizadas, pero siempre en función de la creación musical.

Eje de la audición/apreciación musical:

- Cuando escuchamos música para disfrutarla, bailarla, sin llegar a ser *background music* (música de fondo)-, comentar nuestras experiencias con ella, nos encontramos en posición de oyentes, es decir, dentro del eje estésico. También se corresponde con el mismo la llamada “apreciación musical” o “escucha activa”, es decir, cuando el oyente posee la suficiente “competencia artística”¹³ para darle un valor a lo escuchado, desde las variables paramétricas de la música hasta las contextuales, las estéticas y críticas.
- Como recursos se podrán utilizar grafías analógicas, la notación musical tradicional, aplicar como guía parámetros del discurso musical - como en el caso de los recursos del eje de la producción-, la producción de sonidos con diferentes materiales, pero todos estos pasos de la

actividad estarán en función de la escucha o apreciación de una determinada obra musical.

Eje de la huella material:

- Cuando analizamos una partitura, grabación o transcripción de una obra; cuando estamos aprendiendo, aplicando los conceptos referentes a la disciplina musical (género, estilo, dinámica, tempo, forma, estructura, carácter, equilibrio, unidad, etc.), o trabajamos con el sonido y sus cualidades -materia prima de la música-, nos encontramos inmersos en el eje material de la tripartición.

- Como recursos utilizaremos discriminaciones auditivas o producciones sonoras, pero todo será en función de la conceptualización de algún parámetro de los antes mencionados.

En conclusión, al acercarnos a la música desde alguno de estos tres polos, los otros dos, siempre estarán presentes en segundo plano, como recursos de trabajo del primero.

Podemos anclar en el Eje Poético, pero el conceptual y el de la audición serán recursos de éste. Si nos situamos en el Eje de la Audición, los otros dos ejes serán recursos de éste y lo mismo ocurrirá con el Eje Conceptual. Los tres polos están interactuando constantemente.

Lo importante es poder dar un paso más hacia la comprensión de lo que hacemos cuando nos dedicamos a la música, justamente, para estar aún más cerca de ella. ¿Desde qué lugar estás acercándote a la música en este momento?

¿Cómo leer y comprender diseños curriculares y realizar planificaciones desde estos tres ejes?

Los diseños curriculares son documentos muy extensos y, a veces, no todo lo que encontramos allí es fácil de comprender, debido a que presentan errores de tipos lógicos. En este sentido, voy a intentar clarificar algunas de cuestiones de su taxonomía.

Uno de los problemas es la terminología que se utiliza, si nosotros nos formamos en conservatorios de música académica no tenemos la obligación de saber interpretar o explicar cuestiones acerca de músicas populares. También la mezcla de géneros musicales confunde aún más cuando se pasa a una "mezcla de contextos". En el Diseño Curricular para la Educación primaria dentro de un bloque acerca del sonido, mencionan:

"Altura: desde 4ta justa hasta 2da mayor..."¹⁴

Obviamente nos encontramos dentro del contexto de la música tradicional, pero, a continuación encontramos:

"Duración: sonidos impulsivos, lisos e iterados"¹⁵

Esta terminología está sacada de las investigaciones de Pierre Schaeffer¹⁶ sobre el sonido, es decir que pertenecen a otro contexto: "la tipo-morfología schaefferiana"¹⁷. Se supone que de toda esta información los docentes de música debemos saberlo todo. Debemos poder comprender perfectamente el desorden que son algunos diseños, planificar objetivos y contenidos sacados de los mismos, e incluso, crear actividades interesantes para los alumnos. Y todo esto parece un desafío.

Lo que propongo a continuación es una aplicación rápida de los tres ejes de la tripartición semiológica trasladados a la Educación musical, para leer el Diseño Curricular

para la Educación Inicial. De allí se podrá realizar el mismo análisis con cualquier diseño curricular de cualquier nivel. Preferí el de nivel inicial porque es mucho más breve que el de primaria y para el caso eso resultó más conveniente.

