

PRESIDENTA DE LA NACIÓN
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Prof. Alberto Sileoni

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Prof. María Inés Abrile de Vollmer

SECRETARÍA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN
Prof. Domingo De Cara

SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS
Dr. Alberto Dibbern

DIRECCIÓN EJECUTIVA DEL INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE
Lic. Graciela Lombardi

DIRECCIÓN NACIONAL DE DESARROLLO INSTITUCIONAL
Lic. Perla Fernández

DIRECCIÓN NACIONAL DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN
Lic. Andrea Molinari

COORDINADORA DEL ÁREA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE
Prof. María de los Ángeles Pesado

Autoras: Clarisa Álvarez
Alejandra Baraybar
Valeria Sardi
Diego Emanuel Diaz

Coordinación y supervisión general: Beatriz Alen

Coordinación editorial y autoral: Valeria Sardi

Coordinación didáctica: Susana De Marinis

Diseño: Rafael Medel

Corrección de estilo: Liliana Heredia

Coordinación grafica: Juan Viera

Instituto Nacional de Formación Docente
Lavalle 2540- 3° Piso (C1052AAF) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Teléfono 4959-2200
www.me.gov.ar/infod e-mail: infod@me.gov.ar

Alvarez, Clarisa

La música de los inicios / Clarisa Alvarez y Alejandra Baraybar. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2011.

150 p. ; 22x17 cm. - (Acompañar los primeros pasos en la docencia)

ISBN 978-950-00-0882-2

1. Formación Docente . I. Baraybar, Alejandra II. Título
CDD 371.1

ÍNDICE

Prólogo por Andrea Molinari y María de los Ángeles Pesado	7
Sobre la armonía pedagógica por Andrea Alliaud	11
Presentación de la serie por Beatriz Alen y Valeria Sardi	15
Informe del profesor principiante por Diego Emanuel Díaz	19
Carta al profesor principiante por Alejandra Baraybar	23
Parte 1	
Las magias del acompañamiento por Alejandra Baraybar, Diego Manuel Díaz y Valeria Sardi	27
Capítulo 1 El acompañante como artesano	29
Capítulo 2 El caldero de las primeras prácticas	61
Parte 2	
Una propuesta de Educación Musical para iniciar el año lectivo por Clarisa Alvarez	83
Instructivo para la escritura de las experiencias de la práctica o Las costuras de la experiencia por Valeria Sardi	143
Colofón por Susana de Marinis	155



**La música
de los
inicios**



Prólogo

Andrea Molinari
María de los Ángeles Pesado

“El maestro propone, los alumnos disponen. ¿Por qué quieres salvar a cualquier precio las actividades iniciadas, por la sola razón que han sido previstas? Una de las competencias cruciales, en la enseñanza, es saber regular los procesos de aprendizaje más que ayudar al éxito de la actividad”.

(PH. Perrenoud. 2004. Diez nuevas competencias para enseñar. Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP/GRAÖ, México.

La resolución N° 30/07 del Consejo Federal de Educación brinda el marco normativo para orientar el diseño y la implementación de políticas de desarrollo profesional docente cuya finalidad es fortalecer la calidad y pertinencia de la Formación Docente Continua, garantizando a todos el derecho a la educación y al acceso al conocimiento, a través de la renovación de la enseñanza y de las prácticas pedagógicas en los diferentes niveles del sistema educativo.

El desarrollo profesional se encarna en los sujetos cuando maestros y profesores producen conocimiento porque reflexionan sobre las prácticas institucionales y de aula, trabajan en comunidad, teorizan sobre su tarea cotidiana relacionándola con las dimensiones sociales, culturales y políticas de la función de educar.

El desarrollo profesional se produce cuando el docente se compromete, asumiendo su responsabilidad en la construcción de un proyecto educativo, específicamente basado en la igualdad, el respeto a la diversidad, la formación integral de las personas y la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos.

La intención de igualdad y justicia que subyace en la tarea docente implica ofrecer a todos el saber, encontrar los modos en que cada uno de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes de nuestro país aprendan. Por eso la enseñanza conjuga las acciones docentes

relacionadas con la gestión de la clase, el planteo de propuestas de aula, la creación de situaciones que propicien variados aprendizajes y, a la vez, permitan a los docentes repensar la enseñanza y el conjunto de la experiencia escolar. Porque la posibilidad de lograr los aprendizajes escolares previstos depende principalmente de las condiciones en las que la escolaridad se desarrolla y de las formas concretas que la enseñanza asume.

Desde el INFD creemos que los modos de trabajo más apropiados para el desarrollo profesional docente son los que favorecen la creación de espacios interinstitucionales, constituyendo a éstos en oportunidades para la interacción de maestros, profesores y formadores con el propósito de abordar problemas y temas específicos que involucran y requieren de los saberes de cada uno.

Una de las nuevas funciones del sistema formador es el acompañamiento a docentes noveles en su primera inserción laboral. Esta función tiene la finalidad de profundizar la vinculación de las instituciones formadoras con los contextos y las necesidades pedagógicas de los sistemas educativos locales.

Pensando en los noveles, en sus primeras experiencias y recorridos, surgió la idea de ofrecerles propuestas de trabajo que, al ser analizadas en los espacios de acompañamiento que general los ISFD, les sirvan de marco de referencia para su acción cotidiana.

Con la intención de seguir construyendo un proceso de trabajo colaborativo en red, entre especialistas, nació la **Serie Experiencias de acompañamiento**, para dar cuenta de un recorrido entre una propuesta de referencia y la experiencia escolar vivida en el aula.

Experiencias de Acompañamiento muestra una forma de abordar la tarea docente, un verdadero trabajo colectivo, donde la voz del “otro” habilita y no obtura. Busca integrar y optimizar todos los programas y recursos de los que disponen los ISFD, como los bancos de recursos del aula virtual de Noveles, los aportes del programa Conectar Igualdad, los recursos de los CAIEs, del CEDOC, entre otros. Un paso más en el proyecto de acompañar a los noveles enseñantes en el desafío de concretar para todos el derecho a la educación y al conocimiento.



Sobre la armonía pedagógica

Andrea Alliaud

Las dicotomías suelen ser moneda corriente en Pedagogía. Entre el bien y el mal, se abre un abanico de disociaciones que distingue, clasifica y jerarquiza el campo atentando contra su propia fertilidad constitutiva. Entre la teoría y la práctica, la descripción y la prescripción, el ideal y lo real, lo que se dice y lo que se hace, la planificación y la acción, lo que se espera y lo que sucede, se arma o (mejor) se desarma el sentido de una “teoría práctica” de la educación, tal como la mencionaba Durkheim a principios de siglo.

Efectivamente, la Pedagogía representó en sus inicios un esfuerzo de reflexión sobre las prácticas educativas, proveedora de insumos que permiten operar en situaciones determinadas y a la vez nutrida por los problemas que estas mismas situaciones complejas y cambiantes plantean. Hacia 1910, Lucien Callier¹ la definía como “la teoría general del arte de la educación que agrupa en un sistema sólidamente unido por principios universales, las experiencias aisladas y los métodos personales...”. Desde esta perspectiva, la Pedagogía contribuye a pensar y resolver situaciones de enseñanza pero son las experiencias y las situaciones particulares las que van definiendo tanto sus alcances como sus límites.

La publicación que en esta ocasión se presenta y que ustedes tendrán ocasión de disfrutar, pensar, probar, experimentar y enriquecer (seguramente) pareciera recuperar esta tradición unificadora del discurso pedagógico en el que ciertas propuestas de enseñanza (en este caso) dialogan con situaciones de clase, provocando un proceso de producción superador que conjuga distintos saberes al servicio de una finalidad común: ayudar a



1. Callier, L. 1910 “Esbozo de una ciencia pedagógica”; en: *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid, Santillana. 2000.

enseñar. Y es así porque, de hecho, la experiencia de clase, el desarrollo de una propuesta didáctica cobra protagonismo en el texto y, al hacerlo, se recupera un saber vital que, la mayoría de las veces, suele quedar circunscripto a las paredes del aula en la que una propuesta, una idea o una experiencia tuvieron lugar.

La experiencia vivida en determinadas situaciones de enseñanza, no se desprende ni del saber que la nutre ni del que produce cuando se objetiva, es decir, cuando se recupera y se hace comunicable a otros. Mediante la narración, la experiencia “llega” a los demás. Mediante la narración la experiencia se lega, favoreciendo su continuidad. Y si bien lo que se vivió, tal como aconteció, pertenece al registro de quien protagonizó una vivencia particular, es el significado otorgado lo que coloca al narrador y a sus potenciales oyentes en una posición distinta a la que estaban cuando algo “les” pasó.

¿Qué le pasó al profesor en su clase cuando tuvo que trabajar una propuesta de enseñanza específica? ¿Qué pasó con esa propuesta “original”? ¿Qué les pasará a otros maestros y profesores cuando participen del diálogo y se encuentren con estos relatos marcados, significados, atravesados por vivencias particulares?

Las preguntas quedan abiertas. Sin embargo no exigen respuestas, más bien dejan lugar a otras preguntas y a nuevos problemas que surgirán de la puesta en circulación de experiencias pedagógicas. De esta experiencia pedagógica y de otras que se produzcan, con la intencionalidad de recuperar el saber que se genera, en los procesos de transmisión cultural, en tanto se reconoce su potencial formador y transformador de las prácticas docentes.

Distintos saberes, distintos registros, distintas voces se encuentran en esta obra destinada a potenciar encuentros entre haceres, saberes, y experiencias pedagógicas. La experiencia se convierte así, en el motor de la producción y, a la vez, se destina a motorizar la acción, los procesos de producción/enseñanza/ creación de los maestros y profesores que están comenzando a enseñar. Y esta forma de optar por la enseñanza no es menor.

No es del todo frecuente que los docentes sean (o se posicionen como) intérpretes, es decir que sean (o se posicionen como) contadores o narradores “públicos” de aquello que fueron contando e interpretando, en el proceso de producción/ enseñanza/creación que protagonizaron en sus clases. Sin embargo, son esas narraciones, esas voces, esos relatos producidos que trascienden lo que aconteció (pero que toman el acontecimiento vivido como materia prima del relato) las que tienen un alto poder formativo tanto para quienes producen historias y relatos a partir de la experiencia vivida, como para sus posibles oyentes (a su vez intérpretes, productores, contadores de historias de enseñanza).

Son esos relatos que se organizan a partir de acontecimientos, personajes, escenarios y situaciones, sensaciones pero que también incluyen interpretaciones y reflexiones, los que permitirán no sólo enriquecer las prácticas de individuos particulares, sino **abrir la posibilidad de ir construyendo un texto o relato común entre quienes comparten**

una experiencia que es de cada uno y a su vez de todos. Y he aquí, donde a mi parecer, se halla el aporte principal de los procesos de escrituración de la experiencia, en esta **posibilidad de ir construyendo un texto común** que contemple la expresión o voz individual, pero que, a la vez, la supere en función de una armonía colectiva, común, de todos.

Se encuentran ustedes, en esta oportunidad, con un ejemplar “pedagógico” de este tenor, cuya armonía (siguiendo a Dubet²) se parece más a la de una música de cámara que a la producida por una sinfonía o a la interpretación de un solista:

“En un cuarteto de Haydn o de Bartók, al igual que en un trío de Schubert, oigo plenamente a cada músico como solista; y el orden musical parece menos provenir de ‘lo alto’ y de una voluntad del autor o del director que de la multitud de diálogos entretejidos por individuos singulares, donde cada uno existe siempre y cuando renuncie a ser el centro del relato, el héroe de la historia”.

Diálogos entretejidos, saberes que unen a sujetos y acciones, teorías y prácticas, acciones y reflexiones. Pasos, sonidos, que suenan y que van recuperando una nueva armonía pedagógica, aquella que ayuda a pensar y resolver, precisamente porque se produce contemplando pensamientos y soluciones, producciones/ acciones/ creaciones docentes.



2. Dubet, F. 2006. *El declive de la institución escolar. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.* Barcelona, Gedisa.



Presentación de la serie

Beatriz Alen
Valeria Sardi

Enseñar en los inicios de la profesión es una experiencia que deja huellas y que, como toda experiencia, no se limita a duplicar la realidad existente sino, más bien, aporta nuevas vivencias, modifica el ser y el hacer del docente y trae nuevos acontecimientos. En este sentido, esta serie da cuenta de un proceso en el que se consolidó una red de trabajo colaborativo entre el Instituto Nacional de Formación Docente, las Direcciones Provinciales de Educación Superior y los profesores acompañantes.

En esta serie presentamos experiencias de acompañamiento de carácter exploratorio a docentes de distintas provincias de nuestro país. Partimos de una propuesta de aula elaborada por el INFD y ajustada con los formadores acompañantes que aceptaron nuestra invitación y que, a su vez, invitaron a sumarse a docentes noveles dispuestos a adecuar la propuesta inicial a sus propias aulas y a registrar las prácticas implicadas en el proceso: analizar nuestra propuesta, elegir algunos de sus componentes en función de los contextos en los que iniciaban su profesión y de sus intereses y concepciones profesionales y elaborar sus propias planificaciones.