Diseño Curricular para la Educación inicial (cuatro y cinco años) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

La sección destinada a Educación Musical, en este diseño está dividida en cuatro bloques:

1. El sonido y la música.
2. La escucha sonora y musical.
3. Los medios de expresión.
4. Los medios de comunicación.

El primero de los bloques se corresponde con el Eje de la Conceptualización. El segundo con el Eje de la Audición/Apreciación Musical y, los dos últimos, con el Eje de Producción Musical:

4. El sonido y la música: Eje Conceptual
5. la escucha sonora y musical: Eje de la Audición/Apreciación Musical
6. Los medios de expresión: Eje de la Producción Musical
7. Los medios de comunicación: Eje de la Producción Musical

Dentro de cada bloque podemos encontrar errores de ubicación de contenidos, mala redacción, descontextualización, confusión de contenidos con actividades u objetivos. Todo esto puede salir a la luz a través de un análisis semiológico. Algunas de estas aclaraciones las recordaré en algunas de las Guías de Aprehensión, que el lector encontrará a partir de los Capítulos 5 y 6.

1. El sonido

- Rasgos distintivos: altura, sonoridad¹⁸, timbre, duración, textura.
- Calidad espacial del sonido.
- Los sonidos del entorno natural y social.

La música

- Ritmo: pulsación, métrica regular e irregular, ritmo libre.
- Melodía: movimiento melódico "ascendente, descendente", melodías suspensivas, melodías conclusivas.
- Textura musical: relaciones, jerarquías.
- Forma. Permanencia, cambio, retorno. Funciones formales.
- Velocidad: "tempo", variaciones.
- Dinámica: matices, variaciones.
- Carácter: articulación, expresividad.
- Géneros y estilos: vocal e instrumental. Música popular, folklórica y académica. El cancionero infantil.

Algunas reflexiones acerca de este diseño

1. El sonido y la música

En el primer bloque, denominado "el sonido" encontramos: Rasgos distintivos: altura, sonoridad¹⁹, timbre, duración, textura. Calidad espacial del sonido. Los sonidos del entorno natural y social.

No se comprende por qué se separan las cualidades espaciales del sonido de las restantes. La espacialidad y

yo agregaría la “direccionalidad” de los sonidos siempre fue una cualidad sonora y musical. En un concierto en vivo, el lugar de dónde provienen los sonidos es irremplazable. No es lo mismo un solo de primer violín, que se encuentra delante de todo de la orquesta, que cuatro goples interpretados por la tuba desde la derecha al fondo del foso o escenario. Nunca olvidaré una experiencia mía, en la que sentada en el Paraíso del Teatro Colón, mientras escuchaba “Así hablaba Zaratustra” de Richard Strauss, casi al final aparece el triángulo. Fue directo hacia mí, como dibujando a través del espacio una línea recta. No recuerdo qué orquesta era, qué director, pero jamás olvidé a ese percusionista.

Y, en la actualidad, con tanta tecnología, músicas cuadrofónicas, octofónicas, la espacialidad del sonido ha tomado una embergadura aún mayor. Sonidos que provienen de un parlante y siguen por otro y luego otro y así recorren toda la sala de concierto. Y, si no, simplemente recordemos cuán de moda están los *home theatre*.

Y, para actualizarnos un poco, por qué no agregar conceptos del contexto de la tipo-morfología schaefferiana como por ejemplo el mantenimiento de los sonidos, que los niños trabajan muy bien. Después de las investigaciones de Pierre Schaeffer, se comenzaron a incorporar otras características al sonido, que le fueron dando mayor entidad e independencia. Los ruidos, al aceptar la generalización del concepto de altura¹⁹, dejan así de estar marginados y pasan a ser considerados sonidos. La música concreta y la música contemporánea son algunos ejemplos de la utilización de los mismos en producciones musicales.

Algo de gestualidad corporal y musical también actualizaría las vivencias de los alumnos.

En el apartado correspondiente a la “música” - seguimos dentro del eje conceptual-, también hay algunos puntos modificables. En melodía, deberían agregarse ecos melódicos, canto de melodías sin texto para evitar que los alumnos se distraigan con la “significatividad” del mismo -a veces inentendible para un niño - y se concentren más en la melodía a entonar.

En el contenido “forma”, se debería haber optado por la denominación “criterios formales”, es decir “permanencia, cambio, retorno”²⁰ ya que existe otro contenido que son “formas cristalizadas” como por ejemplo la forma sonata, en la cual podemos aplicar además los criterios formales. Y, al interior, tenemos las estructuras, otro contenido a parte.

En el contenido “velocidad”, aclarar “tempo” es redundante, confunde al docente.

En el contenido “dinámica” no se hace mención a lo primero que se trabaja al respecto: intensidad suave-intensidad fuerte. Y, al decir “matices”, éstos son las variaciones de dinámica, para qué repetirlo con la palabra “variaciones”.

En el contenido “carácter”, al generalizar con el concepto “expresividad”, será difícil que el docente encuentre alguna forma de trabajar este contenido. Los niños perciben la música como pesante, liviana, tranquila, nerviosa, suave, dulce, tenebrosa... la “expresividad” parece ser librada a la interpretación del docente, si es que se anima. ¿Quién puede explicarme qué es la expresividad en música?

Si pienso en las palabras de Dilthey, surgirá de las vivencias del artista. Pero eso no significa que a mayor cantidad de vivencias, mayor expresividad artística...

Géneros y estilos deberían separarse. Ya que no se trata de lo mismo. El término “género” fue tomado de la biología, que comienza con “tipo” (ejemplo en música: popular); luego género (folklórico); especie (carnavalito) y, por último, el “especimen”, es decir, la obra que se presentará ese día.

Yo agregaría varios parámetros más: Orquestación, instrumentación, “equilibrio”, “continuidad/discontinuidad”.

Más allá de todos estos detalles, lo más importante es extraer de este eje el contenido “cancionero infantil”, ya que pertenece al Eje Poiético. Aquí encontraríamos el error más sobresaliente, mezclar un contenido de la poiesis con uno de la estésis.

En conclusión, el primer punto de este eje se reformaría así, para una mejor comprensión:

El sonido, contexto musical:

- Cualidades: altura, timbre, duración, textura, procedencia espacial, direccionalidad, mantenimiento.
- Tipos de sonidos: del entorno natural y social.

La música

- Melodía, ritmo, velocidad, dinámica, carácter, textura, criterios formales, estructura, género, estilo, equilibrio, etc.

2. La escucha sonora y musical

Este bloque se corresponde con el Eje de la Audición Musical.

En él se mencionan, discriminaciones sonoras y musicales para trabajar los parámetros mencionados en el eje anterior; reconocimiento auditivo de determinadas obras. Lo considero un error, ya que las discriminaciones auditivas son actividades que se realizan para trabajar los contenidos el Eje Conceptualización. Solamente considero como propias del Eje de Audición musical las actividades que tienen como contenido la obra misma, es decir que no es utilizada como recurso para trabajar otro contenido. Sí se tomarán como recursos para trabajarla, contenidos de otros polos.

El único contenido que me parece pertinente a este bloque es:

- “Inicio en la valoración y la apreciación de un repertorio de canciones y obras instrumentales, del patrimonio cultural propio y de otras regiones, países y épocas”²¹.

Pero este contenido pertenece más a la sección de apreciación musical de primaria que de nivel inicial. También está mal ubicada la “memorización del cancionero”²², ya que corresponde dije, al Eje de la Producción Musical.

Como ejemplos para el Eje de la Audición Musical utilizaría:

- Audición de obras instrumentales para incentivar el placer por la escucha de las mismas (acostados en el suelo, con luz apagada, con ojos cerrados, sentados) y aplicación de algunos conocimientos del Eje Conceptual en cuanto al discurso musical.

- Audición de canciones para incentivar el placer por la escucha de las mismas.
- Audición de las grabaciones de producciones sonoras y musicales propias.
- Aproximación a los valores estéticos de las diversas obras escuchadas.

3. Los medios de expresión y modos de comunicación

En este bloque se hace referencia a todo lo que es producción vocal e instrumental. Se corresponde perfectamente con el Eje de la Producción de la tripartición semiológica musical. Se mencionan actividades de exploración de las fuentes sonoras, selección de las mismas para realizar instrumentaciones; por ello es que se continúa en el bloque siguiente, donde se mencionan la coordinación, sincronización al realizar interpretaciones instrumentales o vocales; sucesión, simultaneidad de toques, improvisaciones.