En síntesis, para culminar con la **Serie Experiencias de Acompañamiento**, fue necesario llevar adelante un proceso colaborativo y documentado entre los distintos actores. Fuimos recombinando el cúmulo de textos –cartas, guiones, registros, entrevistas, correos electrónicos, etc.- que registran la experiencia para hacer comunicable los recorridos previstos y no previstos en el diseño inicial. No todos los textos siguieron los mismos derroteros. Por eso cada volumen de esta serie presenta las singularidades derivadas de la implementación concreta del proyecto inicial.

Asimismo, la elaboración de esta serie trajo nuevas preguntas, desafíos y tensiones. Por ejemplo, la cuestión de la autoría puede ser desconcertante para los lectores ya que las sucesivas escrituras dieron como resultado un texto polifónico, una trama de voces y de textualidades que construyen y dan cuenta de la experiencia de acompañamiento, ex-

perencia sobre la que los lectores van a sobreimprimir sus propias percepciones, vivencias y sensaciones personales y profesionales. Esta multiplicidad de voces –que incluye a los lectores futuros– da forma a los sueños y propósitos con que venimos trabajando en el acompañamiento a los docentes principiantes: relatar prácticas efectivas y, al hacerlo ensayar las primeras respuestas a la desafiante pregunta... ¿acompañar a los noveles... como se hace?

Con la **Serie Experiencias de Acompañamiento** damos cuenta también de un dilema central de la pedagogía de la formación: evitar el aplicacionismo y, al mismo tiempo, ofrecer un marco de referencia fundamentado para ser discutido, modificado o sustituido por otro de igual o mayor envergadura práctica y conceptual.

Esperamos que los volúmenes de la serie que aquí presentamos permitan pensar los inicios del trabajo docente en clave de desarrollo profesional y a sus problemas como nuevos desafíos de la pedagogía de la formación. Se trata de una invitación a seguir imaginando experiencias posibles para acompañar los primeros pasos en la docencia.



Informe del profesor principiante

Diego Emanuel Díaz

Un año lectivo comenzó con nuevas horas en instituciones desconocidas para mí. Estoy entusiasmado por los nuevos proyectos personales y profesionales y con el consabido temor por dar clases en contextos donde desconozco el funcionamiento y significado que la música tiene para los directivos, profesores y estudiantes.

Al recibir la noticia de la posibilidad de formar parte de un proyecto para docentes noveles de música, el interés fue grande ya que iba a experimentar otra manera de dar clases, abrir nuevos horizontes de la enseñanza musical y explorar las distintas aristas de la reflexión docente. El proyecto consistía en concretar y adaptar a las características del grupo en cuestión y de la institución una propuesta escrita por una especialista en Didáctica de la Música –que fue diseñada teniendo en cuenta la condición de novel y el inicio del año lectivo-. Nunca antes había considerado ni remotamente la idea de que un diagnóstico podía durar más de un clase... mucho menos pensé que podía ser una Unidad Didáctica. Mi noción sobre el diagnóstico iría cambiando y transformándose a lo largo de la implementación y estudio de la Unidad y luego de cotejar opiniones, ideas e inquietudes con mis colegas y Jana –Alejandra Baraybar, la profesora acompañante– quien nos orientaba en las reuniones. Con la Unidad Diagnóstica pude objetivar y visibilizar cuestiones que no he tenido siempre en cuenta como por ejemplo, el espacio a utilizar, la cantidad de alumnos, las diferentes agrupaciones y distribución de los mismos, cómo dar la consigna (escrita u oralmente), etc. Además, la Unidad exigía de nosotros adaptación y continua revisión para tomar las decisiones correspondientes al curso y grupo con los que trabajábamos. Así, al fundamentar cada decisión y registrarla, podíamos reactualizar nuestras ideas, concepciones y direccionar la clase y nuestras intervenciones de una manera más efectiva y fructífera.

Considero que el aprendizaje fue grande y sigo en el proceso de enriquecerme de esta experiencia, ya que la Unidad Diagnóstica sirvió de base para ampliar el conocimiento de la realidad del aula y del grupo con el que estoy trabajando, saber un poco más el bagaje cultural que traen los alumnos, los diferentes caminos posibles para abordar los contenidos y habilidades musicales y realizar una lectura más profunda de la realidad de la clase. Considero que soy un docente que revisa constantemente su planificación, lo realizado en clase, le doy vueltas a los problemas que emergen y trato de buscarles soluciones creativas y efectivas. La Unidad Diagnóstica reforzó y revitalizó tales capacidades ampliando enormemente el panorama de cuestiones a tener en cuenta en el momento de dar clases y luego al reflexionar y problematizarlas.

Cuando implementé la Unidad en mis clases adapté lo que consideré que de acuerdo con el grupo y situaciones era necesario. Surgieron diferentes cuestiones como ramificaciones de un árbol en el que es casi imposible encontrar las conexiones y terminaciones de las mismas. Me di cuenta de que la dinámica grupal no es tan predecible ni tan fácil de abordar, en especial, cuando los alumnos no tienen interés en la materia y/o no le encuentran un sentido que se adapte a su semiótica personal. Empecé a darme cuenta de que en una Unidad Diagnóstica lo importante no es intervenir tanto ni enseñar, sino recopilar toda la información sobre el bagaje de saberes musicales que los alumnos traen. En mi afán de vehicular la clase, tenía que hacer enormes esfuerzos en posicionarme de otra manera, en redefinir y repensar mi rol como educador y en abrir mi mente para poder "digerir" y procesar las diferentes situaciones que me tocaba vivir con mis alumnos.

Fue un gran esfuerzo de mi parte entender que mi desafío estaba planteado sin ningún margen de dudas; debía embarcarme en la aventura desconocida de partir prácticamente de cero para establecer un vínculo significativo y efectivo entre ellos y la música. Pequeño desafío.

Sabía que a pesar del trabajo arduo, difícil y exhaustivo contaba con el acompañamiento de Alejandra Baraybar –la profesora acompañante–, de mis compañeros y de Valeria Sardi –la especialista en documentación narrativa de la experiencia convocada por el INFD– con sus cartas. Por eso, sentía que no tenía excusas para entregarme ni bajar los brazos. Cada vez que terminaba una clase, reveía todo lo que me había pasado: me frustraba, me desmoralizaba pero caía en la cuenta de que las herramientas, los medios, el conocimiento estaban allí y también estaba yo, en medio de un conflicto conmigo mismo y mi formación buceando en nuevas aguas, en aguas abiertas a todo lo que institucionalmente era cotidiano en esa escuela, en un curso donde los mensajes que circulaban no siempre identificaban al grupo y colapsaban en el mismísimo torrente de contradicciones. Empecé a ver que era en estas situaciones donde más iba a aprender, donde iban a surgir cuestiones interesantes. La Unidad Diagnóstica me dio una imagen completamente distinta de la que podría haber tenido de no haberla hecho. Tal vez no hubiese llegado a esta conclusión si no hubiese implementado la Unidad considerando

y analizando cada uno de sus vericuetos y premisas. En medio de las desventajas planteadas, yo tenía una ventaja.

Aprendí (y sigo aprendiendo) que el vínculo del docente con el alumno no se fuerza, no se consigue como resultado de una ecuación matemática ni de la simple consecuencia de una acción o una buena actividad planteada, sino que es un proceso, una construcción que depende de múltiples factores, que no se somete a un execrable reduccionismo. Soy consciente de que operan cambios en mí y en mi accionar como docente y que se seguirán lubricando mecanismos de actuación en base a la continua reflexión y planificación de ideas y la vuelta a la reflexión partiendo del conocimiento que traen los alumnos. Y esto se logra mediante un diagnóstico sólido, consistente, elaborado conscientemente y con un sentido práctico y didáctico.

La aventura docente de música sigue su curso. Yo me propongo experimentarla.

Diego Emanuel Díaz (Docente principiante de música en el Colegio Ciudad de Santa Rosa)



Carta al profesor principiante

Alejandra Baraybar

Santa Rosa, lunes 25 de abril de 2011

Diego:

Acabo de leer tu informe, un tiempo después de que vos lo mandaste. Estuvo reposando unos días y en mí también algunas ideas que surgen a partir de haber desarrollado este proyecto. Y desde esa distancia, leo tus palabras y me parece verte –como siempre que te leo- reflejado ahí mismo.

Advierto el proceso que hiciste, y esta cierta “transformación” que operaste sobre tu forma de ser docente. Admiro tu trabajo, tu capacidad, tu incansable esfuerzo, y tu valentía para reconocer las cosas que te hacen sentir un poco más debilitado de lo que te gusta. Considero que fue muy importante que pudieras reconocer cómo tu grupo clase te desafiaba a posicionarte de otra manera. Y además, que hayas hecho en enorme esfuerzo para encontrar esa nueva posición, y tratar de sentirte cómodo en ella.

Al comienzo de este recorrido, notaba todos tus esfuerzos dirigidos a tener el completo control de lo que pasaba en clase. Y una forma que encontrabas, creo, era la imposición de una única forma de concebir “la clase de música”, “el grupo”, “el alumno”, “el vínculo docente alumno”. Tus alumnos te enfrentaron a otros modos, al mismo tiempo que lo hizo el material que con tanto conocimiento del terreno elaboró Clarisa.

Los primeros conflictos tomaron forma de enfrentamiento liso y llano. Fue casi como una pulseada, en la que parecía que había un solo ganador po-

sible. La solución amenazaba ser la negación de uno de los términos del conflicto: o Santiago¹ y sus compañeros se acomodaban perfectamente a tu intención pedagógica (con lo cual dejaban de ser ellos mismos) o vos renunciabas (con lo cual dejabas de ser vos mismo). Era difícil imaginar en ese primer tramo del recorrido una negociación, un término medio, un lugar nuevo, en el que pudieran coexistir sin anularse y de ser posible, aprender todos. La resistencia de los chicos a tocar instrumentos y sólo querer cantar, la ansiedad porque aparecieran los “buenos resultados” pronto, la pregunta por qué hacer y cómo hacerlo después de terminar la implementación de la propuesta didáctica diagnóstica, cómo lograr que los chicos se interesen por la materia y que, además, sientan la música como vos la sentís, fueron algunos de los conflictos que se presentaron a lo largo del recorrido.

Fue tu esfuerzo, tu necesidad de aprender, el compromiso con tu profesión de educador musical, tu apertura, lo que hizo posible que vieras las cosas de otra manera. Y que te animaras a buscar otro modo. Un modo completamente desconocido para vos en el que, sin miedo a reconocer que no sabías cómo hacer, empezaste a consultar a quienes, de alguna manera, consideraste referentes. Entrevistaste a la tutora del curso, consultaste con un docente tu formación inicial, lo charlamos incansablemente en el taller, te dejaste indagar y acompañar por tus colegas de noveles, leíste, escribiste, reflexionaste.

Y empezaste a entender lo que tus nuevos alumnos necesitaban de vos. Y lo que vos necesitabas aprender para estar con ellos.

Y así fuiste empezando a construir otra forma de estar al frente de una clase de música.

Ha sido para mí una hermosa experiencia. Me siento una testigo privilegiada de esa transformación.

Quiero agradecerte todo tu trabajo. Todo. Todo.

Este es el “cierre” de una experiencia que deja muchísimas puertas abiertas en vos y en mí. Por lo tanto Diego, hemos aprendido.

Muchas gracias,



Jana.



1. Los nombres de los estudiantes han sido cambiados por nombres de fantasía para resguardar su identidad.

**Las magias del
acompañamiento**



El acompañante como artesano

El saber artesanal tiene como fundamentos tres habilidades básicas: la de localizar, la de indagar y la de desvelar. La primera implica dar concreción a una materia; la segunda, reflexionar sobre sus cualidades; la tercera ampliar su significado.

Sennett, Richard (2009) *El artesano*, Barcelona, Anagrama, p. 340.

Acompañar a los docentes noveles en la experiencia de implementación de la propuesta didáctica, también significa un desafío para los profesores de los institutos de formación docente que participaron de este proyecto. Para ellos, esta experiencia trajo nuevas preguntas en relación con su rol profesional, por ejemplo, cómo diagnosticar al grupo para que la información le sirva al profesor, cómo comunicar los conocimientos musicales y hacer que los estudiantes se apasionen por la música como sus docentes, cuál es el sentido de la clase de música y en relación con esto último surgen otras preguntas en torno a si la clase tiene que ser entretenida, si siempre les tienen que gustar a los estudiantes las propuestas didácticas, si el docente tiene que divertir a los alumnos. También esta experiencia trajo aparejadas nuevas búsquedas en relación con el conocimiento musical, otras inquietudes que aparecieron a lo largo de la implementación de la unidad didáctica vinculadas con el asesoramiento a los noveles sobre temáticas diversas como la organización temporal de las tareas en el aula, la necesidad de flexibilizar la planificación, las consignas de creación, la elección del repertorio, entre otras, que surgieron durante el desarrollo del proyecto. Acompañar a los noveles se tradujo en acciones concretas que, de algún modo, ponen en escena las magias del acompañamiento, los secretos y claves para imaginar un vínculo posible entre novel y acompañante que favorezca la construcción de un lazo de confianza y de enriquecimiento profesional mutuo en la educación musical.

Para ir descubriendo juntos estas magias, iremos presentando relatos, cartas, páginas de la bitácora de Alejandra Baraybar, la profesora acompañante perteneciente al CREA (Centro Regional de Educación Artística), de la ciudad de Santa Rosa, Provincia de La Pampa.

Luego del primer encuentro en el INFD (Instituto Nacional de Formación Docente) para plantear las características y dimensiones de la implementación de la propuesta didáctica elaborada por Clarisa Álvarez, Alejandra reflexiona sobre los aportes que se llevó de esta reunión que, luego, se constituyeron en insumos fundamentales para el desarrollo del proyecto de acompañamiento a profesores noveles de música:

El encuentro me aportó claridad, las explicaciones que recibí me ayudaron a comprender el proceso de diseño e implementación de la Unidad Didáctica, y a comenzar a definir mi rol como acompañante. Encontré fundamentos desde la perspectiva del Programa de Acompañamiento a docentes noveles, para definir la idea de este trabajo, los objetivos, los roles de cada miembro de este equipo ampliado.

Me llevé también nuevas herramientas para mi práctica: el instructivo sobre escritura, el escrito "Acompañar...", la referencia al libro 1 de la colección Acompañar los primeros pasos en la docencia, la unidad didáctica completa.

Y me fui con una sensación de tranquilidad que me dio el hecho de que lo que había esbozado como inicio del trabajo y que presenté en la reunión para revisar, estaban encaminados. Pero lo mejor es que recogí herramientas para analizar esa propuesta (la agenda, las sugerencias, las estrategias) y re-definirla y enriquecerla con nuevas ideas, con otra gama de posibilidades de acción con los docentes noveles (talleres, variedad de propuestas de abordaje).

Mis dudas surgen en relación con:

- la administración del tiempo: están por comenzar las clases y me gustaría que la propuesta estuviera revisada casi por completo, pero no nos va a alcanzar el tiempo. Por eso, siento dudas y quiero pensar bien, cómo aprovechar las reuniones, y los trabajos entre los encuentros, para que podamos formular conjeturas, problematizar el documento, revisar representaciones, etc.
- la utilización de herramientas que permitan construir aprendizajes, producir conocimiento, mejorar la práctica. Siento que es una gran responsabilidad, y que requiere por mi parte una dedicación muy seria, con mucho estudio, y con mucha alerta para detectar emergentes y construir un camino enriquecido para todos.

El planteo a seguir:

Releer el documento, encontrar una secuencia para trabajarlo, flexibilizarlo, descubrir diferentes variables de abordaje (no hace falta para todas las clases esbozar una idea previa antes de leer el material, como había pensado en un comienzo. Algún recorrido puede realizarse de otra forma. Quiero ver muchas opciones posibles).

Redefinir agenda, pensar trabajo entre encuentros.

Elaborar la parte del proyecto (objetivos, algunos fundamentos) que estoy en condiciones de armar ahora, para tener claridad, y un eje en la línea de acción a seguir.

Así se inicia el trabajo de reflexión sobre la implementación del proyecto, la necesidad de hacer reajustes, de encontrar los modos para llevar a cabo la experiencia atendiendo al contexto de las escuelas donde se pondrá en juego la unidad diagnóstica, las necesidades de los profesores noveles y el rol de acompañante por parte de Alejandra.

El primer encuentro con los noveles se realizó el lunes 14 de febrero de 2011 como relata Alejandra en la página de su bitácora:

Hoy comenzamos el trabajo con los docentes noveles. Nos vamos a reunir a las 17hs en CREAr. Mi intención es presentarles el proyecto de trabajo (que todavía no está formulado como tal) y trazar un cronograma de acciones. Además, comenzaríamos con la lectura del documento que elaboró Clarisa, para empezar a pensar las clases de la unidad didáctica.

Hay algo que me parece fundamental en el trabajo que debemos lograr hacer: es el hecho de que los noveles tengan una participación activa en el diseño y la implementación de las clases. No quisiera que se transformen en ejecutores de una idea diseñada por otro, por varias razones:

- Porque no acuerdo con la concepción tecnicista del currículum que concibe a un experto diseñando un plan de clases y a un docente como mero ejecutor de lo pensado por otro (y estoy segura de que Diego y Paula tampoco).
- Porque Diego y Paula tienen estilos docentes diferentes: sus propuestas, sus modos de vincularse con los alumnos, construir autoridad, los aspectos en los que se sienten fuertes y débiles; creo que se van a sentir más cómodos si cada uno puede diseñar una propuesta particular (aunque compartan muchos elementos, pero creo que necesitan el espacio para definir su campo de acción).

- Porque al participar de la etapa de diseño de la planificación, se abre un ámbito más en el cual indagar la problemática de la inserción laboral del docente novel: sus características, sus conflictos, sus hallazgos.

Por eso, hoy vamos a formular hipótesis sobre algunas cuestiones, antes de leer el documento.

- Están por comenzar las clases, tenemos que presentarnos en las instituciones. ¿Cómo viven esta etapa del año? Presentación en la institución (relaciones sociales, reconocimiento del edificio, del perfil institucional, del calendario, de los materiales, proyectos artísticos, demandas al docente de música). ¿Primera vez en la institución? Diferencia entre Paula que ya está designada y Diego que todavía no.
- ¿Que información les parece importante recabar en esta etapa? Que necesitan conocer para empezar a dar clases?
- A la hora de pensar en una unidad didáctica de diagnóstico, ¿qué aspectos consideran importante conocer? A grosso modo, porque el trabajo de estas semanas previas será pensar detenidamente en estos aspectos, y estrategias de acción.
- ¿Qué ideas sobre la clase de música les parece importante que los chicos formen en este primer contacto con la institución, con la secundaria, con ustedes como docentes? PENSAR EN ESO.
- ¿Cómo conciben a los alumnos en esta etapa? ¿Que particularidades tiene la situación de ingreso al secundario?

Consignas de trabajo:

- Leer el documento elaborado por Clarisa Alvarez. En esta ocasión trabajaremos el segmento Pág. 1 a 18.

En este primer contacto con el material que guiará esta experiencia, seguramente van a surgir aspectos que se nos presenten como novedosos y otros como problemáticos, disparadores de nuevas preguntas. Es importante ir registrando todo aquello que nos llame la atención. Durante el encuentro, podremos hacerlo oralmente (y ustedes harán su propio registro de lo conversado) para luego hacer un escrito en el que registren esas impresiones.

Enviar por mail ese registro escrito para el viernes 25/02.

· *Diario personal.*

En todo este proceso, es muy importante ir dejando registro de nuestras experiencias, pensamientos, sensaciones, interrogantes, miedos, etc. Una herramienta muy valiosa para eso, es el diario. Especialistas del Programa de Acompañamiento a docentes noveles elaboraron un "Instructivo para la escritura de las experiencias de la práctica" que presenta diferentes instrumentos de registro. Durante el encuentro, compartiremos la lectura del apartado "El Diario", para poder inaugurar a partir de este encuentro, esta forma de registro personal.

Diferenciar en el proceso de escritura una etapa de borrador y su posterior reelaboración.

· *Trabajo para el próximo encuentro:*

1) Frente a las inquietudes que surgieron en el primer encuentro en relación con "el diagnóstico", les propongo que realicemos una indagación teórica que recorra diferentes materiales bibliográficos a fin de construir una definición de diagnóstico que pueda orientar nuestras prácticas en esta instancia.

Esta definición, inaugurará la construcción colectiva de un glosario que contenga algunos términos que consideremos conveniente precisar en este recorrido.

En el próximo encuentro, vamos a debatir sobre las diferentes acepciones e iniciaremos la construcción del glosario. Traigan analizado el material que consideren pertinente.

2) Analicen la actividad de diagnóstico planteada para el primer día y formulen sus impresiones. Aspectos con los que acuerdan, aspectos que consideran necesario revisar, alternativas. En el próximo encuentro las discutimos y elaboramos la planificación de la primera clase de cada uno de ustedes.

En este primer encuentro Alejandra, la profesora acompañante, explica cuáles son sus presupuestos teóricos, cómo van a ir elaborando los ajustes a la unidad didáctica atendiendo a los contextos en los que se desempeñan los noveles y a sus estilos de enseñanza. Además, Alejandra se interesa por hipotetizar con los noveles cuestiones ligadas a la inserción profesional en las escuelas, a concepciones de unidad diagnóstico a la enseñanza de la música y a las representaciones sobre los estudiantes. Hace hincapié, también, en la necesidad de registrar por escrito la experiencia y recupera el instructivo para documentarla. Otro momento del primer encuentro es la propuesta de indagación bibliográfica y de análisis de la unidad diagnóstico que llevarán adelante los noveles.

Impresiones de los noveles en relación a las preguntas elaboradas por la profesora acompañante

RELATO N° 1 - DIEGO

Reunión “Noveles” (Música)

- 1) *¿Cómo transitamos esta etapa del año antes de que comiencen las clases? (institución nueva o no, materiales, presentación en las instituciones, aprovechamiento del tiempo, etc.).*
- 2) *Recolección de información en esta etapa para dar la clase y tener en cuenta.*

Como ambas preguntas se relacionan, las contesto juntas. En esta etapa aprovecho a buscar nuevos recursos, actividades para trabajar contenidos en la clase y herramientas metodológicas. Además, a partir de mi experiencia del año pasado, considero importante buscar recursos metodológicos para trabajar dinámicas grupales para abordar las clases, la disposición de cada alumno para realizar las actividades propuestas, etc.

Además, es el momento apropiado para conocer la institución, sus movimientos internos, las políticas educativas de la misma, el personal que suele renovarse año a año, por ejemplo los auxiliares docentes, para saber a quién acudir para tal o cual necesidad, los asistentes pedagógicos, normas de convivencias, etc.

Toda esta información recolectada en esta etapa nos dará un panorama esclarecedor de la institución (siempre propenso a modificarse, claro está) y que servirá para “mapear” el tejido organizativo del mismo, permitiéndonos actuar de una manera más pragmática y con mayor seguridad.

- 3) *A la hora de pensar en la Unidad Didáctica de Diagnóstico ¿qué aspectos consideran necesario conocer?*

En primera instancia, considerar al Diagnóstico no como una clase sino poder extenderlo a varias clases para recolectar la información necesaria sobre sus conocimientos previos y experiencias musicales en cualquier ámbito (inclusive en años anteriores en el colegio). Además, considero que esto me ayuda a repensar mi propia concepción de diagnóstico y tener en cuenta en el mismo la necesidad de contar con herramientas metodológicas para diagnosticar desde lo grupal e individual. Mis anteriores diagnósticos solo se enfocaron hacia los conocimientos y experiencias previas desde lo grupal.

- 4) *¿Qué impresiones, a modo de carta de presentación, van a necesitar nuestros alumnos en el diagnóstico sobre nosotros y sobre las clases de música ?*

En primer lugar, debemos dejar en claro tanto con nuestras palabras y con las activi-

dades y dinámica de la clase que la hora de música es una materia tan importante como las restantes dentro del sistema educativo, que no solo se aprenderá a hacer música sino a disfrutarla, a ser creativos con los elementos que propone. Además, todos van a tener que intervenir en la creación y abordaje de producciones musicales que serán registradas para que la Institución y sus familias puedan conocer lo que realizan en las clases y puedan ser presentadas en los actos escolares o de manera extra escolar.

Sería interesante, también, elaborar y dejar registrado en las carpetas algunos lineamientos sobre la manera de trabajar en el año, las condiciones para aprobar la cursada y las pautas de convivencia acordadas por todos. Este registro les puede servir de referencia a los mismos alumnos quienes tendrán la posibilidad durante el año de recordar los lineamientos establecidos al comienzo (cuidado de instrumentos, respeto por los compañeros, metodología de trabajo, condiciones para aprobar, etc.)

5) *¿Cómo concebimos al alumno de 7° año (1° año de Secundaria) que ingresa con nuevos compañeros o no, en nueva escuela, etc., si la escuela tiene alguna estrategia para acompañarlo, etc.?*

Mi concepción del alumno de 7° será revisada cada año, a cada momento y por cada experiencia vivida en el aula en el que el grupo clase corresponda a tal grupo etario. Considero que se trata de un sujeto que está comenzando su adolescencia y verifica cambios corporales, distintas actitudes, explora nuevas maneras de pensar y de ver la realidad; experimenta nuevas sensaciones, ideas; su concepción del mundo, de su familia y de la escuela entran en crisis y surgen preguntas, cuestionamientos, etc. Considero que es un individuo que entra a un nuevo curso, colegio, quizás con nuevos compañeros, con sus propias historias, experiencias previas y atraviesa los conflictos propios de la adolescencia, período que cada uno vive de formas distintas, en contextos distintos.

Este alumno tendrá sus propios gustos musicales, sus ídolos, grupos de pares con los cuales se identifica y va construyendo su identidad. Teniendo en cuenta que la música es un "artefacto cultural" que permite la construcción de identidades por homologación, interpelación y narratividad, podemos pensar y construir recursos para favorecerle un placer estético, significativo y productivo a través de la experiencia musical. Las propuestas que realicemos deberán tener en cuenta estas entre otras tantas características y factores condicionantes de la personalidad del sujeto de 7° año y, a su vez, de cada uno de los sujetos del grupo clase en cuestión.