En lo que respecta a:

“Valoración de opiniones diferentes”

“Respeto por el tiempo propio y el de los demás”

“Adhesión en los proyectos y realizaciones grupales”²³

Correspondería ubicarlos como objetivos generales de todos los ejes y no solo en el bloque Modos de Comunicación. Pero estos conceptos van más allá de los ejes de la tripartición, se corresponden más que nada con la construcción de un entorno propiciador de la actividad musical.

También existe la Contextualización, que en nivel Inicial no se menciona para trabajar, pero a veces lo hacemos cuando les contamos de los gauchos y paisanas que bailan, como ellos, zambas, chacareras, o indígenas que bailan carnavalitos. Incluso yo les daba una ubicación geográfica y, si es posible temporal. Pero este Eje engloba a todos los demás. La producción musical también tiene su contexto: el aula de música, las circunstancias de la producción, etc.

Metodología

Lo principal, para poder realizar la lectura, análisis y comprensión de cualquier diseño curricular es tener en claro los pasos a seguir. Primero debe detectarse el Eje Conceptual, que, generalmente, aparece al comienzo. Luego el de la Audición o el de la Producción, en orden indistinto. Una vez dentro del primer eje, verificar si se trata de conceptos en todos los casos, o materiales utilizados como recopiladores de datos (grafías, notación) ya que, este eje, deriva del Eje de la huella material de la tripartición semiológica, que se dedica a estudiar partituras y transcripciones. Coloco dentro de este eje a las fuentes sonoras en un sentido abstracto, ya que, también deben ubicarse en el punto “recursos” de la planificación.

Para la Audición Musical solo deben figurar contenidos en donde la obra en cuestión sea el contenido y no un recurso para realizar discriminaciones.

Y todo lo que sea producir música: cantar, tocar instrumentos, componer, improvisar, sonorizar, etc., se corresponde lógicamente con el Eje de la Producción Musical. Memorizar cualquiera de estas actividades, también pertenece a este eje.

A partir de allí se observarán algunos errores que, como docentes tenemos derecho a notar y no repetir al momento de realizar nuestra planificación.

Ejemplo de una actividad enmarcada dentro de uno de los Ejes y utilizando los otros dos como recursos:

Eje Conceptual

Bloque: El sonido

Contenido: mantenimiento del sonido: sonidos impulsivos, formados e iterados.

Objetivo. Que los alumnos logren distinguir sonidos impulsivos y formados y, dentro de estos los continuos y los iterados.

Edad de los alumnos: 5 años

Actividades propuestas:

El docente lleva a la clase diferentes materiales sonoros. Se realiza una exploración sonora porque se desea averiguar cuáles de los sonidos que dichos elementos producen duran más, menos y si son iguales. Se van pasando los instrumentos. Se encuentran los que duran más y los que duran menos, por comparación. Luego se procede a profundizar con los formados e iterados. Algunos son “continuos” y otros se parecen al motor de un coche, “iterados”. Buscamos de una forma y de otra. Descubren que los que hacen “trrr...”, es porque en la forma del instrumento tienen canaletas, agujeros, etc. Para finalizar la clase se pueden realizar grafías analógicas en el pizarrón. Cuando Schaeffer trabajaba con los sonidos lo hacía solo con grabaciones. La próxima clase se puede realizar una discriminación auditiva de estos sonidos solo con grabaciones y trabajar así la “escucha reducida”. Pero seguiremos estando en el mismo Eje, la conceptualización. Para evaluar, en otra clase, se les pueden entregar hojas de papel para que dibujen lo que escuchan, como antes hicieran en el pizarrón.

Por supuesto que los nombres reales de lo que llegaron a percibir no se les dicen, ya que son muy difíciles de retener. Es preferible utilizar una terminología que comprendan, así, las palabras los ayudarán a escuchar...