Diego Emanuel Díaz

RELATO Nº 1 - PAULA**(...)****2) Para dar clases, necesitaría saber:**

- Qué "imagen" hay en la institución, en la dirección especialmente, del espacio de música. Qué apertura institucional, qué posibilidades de trabajo, algunas expectativas. Sé que en esta etapa apenas me puedo hacer una idea.

- Con qué recursos cuenta la institución (instrumentos, etc.).

- Cómo se articula el trabajo por área, conocer otros docentes de artística, con qué antigüedad trabajan en la institución, cómo trabajan, (y si tienen ganas), etc.

- Qué expectativas tienen sobre la materia

- Qué trayectos recorrieron en el espacio de música en años anteriores, que seguro son diversos en el mismo grupo clase.

- Específicamente, qué experiencias de producción musical tuvieron.

- Qué procedimientos musicales aprehendieron o adquirieron en la primaria (si pueden escuchar de forma atenta, realizar ensambles grupales, escuchar de forma respetuosa las producciones de los compañeros, etc.).

- Qué otras experiencias musicales tienen, que no hayan sido en la escuela (familia, coros, clases de instrumento, etc.).

4) Ideas de la clase de música que me gustaría proponer en la unidad didáctica de diagnóstico.

- Para aprender música hay que hacer música. Las clases se dan tocando, cantando, escuchando. Las conceptualizaciones son para enriquecer las producciones musicales.

- Todos podemos hacer música. Y todos podemos apreciar la música.

- El espacio de música en la institución es una materia. También hay expectativas de logro para alcanzar, también hay que "ponerse a trabajar" (vs. "hora libre").

5) Cómo concibo...

Como un chico ansioso por conocer lo nuevo, capaz, orgulloso de ir a la misma escuela que los grandotes de 3º o 4º año, de llevar la carpeta en la mano, de no usar delantal, etc. También adaptándose a la nueva institución, a la figura del preceptor, a los cambios de profesor, a la cantidad de materias, algún que otro útil que no se usaba en la primaria (¿calculadora?). Esto es muy subjetivo: Me los imagino "ruidosos" (inquietos, activos), en comparación con los siguientes años del secundario. Porque cuando fui a 1º año mi grupo fue ruidoso y ya en 3º veíamos a los nuevos de 1º como ruidosos, queriendo llamar la atención, o apropiándose del lugar.

Supongo que es necesario un período como de "adaptación" en la nueva vida escolar. Todavía no sé qué suele hacer la institución respecto a eso.

Castrilli, María Paula

El acompañamiento se va constituyendo en una experiencia de trabajo en equipo, donde las propuestas de Alejandra para cada encuentro se suman a las miradas de los noveles, sus posiciones, perspectivas y propuestas para el trabajo, las reflexiones que en conjunto van haciendo sobre la implementación de la unidad didáctica, los intercambios vía correo electrónico con los colegas del INFD que están participando del proyecto. Esto lo vemos en las cartas de Alejandra con fecha 27 de marzo y 3 de abril, en las páginas de su diario que ilustran lo relatado en la carta y en los materiales que produjo para reflexionar con los noveles sobre problemas de la práctica que surgieron a partir de la implementación de la unidad didáctica:



Santa Rosa, 27 de marzo de 2011

Hola Valeria, ¿cómo estas? Por aquí muy entusiasmados con este proyecto.

Te cuento que estamos trabajando con dos docentes noveles, Paula y Diego. A ellos los convoqué en diciembre del año pasado, luego de nuestra reunión allí en Buenos Aires. Y cuando pusimos a rodar esta experiencia en febrero, se sumaron dos docentes más, Analía y Verónica, con las cuales arreglamos que participarían del proyecto –sobre todo en los talleres de reflexión y ateneos- aunque su experiencia probablemente no fuera a formar parte de lo narrado en la publicación. Ellas se acercaron al saber de esta propuesta, porque estaban interesadas en el aprendizaje que pudiera significarles y ya se reunían a planificar en conjunto con Paula y con Diego. Por eso me pareció interesante permitirles sumarse, aún sabiendo que el foco de la experiencia estaría puesto en sólo dos de los cuatro miembros del equipo.

Las reuniones con los docentes noveles se iniciaron el 14 de febrero. Las clases comenzaban el martes 1 de marzo, por lo cual en ese momento, lo apremiante era tener varias reuniones para poner en análisis y discusión las primeras actividades que ofrecía el documento elaborado por Clarisa, de modo de que cada docente pudiera tener armadas por lo menos las clases de la primera semana, antes de comenzar. Sabíamos que una vez que todos empezáramos a transitar por las escuelas, los tiempos para reunirnos iban a acortarse.

Con esa intención tuvimos las primeras reuniones. El primer contacto con el material de la unidad nos movilizó a poner bajo la lupa algunos supuestos, a interrogarnos sobre aspectos nuevos, a retomar las experiencias hasta aho-

ra vividas por los docentes noveles. Nos invitaba a pensar la práctica de otra manera, por eso había varios puntos en los cuales detenerse a indagar, antes de diseñar las clases.

¿Cómo debe elaborarse un diagnóstico? ¿Qué información esperamos obtener? ¿Cuáles son las mejores herramientas para obtenerla?

A los docentes les pareció innovadora la idea de elaborar un diagnóstico que no se limitara a una clase, sino que se planteara en seis encuentros a lo largo de tres semanas. Hasta este momento, pensaban el diagnóstico circunscrito a la primera clase del año e instrumentado a partir de un intercambio de preguntas orales y escritas que recabaran información sobre las experiencias musicales previas de los alumnos. Algunos obstáculos que esta metodología les acarrea: Paula contó en un encuentro que advertía que esa forma de implementar un diagnóstico no le brindaba la información que ella necesitaba para conocer los desempeños de los alumnos frente a ciertas prácticas musicales. Ocasionó una ruptura con las experiencias previas de todos, el hecho de plantear una serie de actividades que pusieran a los chicos a interactuar con la música a través de la audición, la ejecución instrumental, producción, el canto. Diego, por su parte, explicó que la información que él recogía daba cuenta de un funcionamiento grupal, pero no del acercamiento individual de cada alumno a la música. Se interrogaba sobre el modo de poder instrumentar un diagnóstico que también brindara ese tipo de información.

Como ves Valeria, el contacto inicial con el material ya nos disparaba toda una serie de preguntas, que fueron armando una base muy fecunda para trabajar con esta secuencia. Mi intención desde el principio fue dar lugar a la pregunta, al cuestionamiento, a la duda. Habilitar espacios para que cada uno de nosotros, y por supuesto me incluyo, sea crítico con sus propias prácticas, encuentre lugares de asilo y lugares de transformación, descubra las certezas que lo sostienen, y encuentre la necesidad de cuestionar algunas de ellas, las que obstaculizan las buenas prácticas. Por esta razón, cada clase propuesta en el documento fue puesta en análisis y se dio la opción a cada docente de desarrollarla sin hacer ninguna modificación o buscar alternativas nuevas, siempre y cuando estuvieran presentes los aspectos que la especialista proponía.

Durante algunas semanas, nos reunimos los lunes para armar las clases y los viernes para socializar las experiencias vividas por cada uno. En este momento, por restricciones en los horarios de todos, nos estamos encontrando dos horas los lunes para pensar la planificación. Ya estamos casi finalizando la implementación, porque esta semana que comienza, desarrollarán lo propuesto para la tercera semana de diagnóstico. Entre cada encuentro semanal,

tenemos intercambios por correo electrónico, sobre temas que van surgiendo y que no nos alcanza el tiempo para tratar en los talleres. Mi intención, una vez que finalicemos este trayecto, es tener una serie de reuniones más con los noveles, para abordar justamente algunos de esos aspectos.

Por el momento, las actividades que sugiere Clarisa han sido altamente fructíferas, muy estimulantes para los alumnos y un desafío para los docentes. Ellos están realmente muy contentos, un poco ansiosos por saber qué pasará después, y ya preguntando si Clarisa no podría diseñarnos algunas clases más. Les voy a comentar sobre tu invitación a escribirte.

Bueno Valeria, hasta aquí solo una parte de lo mucho que quisiera contarte. Tenemos registrado bastante material, en forma de nuestros diarios personales, mi bitácora personal, algunos textos que hacemos circular. Ahora, quien queda ansiosa a la espera de saber cómo seguir en este recorrido de intercambio de escritura soy yo. Es un enorme privilegio estar formando parte de esta experiencia. Avisame qué quieres que te mande y empezamos los intercambios.

Un abrazo, Alejandra Baraybar.

Buenos Aires, 29 de marzo de 2011

Hola, Alejandra:

Gracias por tu pronta respuesta. Es muy lindo poder entablar este intercambio por correspondencia, más allá de que sea virtual y no lleguen los sobres con las estampillas.

Te agradezco el relato detallado de los encuentros con los noveles y cómo se han organizado para el trabajo.

Me gustaría que me contaras qué decisiones tomaron los noveles respecto de la unidad de diagnóstico, teniendo en cuenta las posturas de cada uno frente a la materia, y qué aspectos les resultaron más difíciles o problemáticos.

Me imagino que el intercambio en el grupo debe ser muy rico y productivo para la puesta en práctica. En tu carta hacés referencia a que los lunes se reúnen para armar las clases, ¿cómo deciden qué trabajar y qué decisiones tomar en relación a los grupos de cada novel? Y, ¿qué aspectos aparecen problematizados o sobre cuáles aspectos reflexionan los días viernes cuando socializan las experiencias?

Por otro lado, hablás de un intercambio por correo electrónico con distintas

temáticas, ¿cuáles son? ¿qué aspectos interesantes aparecen en esos intercambios por correo electrónico?

Me comentás en tu carta que estás llevando el diario y que la idea sería socializar algunas partes, ¿te animás a enviarme algunos fragmentos que te resulten ricos para la documentación de esta experiencia?

Bueno, espero tu respuesta,

Cariños,

Valeria



Santa Rosa, 3 de abril de 2011

Hola Valeria, espero estés muy bien.

Voy a tratar de responder a tus inquietudes. Comienzo por las decisiones que cada novel toma frente a la propuesta elaborada por la especialista.

Previamente, me parece interesante contarte lo siguiente: antes de que los docentes tomaran contacto con el material elaborado por Clarisa, me pareció importante realizar una indagación en las propias representaciones sobre algunos aspectos que cobran fuerza en la etapa de inicio de un año lectivo: el ingreso a una institución educativa que puede o no resultarnos conocida, la preparación para recibir a un nuevo grupo, las expectativas que generamos, las representaciones que tenemos sobre nuestros futuros alumnos, entre otras.

Esta decisión tuvo que ver por un lado, con conocer cómo cada docente vive esta etapa y, por otro lado, con comenzar a juntarnos y a entrar en tema aún cuando todavía no tenía en mis manos el material definitivo elaborado por Clarisa (me había traído un borrador de la reunión de diciembre, pero para el 14 de febrero –fecha de la primera reunión con noveles– no tenía aún el definitivo). Entonces, con esta consigna de trabajo, tuvimos nuestro primer encuentro. (Fragmento de Bitácora N° 1 – incluye los relatos mandados por correo electrónico por los noveles).

Ya en la segunda reunión comenzamos a conocer y analizar la propuesta de Clarisa, con la intención de que cada uno de los docentes pudiera elaborar su propia planificación. La consigna para hacerlo siempre fue la misma: en los talleres de reflexión se debate sobre la propuesta (cómo sugiere la organización de los tiempos, de los espacios, los agrupamientos, la secuencia de actividades, con qué criterios selecciona el material, cómo elabora las fichas entre encuentros), se discuten alternativas, y luego cada docente elabora una

planificación propia. Ese diseño de clase puede ser exactamente igual al que elaboró la especialista o sufrir modificaciones, pero siempre deben estar presentes todos los elementos que propone el documento.

Hasta ahora, varias clases se han implementado sin modificación alguna y los docentes noveles las encuentran muy potentes, acertadas, una gran ayuda para iniciar este camino en la docencia, porque tienen en cuenta gran cantidad de aspectos que refieren a la gestión de la clase. Al leerlas, y sobre todo al leer toda la presentación previa que hace Clarisa, escribiendo las dudas con las que se encuentra un docente novel y la fundamentación de cada una de las decisiones tomadas al planificar, van sintiéndose identificados, contenidos, como si Clarisa estuviera directamente sentada en la reunión, hablándonos a todos. Cada uno de nosotros, en ese sentido, valora enormemente este material, su riqueza, su conocimiento de la situación del aula, sus propuestas para pensar y actuar cada clase.