Y ahora un último aspecto; algo que veo muy comúnmente es que se confunde “contenido” con “recurso”. A continuación pasaré a aclarar la diferencia entre ambos conceptos.²⁴

Contenido escolar - recurso

Según un documento del Ministerio de Educación y Cultura de la República Argentina, un definición de “contenidos escolares” propuestos por los Diseños curriculares de la Nación, es la siguiente:

“Presentan la selección de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que en un momento determinado se considera que deben ser aprendidos y enseñados en el sistema educativo...”²⁵

Antes de comentar la cita, necesito realizar una corrección, ya que me parece que un contenido primero debe ser enseñado, es decir “mostrado” y luego será aprendido. La selección de dichos contenidos se realiza en base a los requerimientos de la sociedad de un país en general, y de las demandas de las diferentes regiones en particular. Pero los mismos están en función no solo de dichas demandas comunitarias, sino de la preservación de conocimientos esenciales que deben perpetuarse en el tiempo transmitido de generación en generación. El

ser humano ha investigado mucho en gran cantidad de disciplinas diferentes y, toda esa información, no puede perderse u olvidarse. Sabemos que hay saberes que han sido superados y cayeron, por lo tanto, en desuso. Esto ocurre gracias a que su existencia fue prolongada a través de generaciones, hasta que, nuevos descubrimientos -que se basaron justamente en los anteriores-, los desplazaron. Por eso no concuerdo con enseñar a nuestros alumnos aquello que pueda servirles para “sobrevivir” el presente. La mejor forma de pisar firme hoy es conocer la tradición. Y, para forjarse un futuro, es indispensable comenzar desde el presente.

Defiendo, obviamente, la enseñanza de materias artísticas en la escuela, no solo porque son una herramienta de expresividad que todo individuo tiene derecho a desarrollar como tal, sino porque abordarlas implica una actividad cognitiva que, muchas veces no se produce en otras disciplinas, como las consideradas “esenciales” para la vida cotidiana. El ser humano es mucho más que cotidianidad, es emotividad, sensibilidad, corporeidad, intelecto.

“Los contenidos se refieren al conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para la formación de las competencias previstas.”²⁶

Las competencias previstas me remiten a una formación solo para el presente y para la vida laboral, cuando el modelo fordista-taylorista supuestamente ha sido superado. Creo que los contenidos a enseñar deben aspirar a una formación y desarrollo lo más completo posible de la personalidad del individuo.

Pero, ¿cómo se presentan los contenidos seleccionados?, ¿cómo se trabajan con los alumnos? Es aquí donde la didáctica hace su intervención.

Si buscamos el significado de la palabra “contenido”, una de las definiciones que obtendremos será que “se conduce con moderación y templanza”²⁷. Es evidente de que en esta frase se está hablando al comportamiento de un individuo. Sin embargo, la música toma constantemente palabras y expresiones de otras disciplinas para poder explicarse, ya que los sonidos no poseen significado en sí mismos. Es, por este motivo, que podríamos aplicarla a la definición de cómo se enseña un contenido escolar. Y, nuestra disciplina no solo abarca el muy buen conocimiento de los contenidos a enseñar sino, además, saber cómo enseñarlos²⁸. (29)

Cuando les presentamos a los alumnos un tema nuevo, debemos “conducirlos” hacia él, a través de los pasos de la secuencia didáctica de la actividad planeada. Si hablamos de “pasos”, esta idea nos recuerda al caminar: un pie es el apoyo de todo el cuerpo para que el otro pueda ubicarse delante de éste y convertirse en el nuevo sostén. Con una secuencia didáctica ocurre lo mismo, si no les damos a los alumnos las consignas claras y el tiempo suficiente para que se afirmen en uno de los pasos, no podrán avanzar al siguiente. La actividad debe llevarse adelante sin “atropellarse”, con moderación. Si a esto le agregamos “templanza”, estamos hablando de “...el punto justo de dureza o elasticidad que requiere una materia...”²⁹. Es decir, entonces que, cada contenido deberá ser desplegado con su adecuado grado de tensión o “atención”. Hago este juego de palabras entre tensión y

atención, porque para mí, una mayor o menor intervención intelectual en la aprehensión de un contenido, es decir una mayor o menor atención, implica un esfuerzo, una tensión.

Podemos agregar a todo esto la definición de templanza del latín: “tempus, tiempo” (31). Se le deberá dar entonces, volviendo a la primera idea, el tiempo necesario para su incorporación.

Otro punto a definir es la diferencia entre contenido y “recurso”, dentro del marco pedagógico.