En algunas ocasiones Clarisa presenta dos o tres alternativas para que cada docente elija una. La primera, por ejemplo, propone una actividad de audición y otra de ritmo corporal. Los noveles que optaron por la de ritmo corporal, lo hicieron porque se sentían más cómodos, les parecía más apropiada para una primera actividad y estaban más seguros de que la actividad fuera a resultar exitosa. Un buen comienzo. A la actividad de audición la consideraban altamente valiosa (en el taller conversaron sobre la importancia de la audición y el análisis musical) pero en general, rondaba una representación sobre lo "difícil" de la actividad propuesta, y la idea de que los chicos no iban a poder resolverla. De todos modos, dieron su primera clase con la actividad de ritmo corporal, y en la segunda, pusieron en marcha la clase de audición (no las utilizaron como alternativas, sino que realizaron las dos). En el caso de Diego, la institución le acomodó los horarios de modo que le quedan juntas las tres horas de clase, el miércoles, y los últimos 40 minutos están en pos-hora. Por eso, en su primera clase, Diego realizó las dos actividades. (Fragmento de bitácora N° 2). Otra docente, Analía, decidió empezar por la actividad de audición porque su primera clase semanal era de 80 minutos. (Fragmento de bitácora N° 3)

Luego de poner en marcha estas primeras actividades, nos encontramos el viernes a socializar experiencias. No te das una idea, Valeria, de lo enriquecedor de estos intercambios. De todos, al momento de elaborar las clases comparten experiencias, algunos plantean sus dudas y otros aportan para ofrecerle soluciones (fragmento de bitácora N° 4). Surgen ideas que toman todos (fragmento N°5). Y en la "vuelta", al final de la semana, comparten las vivencias. Algunos aspectos valiosos de esos momentos:

· Al comienzo de la experiencia, hubo gran ansiedad. Hablaban sin parar, cada uno necesitaba contar TODO sobre su experiencia, y empezaba a aparecer una preocupación que nos acompañaría unas reuniones más: ¿Qué iba a pasar el resto del año? ¿Cómo sigue este recorrido cuando se terminen las clases elaboradas por Clarisa? Se sentía la tensión entre lo que cada uno siente seguridad para trabajar el resto del año (algunos ya tenían esbozada una estructura para el año: primer cuatrimestre folclore-segundo cuatrimestre: rock nacional/ o primero al abordaje rítmico, luego el melódico) y la propuesta del diagnóstico que ya en las primeras clases enfrenta a los chicos con todos los desempeños musicales, y abre un abanico de posibilidades. ¿Y cómo se organiza el trabajo, después que los chicos ya tomaron contacto con todo? Por eso, intentaban pensar el diagnóstico en función de lo que ya tenían estructurado. Ante eso, mi propuesta fue que bajaran los niveles de ansiedad, que se abrieran a la experiencia y se dejaran enriquecer por aspectos desconocidos, que seguramente también iban a enriquecer su experiencia posterior a este trabajo. Les aclaré que el acompañamiento seguía aún al finalizar esta unidad, de modo que íbamos a poder seguir reuniéndonos para pensar el resto del año. Lo importante ahora, era explotar las posibilidades que ofrece este material, no cerrarse a sostener una idea previa de trabajo.

· Ante la pregunta: ¿Cómo les fue en esta primera clase? Las respuestas fueron más o menos, y muy bien. A partir de ahí, comenzamos a pensar: ¿Cuándo sentimos que una clase es exitosa? ¿Cuando fracasa? Y el fracaso venía atribuido a la falta de tiempo para terminar la actividad o que los chicos no tuvieron la "capacidad" para realizar bien los ritmos y superponerlos o cuando algún alumno plantea que no quiere realizar la actividad y cuesta "manejar" esa situación. Aquí aparece la figura de "Santiago", un alumno de Diego que hasta ahora, le sigue trayendo "dolores de cabeza" -literalmente-.

· Y al socializar la experiencia con la actividad de audición, notamos que todos, habían intervenido guiando de alguna manera las respuestas, o facilitando la actividad (pasaron la grabación hasta que casi todos completaron todas las preguntas, es decir, "como 80 veces"). Entonces, dirigí la reflexión hacia por qué habían decidido intervenir. (fragmentos N° 6). Advierto que les resulta difícil tolerar el vacío de la falta de respuesta, explican que no quieren que los chicos se sientan mal por no poder responder, no quieren que lleguen a sentir que "no saben nada" en la primera clase. Los llevo a reflexionar sobre el fantasma de la evaluación, sobre nuestra propia concepción de una pregunta sin respuesta y cierta "dramatización" ante la toma de conciencia de un "no saber".

Bueno, Valeria, hasta aquí un parte. Las preguntas de tu carta son muy estimulantes, me llevan -como ves- a querer contarte todo yo también. Muchas veces

me encuentro con las mismas sensaciones que tienen los noveles al gestionar la clase, sólo que a mi me abordan al gestionar este proyecto. Prometo pasarte en limpio alguna parte de mi diario contándote esto y otras cosas.

Finalizo aquí por la extensión que tiene mi escrito, pero me quedan cosas para contarte la próxima. Dos de las que me parecen mas sobresalientes: las dificultades de Diego para vincularse con "Santiago" y cómo eso está incidiendo en su experiencia y la mía.

En adjunto, van los fragmentos de bitácora, y uno de los textos elaborados en intercambios por correo electrónico..

*Un abrazo,
Alejandra.*



Fragmentos de Bitácora N° 2

Reunión lunes 28 de febrero de 2011

CREAr – 17hs a 19hs.

Consignas de trabajo:

- 1.** Elegir la institución (explicitando criterios de selección) y el curso en el que cada docentes implementará la experiencia. Si es posible, definir horarios de clase.
- 2.** Definir primera y segunda clase. Insumos: materiales curriculares y documento Unidad Diagnóstico (UD). Diseñar fichas entre encuentros. Posible formulación de guiones conjeturales.
- 3.** Pensar en la utilización de diferentes registros de la práctica para utilizar con los alumnos. ¿Cartas?
- 4.** Compartir bibliografía sobre evaluación.
- 5.** Pautar próxima reunión. ¿Entregamos las planificaciones por e-mail? Decisión grupal/individual.

Recursos: cd con kumbalawe; cabaret hoover y pmavor.

UD hasta Página 27

Libros sobre evaluación

- Davini, María Cristina. (2009). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Bs. As. Santillana.
- Palamidesi, M. y Gvirtz, S. (2008) *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Bs As. Aique grupo editor.

Respuesta de DIEGO:

Fecha: 28/02/11

Consignas:

1) Elegí la institución "Ciudad de Santa Rosa", el curso 1ºI, 3 hs Cátedra, los días miércoles de 16:20 a 18:25hs.

Criterios de Selección:

- Es el único 1º año que tomé
- Todas las clases son los miércoles, por lo cual es raro que caiga un feriado y que se interrumpa la unidad didáctica.
- Lo más probable es que los alumnos provengan de escuelas muy diversas y eso puede enriquecer el trabajo áulico y la propuesta.
- Las tres horas están seguidas, lo cual puede ser beneficioso para un trabajo más sustancioso e intenso.

Planificación

Profesor: Diego Emanuel Díaz

Curso y División: 1º I

Colegio: Ciudad de Santa Rosa

Fecha: Miércoles 2 de Marzo

Horario: de 16:20 a 18:25hs

Objetivos:

- Favorecer la exploración sonora del cuerpo como instrumento para la producción rítmica
- Desarrollar la audición musical a través de una obra grabada

Contenidos:

- Producción rítmica-corporal
- Antecedente y Consecuente
- Audición Musical

Actividades:

- Presentación del docente, la materia y los alumnos. Se les explicará brevemente cómo será la materia, se anticiparán algunas actividades a hacer durante el año y, lo más importante, que todos podrán realizar producciones musicales, es decir, todos podrán hacer música.
- El docente entregará la Ficha de "Pautas de Convivencia" y "Criterios de Evaluación"

vacía y explicará que en cada clase se completarán los ítems en acuerdo con todos y según emerjan las cuestiones importantes para trabajar música en el aula durante el año.

- En ronda, el docente expone un patrón rítmico corporal y dice su nombre en el cuarto pulso: cada alumno ejecuta el mismo patrón rítmico diciendo su nombre en el cuarto pulso.
- Luego, el docente propone rítmicas sobre la mesa y los alumnos las imitan. Además, se dejará un compás de silencio para que cada alumno pueda improvisar un patrón rítmico-corporal. Todo esto se grabará para que quede registrado. El docente explicará la importancia de registrar las producciones musicales y la posibilidad de verlas en su blog luego de haberlas subido a Internet.
- Reflexión sobre la actividad rítmica, las sensaciones vividas, las posibilidades de exploración del cuerpo como instrumento.
- Anotación de la mecanización del patrón rítmico corporal para practicarlo en casa.
- Luego del recreo, el docente les anuncia a los alumnos que escucharán una obra y haciendo silencio. La obra es reproducida una vez. Posteriormente el docente entregará una ficha para completar durante las siguientes dos audiciones.
- Al terminar, el docente recolectará las fichas y entregará la Ficha "Para conocernos mejor" y explicará la importancia de completar la ficha para la próxima clase ya que sobre ellos se trabajará en el año.

Recursos:

- Grabador, CD con el tema "Pmavor", fotocopias de las pautas de convivencia, fichas "Para conocernos mejor" y de audición de la obra, cámara digital.

Observaciones:

- Decidí dividir la clase en dos partes: los primeros 80 minutos para la presentación y la producción rítmica y la segunda parte para la audición de la obra
- Consideré importante darles una ficha con las Pautas de Convivencia y Criterios de Evaluación vacíos para que se vayan completando y construyendo en el transcurrir de las clases donde ellos mismos sean partícipes de las condiciones para aprobar el año y abordarlo de la mejor manera.
- La rítmica corporal donde cada uno dice el nombre propio en el cuarto pulso tiene como fin, por un lado, comenzar con una actividad para inaugurar la clase y conocernos; por el otro, es un pequeño diagnóstico sobre las posibilidades de los alumnos para coordinar movimientos corporales con el recitado del nombre. Además, esta actividad y la siguiente se realizarán en ronda ya que es un recurso de distribución

espacial para que todos puedan verse las caras y además, es un importante vínculo de conciencia grupal ya que permite que todos interactúen juntos en una misma actividad y canalicen sus energías hacia el mismo objetivo fortaleciendo vínculos de grupo.

- La realización de rítmicas sobre las mesas permitirá la apertura hacia la comprensión de que se puede hacer música con un objeto cotidiano . Además, resultará provechoso para trabajar la improvisación individual dentro de una producción sonora grupal. La grabación del mismo y su posterior subida al blog permitirá a los alumnos poder verse a sí mismos en producciones musicales, favorecer la autocrítica y la confianza en sí mismos para poder realizar dichas actividades y socializarlas.
- La reflexión sobre lo abordado hasta el momento me parece una parte clave de la clase ya que permite repasar lo aprendido y fortalecer un hilo conductor de lo acontecido para darle coherencia al desarrollo de la clase de música y que no queden en meras producciones. Además, permite resignificar lo aprendido y que cada alumno pueda encontrarle un sentido a lo que realizó gracias a que va teniendo en cuenta lo que espera el docente de los alumnos en la clase de música.
- La mecanización permite establecer el primer registro "informal" sobre la rítmica ejecutada sin trasladarla aún a la lectoescritura musical. Este registro favorecerá que el alumno pueda practicar la rítmica de una clase a la otra.
- La audición de la obra y el completamiento de la ficha me permitirá tener un panorama aproximativo de los conocimientos previos de los alumnos en cuanto al reconocimiento y apreciación auditivos. Esto será una plataforma desde la cual partir para elaborar nuevas propuestas de audición de cara a adquirir habilidades y saberes relacionados a la misma.

Diego Emanuel Díaz

Fragmentos de bitácora N° 3

Reunión viernes 4 de marzo de 2011

CREAr – 18hs a 20hs. (Analiá, Verónica, Diego – Paula ausente con aviso)

Consignas de trabajo:

- Socialización de experiencias vividas en la primera semana de clase. Aspectos fuertes, hallazgos, problemáticas, dudas, interrogantes, conflictos. Posible ateneo.
- Avances en la construcción de la planificación para la semana próxima

Del encuentro, surgen las siguientes consignas para trabajar:

- Justificar por qué deciden explicitar el concepto de "idea" musical.
- Justificar por qué deciden el ordenamiento de actividades que eligieron (primero audición y luego actividad rítmica o viceversa)
- Revisar lo planificado y lo realizado. Dónde surgen las rupturas? ¿Por qué? Hipótesis.

Ideas para re-organizar lo que consideren necesario.

- ¿Qué información pudieron recoger a partir de las actividades de diagnóstico?

Anaía:

- Justificar el por qué empezamos con audición:

Yo elegí empezar con audición la primera clase ya que tenía 80min y previo a la audición nos presentamos y conversamos un poco de las experiencias en música. Me parecía que este trabajo me iba a llevar mas tiempo que el de ritmos, por lo tanto preferí la clase mas larga. Efectivamente fue así, conversamos mucho entre audiciones sobre sus dudas, en la mayoría no interferí, salvo en la de la forma musical.

Diego:

Fundamentación de la primera clase:

- Comencé con la actividad de producción rítmica para que el primer "impacto" y contacto con la música sea con la mismísima música vivenciada desde el cuerpo, como una carta de presentación donde comencemos a valorar la música y la producción. La música estará presente siempre, ya que si es "mi pan de cada día", será "el pan de cada día compartido por todos". Además, me siento más cómodo abordando la rítmica corporal por haberla trabajado en experiencias anteriores con otros cursos en las primeras clases.
- La audición me pareció la mejor opción para los últimos cuarenta minutos ya que después de "despejarse" de la actividad rítmica y pasado el recreo, consideré que estarían mejor predispuestos para la audición musical en la que se necesita más concentración.

Fragmento de bitácora N° 4

Reunión 28-02-11

En ocasión de analizar la propuesta de Clarisa sobre CREACIÓN, Anaía manifiesta que no se anima a trabajarla. Al preguntarle por qué tiene miedo, nos cuenta una situación vivida por ella como alumna, durante su educación secundaria, en la que tenía que realizar una actividad de creación -una composición musical- y su grupo había sido el único que no había logrado hacerla. Ella sintió esa experiencia como un gran fracaso y desde ese momento, cree que la creación no es para ella. Diego le pregunta cómo fue esa actividad y al escucharla le dice "pero tal vez ahí no fue culpa tuya, aunque te sentiste frustrada; es el docente el que no supo diseñar la actividad adecuándola a la complejidad del grupo". Anaía realizó la propuesta con un primer año de polimodal (porque esa semana no tenía clase con su primer año) y se quedó muy satisfecha con los resultados.

FRAGMENTO DE BITÁCORA N° 5

Al analizar la ficha de audición que propone Clarisa (página 11), Diego advierte que en la pregunta N° 5, el concepto de "idea" puede motivar la pregunta de los alumnos sobre qué significa y propone anticipar una definición o una manera de explicarlo, para que no los tome desprevenidos. Entonces, formulan diversas maneras de explicarlo. Les digo que eso que están haciendo es un guión conjetural, que es muy valioso que puedan anticiparse a lo que puede dispararse en clase. En la próxima reunión, al socializar las experiencias, todos habían tenido que explicar el concepto de idea y los comentarios eran "menos mal que lo habíamos conversado.."

FRAGMENTOS DE BITÁCORA N° 6:**En el taller, surge la siguiente consigna:**

- Justificar por qué deciden explicitar el concepto de "idea" musical.

Anaía:

Fundamentar por qué decidí ayudarlos:

Me pareció interesante ayudarlos, lo hice dos veces: primero, al responderles cuando me preguntaron a qué me refería con "idea", se los explique cantando otra canción y haciendo que ellos se dieran cuenta a qué apuntaba. Luego, expresaron que les era difícil contar las veces que sentían esa idea y me dijeron que ellos nunca habían hecho eso, por lo tanto tomé la iniciativa de guiarlos, mientras me decían "ahí empieza, ahí termina" y yo anotaba en el pizarrón con rayitas para que después las contaran y pudieran responder. Llegué a esta decisión porque me pareció el momento oportuno para no dejarles una duda, sabiendo que después, ésta sería mi tarea, enseñarles algo desconocido.

Diego:

La explicación del concepto de "Idea" fue mínima ya que no quería intervenir en el diagnóstico. Les di el ejemplo con la melodía principal del cuarto movimiento de la Novena Sinfonía de Beethoven, la tararé y les indiqué que como en el lenguaje hablado, la música tiene una sucesión de sonidos y una "punto" o reposo donde culmina dicha frase. La explicación pareció no ser muy satisfactoria ya que los alumnos volvían a preguntarme sobre el concepto y yo les decía que escribieran lo que a ellos les parecía que era una idea o si la identificaban.

Textos que circulan por mail

El siguiente texto es una elaboración personal. Fue producido a partir de la dificultad que está encontrando Diego para establecer vínculos con un grupo de alumnos y favorecer su aprendizaje. Luego de elaborado, lo envié por mail a los docentes y Diego respondió agregándole sus comentarios.

Inicios en la docencia.

Implementación de la unidad didáctica de diagnóstico El vínculo docente-alumno como desafío.

El vínculo docente-alumno se construye. No viene dado, ni surge espontáneamente. En algunos casos, esa construcción es relativamente sencilla de realizar. Pero en otros casos nos plantean nuevos desafíos. Aspectos particulares en la historia de los alumnos y de los docentes, sumados a cuestiones institucionales que contextualizan la relación, pueden obstaculizar el logro de un aprendizaje que favorezca a todos. Surgen conflictos que es necesario analizar para comprender, y tratar de resolver.

Esta experiencia de diseño e implementación de una unidad didáctica de diagnóstico, es un recorte en el proceso de enseñanzas y aprendizajes de un año. Como recorte, tiene un antes y un después. El proceso tiene antecedentes (la historia de cada uno de los miembros del grupo –incluido el docente–, los modos institucionales de resolver conflictos, etc.) y también experiencias que lo van a suceder. Experiencias posteriores en las que podrán continuarse situaciones de enseñanza y aprendizaje que se inician en esta etapa.

Esto tiene algunas implicancias:

- no hay que pensar que lo que no se logre en este recorte de tiempo, ya no podrá lograrse en lo que queda del año.

El recorte permite definir una unidad de tiempo para analizar que se toma como objeto de estudio, como fuente de interrogantes. Y uno de los objetivos de esta experiencia, es *conocer la realidad de la inserción laboral del docente novel*. Hasta ahora, hemos visto que una de las realidades con la que nos enfrentamos en nuestras primeras experiencias docentes, es la dificultad para construir un vínculo con los alumnos que favorezca los aprendizajes².



2. ¿Qué vínculos favorecen los aprendizajes? ¿Cómo construirlos? ¿Qué cuestiones personales tiene que poner en juego el docente? ¿Qué cuestiones profesionales tiene que poner en juego? ¿Cómo diferenciarlas? ¿Cómo construir autoridad? ¿Qué tipo de figura de autoridad se aspira a construir? ¿Una autoridad inamovible? ¿Incuestionable? ¿Inalterable? ¿O una figura con capacidad de negociación? ¿Qué figura colabora con los aprendizajes de todos (docente/ alumnos)?

• Durante esta etapa particular de estudio (el recorte de la unidad didáctica), será interesante conocer las características de esas situaciones conflictivas, buscar herramientas para profundizar su comprensión y trazar caminos para solucionarlas.

Si no se logran resolver en esta etapa, eso no implica el fracaso de la experiencia, porque el objetivo no es solucionar de una vez y para siempre las dificultades de la práctica –cuestión además irrealizable-. También podría definirse que otro de los objetivos es encontrar herramientas para leer la realidad del aula, realidad caracterizada por el conflicto.

Una herramienta que ayude a la comprensión de los casos particularmente conflictivos puede constituir la *entrevista a otros actores institucionales*.

¿Podemos pensar en entrevistar al tutor, al director, al preceptor, al equipo pedagógico?

¿Con qué objetivo? ¿Qué queremos conocer? ¿Qué preguntar?

Son algunas puntas para seguir pensando.

Alejandra Baraybar
Acompañante Programa Noveles

Empiezo a sentir que nos desafía a los dos

El profesor del instituto de formación que asume el rol de acompañante a los docentes noveles también vive la experiencia de la implementación de la unidad didáctica como si fuera el protagonista; es decir, el acompañante trabaja en red con los noveles y también enfrenta desafíos en cuanto a encontrar los modos más adecuados para acompañar a los docentes que se inician, cómo guiarlos, cómo orientarlos con la tarea, qué bibliografía encontrar que los acompañe, cómo dar pautas de trabajo sin invadir sus decisiones del novel.

Como cuenta Diego en su diario con fecha 9 de marzo de 2011, antes de la segunda clase:

“Después de la reunión de noveles en casa de Jana, pude construir la planificación de la segunda clase con el aporte de ella y de mis colegas en el Proyecto, siendo muy enriquecedor cada uno de los aportes hechos. Me di cuenta de que se nos pasan de largo muchas cuestiones de la clase a tener en cuenta en el momento de la planificación y que parecen nimiedades pero son detalles muy importantes como por ejemplo: ¿Cuánto tiempo le destinamos a una actividad? Si

damos la consigna por escrito u oralmente, ¿qué criterios usamos para la distribución grupal?, etc.

Tengo más seguridad para dar esta clase ya que el objetivo no es “enseñar” sino diagnosticar lo que los alumnos saben, buscando crear hábitos de conducta y trabajo en el aula y empezar a vincularlos con la música de otra manera.”

El acompañante orienta al novel deteniéndose en aspectos pedagógicos y disciplinares que el docente que se inicia tal vez no ha tenido en cuenta en la planificación o no ha previsto que pudieran aparecer en sus clases.

En este sentido, es interesante el relato de Alejandra, la profesora acompañante, que en diversas cartas cuenta cuáles han sido los desafíos con los que se enfrentó en su rol en la implementación de este proyecto.

Santa Rosa, domingo 9 de abril de 2011

Hola Valeria, aquí de nuevo escribiéndote.

(...)

Los tiempos de la semana son realmente muy exigidos, por eso, cuando recibo tu carta, empiezo a imaginar qué voy a contarte la próxima, pero sólo puedo sentarme a armar el material para mandarte durante el fin de semana.

Empiezo contándote la situación de Diego con Santiago, de Diego versus Santiago. Siento que todavía es una competencia, una especie de medición de fuerzas, en las que los dos tiran, pugnan por terminar ganando. Diego no encuentra hasta ahora un modo de negociar. Eso es lo que veo cuando lo leo, cuando lo escucho. Pero te cuento de a poco.

Diego se encuentra con Santiago ya en la primera clase. Y Santiago viene a encarnar toda una serie fantasmas con los que Diego ya venía imaginando que se iba a encontrar.

Sus preguntas antes de dar la primera clase, eran: ¿qué pasa si un alumno me plantea que no quiere hacer la actividad? ¿Y si con ese alumno se enganchan otros y son más los que no quieren trabajar? ¿Y si no completan la ficha entre encuentros?

En su primer relato, al registrar sus impresiones sobre el documento, antes de dar su primera clase, dice:

“Además, considero relevante darle importancia a la entrega de las fichas de una clase a otra porque puede haber alumnos a los que no

les interese o motive completarlas ni entregarlas, Si esto se vuelve una conducta repetitiva ¿qué hacer?, ¿cómo proceder?, ¿podemos poner nota o calificar sobre la entrega de los mismos además de dejar claro en la primera clase que la entrega de las fichas es parte del trabajo responsable de los alumnos?"

"Por último, considero que si bien puede darse el caso de que los alumnos no se sientan motivados y decaiga el interés, no por eso hay que "dar por terminada" bruscamente la actividad, sino ir concluyendo la misma con alguna reflexión sobre lo aprendido (la reflexión debería estar al final de cada clase para darle sentido a lo que se realizó en la misma) y permitirnos y permitirles a los estudiantes "expresar" esa incomodidad aunque esto hiera nuestro "ego" y dejar ver qué es lo que aflora ya que eso es parte de la música, lo que ésta nos genera y como se conecta con nuestros estados emocionales." (Diego, 27/02)

En sus guiones conjeturales, noto que aparecen con mucha fuerza, los posibles desafíos, actitudes de alumnos que socaven el control de la clase que Diego aspira a tener.

Su concepción de la clase de música: una materia tan importante como las demás (lo que ya pone en evidencia un cuestionamiento previo, socialmente compartido, a la importancia de la disciplina, cuestionamiento que Diego quiere revertir), en la que no sólo se aprenderá a hacer música, sino a disfrutarla, en la que "todos van a tener que intervenir en la creación y abordaje de producciones musicales." (Fragmento de relato de Diego, 27 de febrero)

En esa clase, además de las actividades de enseñanza y aprendizaje, Diego encuentra de gran importancia las herramientas para lograr el buen funcionamiento del grupo.

"Además, sería interesante elaborar y dejar registrado en las carpetas algunos lineamientos sobre la manera de trabajar en el año, las condiciones para aprobar la cursada y las pautas de convivencia acordadas por todos. Este registro les puede servir de referencia a los mismos alumnos quienes tendrán la posibilidad durante el año de recordar los lineamientos establecidos al principio (cuidado de instrumentos, respeto por los compañeros, metodología de trabajo, condiciones para aprobar, etc.)" (Fragmento de relato de Diego, 27 de febrero)

En este esquema en el que todos trabajan, todos disfrutan, de una clase con pautas de orden puestas en claro desde el comienzo, aparece Santiago,

un alumno que viene a hacer realidad todos los miedos de Diego, porque le hace perder el control de la clase. (...)

Durante la primera clase, Santiago interrumpe permanente la actividad, grita, se niega a tocar instrumentos, a completar las fichas, a agarrar las fotocopias. Diego intenta ponerle límites diciendo “si ya pasó tu turno de hablar ahora espera”, preguntándole a Santiago cosas personales (Santiago describe una situación que no sale de lo común) para hacerle notar que es igual a todos los chicos, y tiene las mismas posibilidades de trabajar.(...). Es una confrontación directa. Su impresión de su primera clase fue poco feliz.