Un recurso, es un elemento o concepto conocido por todos los miembros presentes. No necesita ser presentado ni explicado. Su conocimiento es inmediato. Un ejemplo es el del “grabador”. Cuando lo llevamos a la sala para poder reproducir música, no es necesario explicar qué es o cómo funciona, a veces, ni siquiera se le presta atención (incluso en salas de tres años). El foco de atención es otro: lo que se va a escuchar. Si en otra oportunidad, se desea que el contenido a trabajar sea el grabador, deberá presentarse como la “figura” a trabajar esa clase, es decir que el grabador adquirirá el protagonismo, se convertirá en un saber que deba ser necesario conocer por los alumnos. Deberá haber una fundamentación de porqué es necesario como contenido, desde un marco teórico o teórico-práctico.

Voy a dar un ejemplo acerca de un contenido y un recurso para trabajarlo con alumnos que no sean por supuesto de un conservatorio sino de una escuela de enseñanza generalizada. Tenemos el contenido “tempo musical”, del cual podemos trabajar los parámetros “lento-rápido”. Para ello, podremos utilizar como recurso la Sonata Op. 27 N°2 de Beethoven, conocida como Claro de Luna. En ella, el primer movimiento es un adagio sostenuto y, el tercero, un presto agitato. Para presentarla a los alumnos, sean del nivel que sean, la secuencia de actividades debería presentarse así: 1- explicar qué contenido se va a trabajar. Si se trata de alumnos muy pequeños conviene recurrir al movimiento corporal, es decir, decirles que se muevan con la música, si es rápida, rápido, si es lenta, lento. Conviene darles cintas para mover por el aire para evitar que corran. 2-Escuchar el primer movimiento y que los alumnos deduzcan si es rápido o lento. 3-Hacer algún tipo de grafía analógica en el pizarrón para visualizar mejor el concepto. 4-Escuchar el tercer movimiento y que, por comparación, los alumnos deduzcan si es rápido o lento. 5-Hacer otra grafía analógica opuesta a la anterior a continuación de la misma. En otra oportunidad, la sonata que esta vez fue un recurso podría ser un contenido, si la intención fuera analizar la estructura de esta sonata en particular. Es muy importante tener en claro lo que se va a trabajar, una cosa sería tomar como ejemplo esta sonata para analizar la forma sonata y otra tomar esta sonata para analizarla a ella en particular. Se podría incluso, utilizar como recurso los tempi musicales que presenta la obra, para que los alumnos la puedan aprehender desde allí, es decir, que lo que antes fue el contenido (tempo musical) ahora sería el recurso para incorporar la Sonata Op 27 N°2 de Beethoven. Hay que tener mucho criterio a la hora de seleccionar recursos para trabajar los contenidos. Hace poco una alumna me trajo una partitura que parece el acompañamiento para piano de un lied. Estudia en una Escuela de

musica pública del Gran Buenos Aires que no mencionaré. La obra se denomina “Wilder reiter” (jinete salvaje), pero no figura el compositor.³¹ (32) Se supone que la obra estaba siendo utilizada para trabajar “forma A-B-A” o “forma *lied*”. Sí tenía esta característica pero por la siguiente razón, en la sección B, la mano derecha del piano pasaba a la mano izquierda y viceversa, es decir que había un trocado y, luego volvía a repetirse la primera parte. Mi alumna cuando me la trajo, no sabía qué pentagrama seguir como para saber si era o no forma *lied*. Yo la observé y le comenté que el material no había sido correctamente seleccionado, puesto que para trabajar la forma *lied* bastaba con ver solo el pentagrama superior de la obra, y que el docente a cargo debería haber obviado el pentagrama inferior. Le pedí la partitura porque, si bien no servía para trabajar forma *lied*, era un excelente ejemplo para trabajar trocado.

Conclusión

Los Ejes de la semiología musical, adaptados a la Educación musical, nos permitirán interpretar adecuadamente un diseño curricular, armar planificaciones anuales, diarias, ser conscientes de cuál es el eje al que pertenece el contenido que estamos trabajando, a qué polo pertenece la actividad o el paso en la secuencia didáctica que estamos implementando, o desde cuál de ellos están planteados los objetivos. De este modo tendremos una herramienta más desde dónde fundamentar nuestras clases.