En mi bitácora, luego del taller de reflexión, registré:

1. *Diego: 40 alumnos, sus tres horas semanales juntas el miércoles, en pos-hora. Un alumno lo desafía: grita, llama la atención, conversa, interrumpe sistemáticamente, no quiere tocar ningún instrumento. Diego: “si ya pasó tu turno de hablar, esperá”; busca ponerle límite, orden. Trabajar. Le digo que busque más información institucional para conocer a este alumno, y algunas líneas posibles para intervenir especialmente con él, formas de trabajar que a otro colega le funcionen. Información sobre modos de relacionarse con él para que pueda participar en la clase productivamente.*

Encuentro que los noveles tienen modelos fuertes sobre “el vínculo”, “la clase”, “las respuestas”, “la evaluación”, “el alumno”, “el docente”. ¿Condicionan su tarea? ¿Son como tablas salvavidas? Buscar material sobre esto.

(...)

Y con todo esto, empiezo a sentir que esta situación nos desafía a los dos: a él porque lo obliga a encontrar una solución en su forma de vincularse con Santiago, y a mí, porque me moviliza a encontrar herramientas para comprender –y que Diego entienda– por dónde pasa el desafío que Santiago le plantea, y como empezar a solucionarlo. El propio Diego, refiere que esta situación le hiere el ego.

Lo primero que le sugiero, es que “no se enganche”, que no se enoje, porque esa es la forma que encuentra Santiago para debilitarlo. Que mientras él se siga enojando, mientras siga siendo esa su reacción, Santiago obtiene lo que quiere y no resulta una situación saludable para nadie y mucho menos un ambiente en el que pueda concretarse una situación de enseñanza-aprendizaje. Le digo que tiene que demostrarle a Santiago que él no va a participar más de las situaciones de conflicto de ese modo, que no va a ser un contendiente para su demostración de fuerzas. Si logra correrse de esa situación, si logra que Santiago no lo desestabilice tanto, podrá tener otra claridad, y podrá construir su autoridad como docente desde otro lugar simbólico. Que

Santiago evidentemente quiere llamar su atención pero que sería importante otra forma de brindársela. Que trate de conocer más sobre este alumno, que busque más información institucional y que averigüe también sobre los modos en los que la institución trabaja este tipo de conflictos.

La tercera clase de Diego vuelve a tener episodios de enfrentamiento, pero ya logra tomar otra posición.

“Les comenté que hoy haríamos otra producción rítmica donde incorporemos la voz hablada o recitada y este esquema rítmico fue muy bien recibido con las exclamaciones. Santiago comenzó a llamar la atención pero yo no le hacía caso. De cualquier manera, sus compañeros lo seguían pero trataba de no darles importancia.” (Continúa en fragmento de relato del 15 de marzo)

En mi diario del 16 de marzo, dice:

“Diego me plantea un gran desafío. Tiene problemas con un alumno en particular “Santiago y sus seguidores”. Hoy incluso (por la clase del 16 de marzo), se generaron en su clase situaciones de violencia. Creo que las manejó bien. Mi sugerencia había sido que “no se enganchara”, que no se enfureciera. Pero creo que lo hizo sólo porque yo se lo había recomendado, no porque fuera una convicción propia. Duda de si esa es la forma de intervenir con esos alumnos” (---) “¿Cómo hacer para que negocie? ¿Cómo hacer para que no termine resolviéndose este conflicto con su renuncia, o con Santiago fuera del aula? ¿Qué material leer? ¿A quién entrevistar? ¿Con quién consultar? Griselda y Adriana son referentes para mí. Eso sería trabajar en equipo, ¿no? ¿Cómo entender el conflicto? Dentro de los objetivos de estas primeras clases está establecer un vínculo con los alumnos. Opciones para el acompañamiento: hablar con Griselda o Adriana, ¿ir a observar? ¿Acercamiento a la institución? Leer sobre autoridad, construcción, primeros pasos en la docencia.”

Y en el diario del domingo 20/03 escribí:

Sigo preocupada por la situación de Diego. El vínculo con el alumno se construye, no está dado ni surge espontáneamente ni se resuelve rápido o sin conflictos. Estamos transitando esta etapa. Cuando cierre la unidad didáctica, no cierra el trabajo anual. Entender la UD como un recorte del proceso que permite conocer algunas realidades, algunas características de la inserción laboral del docente novel. Pero a los conflictos, tal vez solo podamos conocerlos, analizarlos, buscar líneas de acción para enfrentarlos pero no siempre resolverlos. A veces no se resuelven. En todo caso habría que aprender a convivir con el conflicto (externo, y el interno que eso provoca) ¿Cómo cono-

cerlo mejor? ¿Qué otros aspectos mirar? ¿Qué otros actores institucionales consultar? Disminuir ansiedad, mía y de Diego, para que eso se resuelva ya. ¿Uno de los problemas a los que se enfrenta un docente novel es la construcción de su autoridad? ¿Qué herramientas aportar en este proceso? ¿Como enfocar el acompañamiento para que se vislumbren y construyan esas herramientas? Este es, por ahora, el camino que encuentro a indagar."

(...)

En mi bitácora dice:

Domingo 20-3

Panorama de la situación actual:

Diego preocupado centralmente por vínculos conflictivos con sus alumnos. Dificultades en la construcción del vínculo docente-alumno/ dificultades en la construcción de la autoridad docente.

Paula con grupos que no le plantean conflictos, pero sin elaborar la parte de registro escrito de esta experiencia.

¿Estas son características de la inserción laboral del docente novel?

- Dificultades en la construcción del vínculo docente-alumno/
- Dificultades en la construcción de la autoridad docente
- Dificultades para la sistematización de la experiencia.

En Santa Rosa, hay gran demanda de profesores de música. Pronta inserción laboral, muchas horas de trabajo, diversidad de niveles y cursos. ¿Cómo incide esto en la posibilidad de hacer un análisis de la propia experiencia?

Aspectos para reflexionar en grupo:

• *¿Cómo organizan sus experiencias de trabajo? ¿Cuánto tiempo le destinan a la planificación de una clase o unidad? ¿Es posible hacer algún registro posterior? ¿Qué tipo de registro? ¿Qué información brinda ese registro? ¿Para qué sirve? ¿Cómo colabora ese registro con la realización de la practica?*

• *Las dificultades para establecer los vínculos con los alumnos. ¿Qué vínculos favorecen los aprendizajes? ¿Cómo construirlos? ¿Qué cuestiones personales tiene que poner en juego el docente? ¿Qué cuestiones profesionales tiene que poner en juego? Cómo diferenciarlas? Cómo construir autoridad? ¿Qué tipo de figura de autoridad se aspira a construir? ¿Una autoridad inamovible? ¿Inquestionable? ¿Inalterable? ¿O una figura con capacidad de ne-*

gociación? ¿Qué figura colabora con los aprendizajes de todos (docente/ alumnos)?

• Cuando hay alumnos que especialmente plantean un desafío a la construcción del vínculo. ¿Cómo actuar? Posibilidad de interpelar a otros actores institucionales, para que colaboren en la comprensión del caso. Equipos pedagógicos. Su inexistencia plantea otro desafío al docente (¿sólo al novel?) Posibilidad de entrevistar al tutor/director.

¿Y características potentes?

*• La búsqueda de prácticas innovadoras.
• La búsqueda de un trabajo colaborativo con otros docentes
• Mirada de la práctica que busca la comprensión (agrupamiento-evaluación diagnóstica - reflexión sobre los desafíos que algunas prácticas le presentan al docente). Mirada interrogativa hacia la práctica."*

Aquí empiezo a vislumbrar algunas cuestiones que me permiten entender este proceso, cuestiones que se presentan como problemáticas, y otras como hallazgos.

En este momento, los noveles terminaron de dar las clases que estaban previstas en la Unidad Diagnóstica.

Mi intención es tener con ellos una serie de reuniones más en las que plantear algunas reflexiones en torno a estos temas que figuran en mi bitácora, y seguramente otros que vayan surgiendo.

Por ahora Valeria, me despido. Ya es hora por aquí de cenar y de disfrutar en familia del final del domingo.

Hasta la próxima escritura, un cariño, Alejandra.



Esta carta da cuenta de desafíos que se les presentan a los docentes noveles y que generan en Alejandra la búsqueda de respuestas a partir de interrogantes sobre cuestiones en torno a la autoridad, a los vínculos pedagógicos, a las subjetividades juveniles en la escuela, como así también cuestiones ligadas a los tiempos en la clase, la planificación, el registro de la experiencia, entre otros.

Salgo muy enriquecida luego de transitar esta experiencia

El proceso de implementación de la Unidad Diagnóstico de Música se desarrolla durante el tiempo estipulado y, al finalizar la experiencia, Alejandra, la profesora acompañante reflexiona en una carta qué significado para ella la experiencia, qué desafíos y aprendizajes se pusieron en juego durante la implementación de la unidad didáctica, cuáles fueron las sensaciones que tuvo y cómo acompañar a los noveles fue una experiencia enriquecedora.



Santa Rosa, 1 de mayo de 2011

Hola Valeria, te agradezco mucho tus palabras en la última carta. Son alentadoras.

Quiero contarte que ya terminamos las reuniones con los noveles por este proyecto. El único que culminó su proceso fue Diego.

(...)

Lo que aprendo de esta situación es que la escritura de las experiencias puede resultar compleja para los docentes (noveles y expertos). Y creo que también lo es el hecho de participar sostenidamente en proyectos que impliquen un estudio sobre la propia práctica.

Insisto en que los docentes de música, en Santa Rosa, tienen una pronta inserción laboral, en variedad de niveles e instituciones, formales y no formales. Sé que las chicas están trabajando mucho. Tal vez esa sea una de las razones por las cuales la escritura, el registro sistemático, el estudio sobre la propia práctica sean difíciles de sostener.

Yo me quedo con el sabor amargo de no haber podido sostener a todo el equipo de trabajo funcionando como grupo hasta el final. De todos modos, valoro enormemente las reuniones en las que estuvimos todos, que fueron varias: se dio en ellas una dinámica de colaboración muy interesante, en la que todos salíamos fortalecidos a intentar prácticas innovadoras, pensadas

en equipo, con guiones conjeturales, con un sostén muy fuerte aportado por el documento de Clarisa.

En lo personal, y a pesar de esa sensación de proceso incompleto que me queda, creo que salgo muy enriquecida luego de transitar esta experiencia. Me siento con más herramientas para el acompañamiento. El caso de Diego, me hizo variar las estrategias: lecturas de textos, relatos de experiencias más, talleres de reflexión, consulta con colegas, nuevas lecturas, nuevas formas de pensar, nuevos escritos. Por momentos, sentía angustia por ver que nada parecía funcionar y que Diego seguía sintiéndose tan mal. Me daba fuerza su fuerza, y creo que a él. sentirse acompañado. Nos cruzábamos por el pasillo del instituto... "¿Y?"... "mal..." Otra vez a pensar algo distinto.

Hasta que un día, en uno de los talleres, contó que había estado averiguando sobre Santiago con la tutora. Yo se lo había recomendado en nuestros encuentros. A partir de allí empezó a construir una mirada diferente sobre este alumno. Y a intentar otro acercamiento. Hablamos de intentar entender los códigos con los cuales Santiago estaba tratando de comunicarse con él. Todo lo que parecía estar queriéndole decir con sus comentarios, sus gestos, su cuerpo, su voz. Diego había hecho una ruptura consigo mismo y empezaba a sentir la necesidad de un lugar nuevo. Entonces me di cuenta de que ya estaba... habíamos logrado algo. Podía no resultar siempre, en todas las clases, podía quedar muchísimo por descubrir todavía. Pero ya estaba... Diego había reaccionado y estaba parado en otro lugar.

Esa sensación sigue dejándome perpleja. Fue muy gratificante.

Diego es un gran docente. Pero hasta ahora, creo que estaba muy centrado en sí mismo. Esta experiencia, el encuentro con Santiago –este estudiante que pasará a ser inolvidable para él- lo llevó a descentrarse, a tratar de mirar a sus alumnos para ver lo que traen y poder tomarlo en su clase. Este logro hace de Diego un docente mucho más sólido todavía, y a mí me hace muy bien haberlo acompañado en este proceso.

Hasta aquí hemos llegado Valeria.

El encuentro con todas las personas que conocí cada vez que viajé a Buenos Aires, es también otro baluarte, otro lingote de oro que me deja esta experiencia. Beatriz, Susana, Clarisa y vos. Cuatro bellas personas, con mucho saber, y con una enorme generosidad para compartirlo. Han sido una guía fundamental para mí en este proceso. Siempre me sentí honrada por poder participar en esta experiencia, y espero haber estado a la altura de las circunstancias. Me gustaría mucho reunirme con ustedes de nuevo allá, si diera lugar y que Diego pueda conocerlas también.

Me quedo a la espera de que me digas si necesitás que puntalicemos más sobre algunos aspectos de la escritura.

Un abrazo grande, y muchas gracias por tu acompañamiento Valeria.

Ale.



El caldero de las primeras prácticas

Todo comienzo de año lectivo es muy desafiante para los docentes noveles pues tienen que entender las características de la institución, del grupo de alumnos a cargo, las exigencias curriculares, las micropolíticas escolares, entre otras cuestiones.

Diego Díaz, el profesor novel que llevó adelante la implementación de la Unidad Diagnóstica de Música en un grupo de primer año del Colegio Secundario Ciudad de Santa Rosa, nos cuenta a través de la escritura de su diario de clase y el intercambio de cartas con la especialista en documentación narrativa convocada para esta experiencia, sus vivencias como profesor novel de música. En este capítulo, entonces, iremos intercalando distintas narraciones y reflexiones de Diego sobre el desafío de iniciarse como docente de Música en una escuela de Santa Rosa, Provincia de La Pampa.