Notas:

¹. Para la enseñanza de la música en nivel secundario no tengo noticias de que se hayan formulado los diseños curriculares correspondientes. Pero si se hicieran se basarían en los mismos ejes.

². Sigue habiendo controversias con respecto al nombre de este polo. Se trata del que ocupa la partitura o transcripción. Pero también se convierte en material de la audición, es decir el eje estético y también el poético, o sea el de la producción. También estos últimos poseen propiedades inmanentes, así que la búsqueda continúa, para este momento de la música en el que pareciera permanecer inmóvil...

³. Baramboin, D. (2008) *Master Clase*, programa emitido por Film and Arts, el lunes 7 de enero de 2008. Traducción del inglés por G. Labbate.

⁴. Suarez Urtubey, P. (1994) *Breve historia de la música*, Editorial Claridad, Bs. As., Argentina, p 59.

⁵. Nachmanavivitch, S. (2004) *Free play*, Editorial Paidós, Bs. As., Argentina, p 20.

⁶. Nagore, M. (2007). *El análisis musical entre el formalismo y la hermenéutica*, Universidad Complutense de Madrid, Músicas del sur, Número 1, p 6.

⁷. Swanwick, K. (1991) *Música, pensamiento y educación*, traducción Manuel Alasagasti, Editorial Morata S.A., Madrid, España, 1991, p 38.

⁸. Ibid

⁹. Ibid.

¹⁰. Ibid.

¹¹. Ibid.

¹². Nattiez, J. J. (1997) *De la semiología general a la semiología de la música*, El ejemplo de la Catedral de Englo-

utíe, de Debussy, traducción de una versión revisada por el autor, del artículo “De la semiologie générales a la semiologie musical”, L’Example de La Cathédrale Engloutie, de Debussy, Quebec, Canadá, Editorial Protée, vol. XXV, Nº 2, traducción Mario Stern, p 8.

¹³. Bourdieu, P. (2003) *Campo de poder, campo intelectual*, Editorial Cuadrata, Bs. As., Argentina, p 71.

¹⁴. *Diseño Curricular para la Educación Primaria* (2000) primero y segundo ciclos, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Dirección de Currícula, p 112.

¹⁵. Ibid.

¹⁶. Schaeffer llamó específicamente “mantenimiento” del sonido a las duraciones de los mismos pero sin ser controladas por los valores rítmicos tradicionales. Es por ello que habla de “impulsiones” (muy breves, no se pueden distinguir fases en su desarrollo, es decir, ataque de resonancia y delay); sonidos “formados” (tienen permanencia en el tiempo, se distinguen las fases de su desarrollo), que en el diseño denominan no muy acertadamente “lisos” y, por último los sonidos “iterados”. Son la “repetición rápida de sonoridades breves, por lo que se las percibe como una unidad” (Ver Eiriz, Claudio, “Diseño Curricular y Música [Interrogantes y respuestas para el docente de música]”, Editorial Ricordi, 1996, Bs. As., Argentina, p 5). Como se puede apreciar hay una mezcla entre duración de los sonidos y la factura del mantenimiento, como en el caso de los sonidos de mantenimiento iterado. Allí intervienen más variables que solo la duración. Colocar dentro del contenido “duración” estas tres formas del sonido fue un error. Schaeffer no intentaba buscar sinónimos a los conocimientos que ya se tenían, sino encontrar nuevas formas de percibir los sonidos y, para ello, debía darles otros nombres.

¹⁷. Comunicación personal con el Licenciado y especialista en el tema Claudio Eiriz.

¹⁸. Como siempre, la intensidad es colocada del lado de las cualidades del sonido, como si éste pudiera decidir cuán fuerte o suave va a sonar. Esta característica la imprime el intérprete, a través de la cantidad de energía utilizada.

¹⁹. El concepto de masa no viene a reemplazar al de altura. Se trata de dos contextos distintos que sí se tocan pero no re invalidan el uno al otro. De hecho Schaeffer trabajó siempre para ampliar los caminos de la música, aunque nunca llegó a finalizar su trabajo.

²⁰. Eiriz, C. (1996) *Diseño Curricular y música*. Editorial Ricordi, 1996.

²¹. *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, (2000) Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Dirección de Currícula, p 202.

²². Ibid

²³. *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, (2000) Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Dirección de Currícula, p 213.

²⁴. En su quinto diálogo, del libro *La música es un juego de niños*, Delalande utiliza un subtítulo del cual realicé una evocación: “palabras para escuchar”, p 57.

²⁵. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, resumen de documento, serie A, Nº 08, Criterios para la planificación de

Diseños Curriculares compatibles, p 6.

²⁶. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, resumen de documento, serie A, N° 08, Criterios para la planificación de Diseños Curriculares compatibles, documento serie A, N° 6, Item II, 2, p 11)

²⁷. Diccionario Etimológico (1974) *Academo*, Editorial Mayfe, Madrid, España, p 161.

²⁸. También nos compete la Psicología del aprendizaje, pero este tema prácticamente no va a ser tratado en este escrito

²⁹. Diccionario Etimológico (1974) *Academo*, Editorial Mayfe, Madrid, España, p 548.

³⁰. *Ibid.*

³¹. Es fundamental dar a los alumnos el material completo, con título y autor, lo mismo que para los escritos y no hojas sueltas que no se sabe de dónde provienen. Se supone que el día de mañana esos alumnos van a ser docentes y tal vez necesiten de esos materiales y no van a poder utilizarlos.

Referencias bibliográficas:

Bourdieu, P. (2003) *Campo de poder, campo intelectual*, Editorial Cuadrata, Bs. As., Argentina.

Criterios para la planificación de Diseños Curriculares compatibles, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, resumen de documento, serie A, N° 08

Diccionario Etimológico (1974) *Academo*, Editorial Mayfe, Madrid, España.

Diseño Curricular para la Educación Primaria (2000) Primero y segundo ciclos, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Dirección de Currícula, 2000

Eiriz, C. (1996) *Diseño Curricular y música*, Editorial Ricordi, Buenos Aires.

Nachmanavivitch, S. (2004) *Free play*, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Nagore, M. (2007) *El análisis musical entre el formalismo y la hermenéutica*, Universidad Complutense de Madrid, Músicas del sur, Número 1.

Suarez Urtubey, P. (1994) *Breve historia de la música*, Editorial Claridad, Bs. As., Argentina.

Swanwick, Keith. (1991) *Música, pensamiento y educación*, traducción Manuel Alasagasti, Editorial Morata S.A., Madrid, España.

Abstract: This paper describes the teaching of music analyzed from the musical semiotics and three axes, the poietic shaft, the shaft and the immanent estético axis. And from there on how to analyze curricula to how to plan lessons.

Keywords: Semiotics - conceptual axis - estetic - poiesis - musical production.

Resumo: Este escrito descreve o ensino da música analisada desde a Semiologia musical e seus três eixos, o eixo poietico, o eixo estético e o eixo imanente. E a partir de ali desde como analisar desenhos curriculares até como planificar aulas.

Palavras chave: Semiologia - eixo conceptual - estético - poiesis - produção musical.

(*) **Griselda Labbate.** Profesora Superior en Educación Musical egresada del Conservatorio Municipal de Música Manuel de Falla, donde además se perfeccionó en Canto y composición. Posgraduada en Semiología Musical (Universidad de Palermo), en Retórica Musical y en Dirección Coral (Universidad Nacional de las Artes).

Construir el conocimiento: tendencias y renovación en el aula universitaria

Fecha de recepción: agosto 2014
Fecha de aceptación: noviembre 2014
Versión final: marzo 2015

Laura Banfi (*)

Resumen: La enseñanza tradicional está caducando debido a una sociedad que demanda del estudiante universitario competencias para la creatividad y la originalidad. La tendencia marca como importante la creación de la llamada clase invertida o *flipped classroom*, en la que se invierten los roles y los tiempos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: clase invertida - aprendizaje - enseñanza - creatividad

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 90]

Existe un concepto, conocido como clase invertida o *flipped classroom*, que ha sido y está siendo tendencia para la renovación en la enseñanza universitaria. Y esto se da porque el modelo tradicional, el que conocimos

hasta hace unas décadas, ha quedado más que caduco. La clase invertida implica, lisa y llanamente, una inversión de órdenes supuestos en el proceso de aprendizaje. ¿Por qué cambiar? Una sociedad compleja, altamente