Después de su primera clase, escribe en su diario:

2 de marzo de 2011

...La clase me resultó un gran desafío; eran casi cuarenta alumnos, las paredes parecían achicarse cada vez que pasaba el tiempo; había alumnos que tenían mucha energía y buscaban destacarse. Luego de la presentación, el juego rítmico corporal resultó ser un disparador positivo pero para algunos solo fue una oportunidad de catarsis energética y aunque les pedía que no era necesario "golpear" sino hacer sonar la mesa, ellos seguían haciéndolo, como si no les importara.

Me cansaba de repetir tantas veces las consignas ya que los mismos alumnos que molestaban eran los que hacían burlas a otros o se tiraban papeles y dos o tres preguntaban: "¿Qué pasa si yo no quiero hacer esto?". Les explicaba que si no lo querían hacer que entonces no molestaran y dejaran a los demás hacerlo.

Me desmoralicé al ver que los alumnos iban desmotivándose y que encima, la clase duraba 120 minutos, lo cual me hastiaba a mí y me quitaba energías.

No sé cómo va a seguir todo pero reflexiono todos los días sobre qué estrategias implementar para que la clase de música no sea un esfuerzo ni un sacrificio, sino algo que me guste hacer, que me resulte amena.”

En una carta dirigida a Valeria Sardi, le cuenta uno de los desafíos que tuvo que enfrentar ligado a la relación que su grupo de alumnos tenía o traía con la música:

Santa Rosa, 30 de marzo de 2011

Hola, Valeria:

(...)

Cuando hablo de una formación raquítica y deficiente me refiero a que pensaba encontrarme con saberes básicos de música como la marcación de pulso regular, la audición y reconocimiento de diferentes timbres, alturas y relaciones sonoras mínimas; mínima afinación aunque sea en algunos alumnos, etc. Encontré que venían con una escasa formación musical (lo cual no es culpa de ellos, obviamente que no) y que ninguna de las experiencias que tuvieron fueron significativas. La Unidad Diagnóstica me sirvió para replantear mi actividad docente, mi papel y rol, mi intervención, mi concepción de la enseñanza musical, reflexionar y volver sobre la lectura de la realidad áulica en la que me encuentro inmerso con mis alumnos. (...)

Y en relación con el grupo de alumnos, también fue necesario adaptar la Unidad Diagnóstica para poder implementarla en su curso, relata Diego en la misma carta:

“También me parece importante recalcar que tuve que adaptar la unidad diagnóstica por varias razones: el factor espacial (no cuento con aula de música ni un lugar con espacio suficiente para trabajar, solo el aula con mala acústica y con paredes que no contienen mucho el sonido ya que los demás docentes en otras aulas nos escuchan y les molesta) la falta de articulación en los contenidos abordados de la unidad diagnóstica, es decir; la unidad es variada y completísima pero notaba que si la aplicaba así iba a confundir a los alumnos (más allá de que el objetivo era diagnosticar sus conocimientos, no enseñarlos), la unidad diagnóstica plantea una especie de “museo de contenidos musicales”; empieza por una propuesta rítmica, luego por audición, luego por canto, etc. Repito

que entiendo que es una unidad diagnóstica para recopilar sus diferentes saberes y habilidades musicales pero me parece que faltan articulaciones entre una propuesta y otra para no confundir ni “bombardear” a los alumnos. Notaba que ellos mismos eran guiados por diferentes actividades de trabajo tan dispares que no encontraban la unión de las mismas a pesar de explicarles que todo era parte de un diagnóstico en varias clases. De cualquier manera, pude establecer relaciones y articulaciones en la Unidad y la misma fue muy enriquecedora ya que Clarisa Álvarez la diseñó correctamente, abarcando todos los conocimientos posibles de música para recopilarlos en el aula.”

Otro factor que incide en general en las prácticas de todos los docentes y especialmente de los noveles, es la disponibilidad de recursos por parte de los alumnos y de las escuelas. En este sentido, Diego relata las particularidades de la escuela donde trabaja y las restricciones de infraestructura que encuentra y que dificulta su tarea de enseñanza:

“La escuela está rodeando el radio céntrico de la ciudad, funciona frente a una escuela primaria. En el mismo colegio donde doy clase funciona la Ex Unidad Educativa en planta baja y el Nuevo Secundario que es donde trabajo, funciona arriba. Hay confusiones de timbre porque mis alumnos tienen que estar atentos al segundo timbre que es para ellos y no al primero en caso de salir al recreo o retirarse; por lo tanto, las primeras clases mis alumnos me “mentían” diciendo que “ya tocó el timbre”, yo los dejaba salir y resulta que era el timbre del otro colegio. No tengo aula de música ni otro espacio disponible para las actividades musicales; esta semana pude recorrer un poco más la escuela y vi que hay instrumentos musicales en una sala: hay bombo, 9 guitarras, un teclado. Probé las guitarras y están en buen estado, son relativamente nuevas. El teclado no pude probarlo porque no encontraban la fuente, el transformador. Conocí la biblioteca, tengo que averiguar más sobre los materiales disponibles en la misma, etc.

Con el transcurrir del tiempo te voy a ir comentando otras cuestiones más del contexto para que puedas hacerte un “mapa” de la institución donde trabajo, los factores que la condicionan, la dinámica de trabajo del colegio. De alguna manera, estando a la distancia, vos la vas a poder conocer casi al mismo tiempo que yo porque recién este año comienzo a trabajar en este colegio y cada escuela es un mundo con sus reglas, sus problemas, sus vivencias, relaciones y proyectos. Espero que esto poco que te cuento te haya servido. ¡Saludos!”

También Diego relata, en una carta del 16 de abril de 2011, cómo en una propuesta didáctica en el aula que se proponía continuar trabajando con la respiración, iniciar el trabajo con la voz cantada enfatizando la afinación y también incluyendo "los moldes vocálicos, la dicción y el inicio del entrenamiento vocal" se produjo una situación dilemática vinculada con la disponibilidad de recursos y la infraestructura que, en principio, dificultó la tarea:

"Había preparado la clase de canto en el microcine porque quería mostrarles un DVD con videos muy cortos y dinámicos sobre la voz, el aparato vocal, etc. El problema fue que cuando fui a probarlo media hora antes de empezar la clase, el reproductor no leía el DVD. Traté de no ponerme mal y pensar en otra posibilidad. Llevé el teclado de la escuela al microcine para iniciar la clase de canto allí: cuando enchufé la fuente no andaba el teclado. En ese momento pensé que el "destino" no quería que diera la clase o me estaba advirtiendo de algo. Dije: "No creo en el destino, creo en mis capacidades." Y no me defraudé a mí mismo ya que previendo esa posibilidad, yo había llevado en mi bolso la fuente o transformador de mi casa; lo probé con el teclado y el teclado funcionó!"

Este relato de la experiencia da cuenta de cómo Diego no se amilanó ante la situación y, de algún modo previendo una situación dificultosa, llevó su transformador que sirvió para solucionar una dificultad que se presentó en la clase.

Otras veces las dificultades no se vinculan con cuestiones de recursos disponibles, sino con el vínculo pedagógico entre profesor novel y estudiantes. En el caso de Diego, ese fue un gran desafío de su práctica ya que se encontró con un grupo de chicos, en principio resistentes a la semiótica escolar y que generaban situaciones de ruido, gritos y peleas en el aula y la sensación de "no poder" por parte de Diego. Sobre esta cuestión Diego reflexiona y relata, además, cómo de a poco, clase a clase, va tratando de tender un puente con los chicos:



Santa Rosa, La Pampa, 16 de abril de 2011

Querida Valeria:

(...)

Releí tu carta y me pareció interesante lo de la "resistencia" a la "semiótica escolar" que manifiestan los alumnos cuando no coinciden aquella con su propia semiótica. Es cierto que cuando los alumnos evidencian conductas que entran en choque con nuestras clases y nuestra idea de "clase y trabajo

en el aula” lo vemos como una cuestión personal, como un ataque a nuestra persona y esa tergiversación y mirada errónea nuestra nos conducen a una idea equivocada y alejada de lo que en realidad pasa en el aula, o sea, hacemos una mala lectura de la situación.

Estoy tratando de acercarme a Santiago poco a poco y por fin en ésta clase no solo vi un “avance” (no me gusta la palabra avance pero por ahora no encuentro otra para describir lo siguiente) o un cambio positivo en la actitud de Santiago sino de la dinámica grupal en la clase. (...)

Inicié la clase preguntando si habían leído las fotocopias que dejé sobre el aparato vocal; la mayoría dijo que “no”. Empecé realizando ejercicios de respiración; Santiago y otros comenzaron a molestarse entre ellos. Luego, comencé con vocalizaciones y en el momento pensé: “Esto no va a funcionar” pero, para mi agrado, en las vocalizaciones pude oír sus voces y muchos afinaban, algo que creí que no pasaba en las anteriores clases. No solo eso, sino que en las vocalizaciones, todos comenzaron a concentrarse en el trabajo. De hecho, Santiago, que estaba en la última fila molestando con sus compañeros se levantó y decidió sentarse en la primera, cerca de mí, para hacer las vocalizaciones. Llegó un momento que con las vocalizaciones todos generaron un clima tan positivamente electrificante que al terminar todos aplaudieron dejando expresar la emoción sentida por una simple vocalización en la que todos estaban concentrados y conectados con ellos mismos, entre sus compañeros y con la música. Uno de los chicos me dijo: “Profe, por fin sonrío usted.” Me di cuenta de que mi actitud de hosco pudo haber generado malestares en clases anteriores. Les dije que “eso es música” cuando a pesar de todo lo que suceda alrededor nos conectamos con nosotros mismos y con el sonido que producimos y generamos un clima mágico, distinto, algo que nos lleva. Hicimos otra vocalización, cantamos la murga, hicimos dos voces responsoriales y tratamos de concientizar la respiración y algunos comenzaron a sentir como fluía el aire que respiraban en sus franjas costodiafragmáticas.

Al volver al aula les dije que la consigna sería crear una canción con el tema que más quisieran y ponerle la melodía, ritmo y estilo que quisieran pero que tuvieran en cuenta la respiración a utilizar. Una chica me preguntó si podía escribir con “groserías”, le dije que sí. Dos grupos comenzaron a componer la música, los otros parecían desmotivados. En ese momento sucedió algo imprevisto que cambió positivamente el rumbo de la clase y la actitud de los chicos hacia la actividad. Una de las tutoras entró para hablar sobre la “situación del día anterior” la cual, como hablaba, parecía haber sido grave. Los chicos comenzaron a exponer sus demandas sobre el maltrato verbal y actitudinal de muchos profesores; yo les pregunté qué pasó y ellos contaron

cómo otros profesores los miraban mal y hasta los insultaron con malas palabras incluidas. La tutora quería enfatizar en el error de los alumnos y no del docente. Yo intervine diciendo que es verdad que muchos de los alumnos no contribuyen a generar un buen clima pero que no se justifica el maltrato de los docentes. Luego de terminar de hablarles la tutora se retiró. Los alumnos me siguieron contando qué les sucedía con otros docentes, incluido Santiago. Entonces les dije que aprovecharan a plasmar esas demandas en la canción que iban a componer pero que no pusieran ningún nombre acusando directamente a alguien.

Menos dos alumnos, todos se pusieron a trabajar y estaban tan entusiasmados en hacer la letra y cantarlo que no alcanzó la hora para que presentasen todos los grupos sus producciones. Quedaron tres grupos por presentar. El grupo de Santiago realizó un rap con beatbox donde él y otra chica recitaban con buena dicción la letra en una 5 justa paralela. En ese momento sentí que en el curso había esperanza de construir conocimiento musical significativo. Fue como una inyección de vida, saber que no todo estaba perdido y que, si bien en el año seguirían pasando conflictos y situaciones no deseadas, en algún momento la música volvería a conectarlos, les posibilitaría formas de identificación y significación propias que son inevitables.

Perdón por extenderme, es la pasión y la revitalización de una clase que parecía que no iba a llegar y llegó, es el primer ladrillo por sobre el que vendrán otros más para poder construir un espacio donde circulen los mensajes significativos y productivos de los alumnos en torno a la música.

Saludos.

Diego Díaz

En otra carta, un tiempo más tarde, Diego relata cómo puede establecer otro tipo de relación con los chicos donde ellos también pueden enseñarle a él, cómo fue viendo “avances” en el aprendizaje, cómo los recursos disponibles le jugaron otra mala pasada y tuvo que poner en juego el arte de la improvisación, una práctica que los noveles tienen que ejercitar aunque no tengan mucha experiencia para ir solucionando los problemas que se presentan en el día a día de la práctica docente:

Santa Rosa, La Pampa, 5 de junio de 2011

Querida Valeria:

Ante todo mil disculpas por no haberte escrito antes, pensé que tenía que dejar pasar un tiempo para poder hacerlo y además porque con el curso no

he tenido dos clases ya que una tuve que faltar por mesa de examen en otro colegio y el miércoles que le siguió fue 25 de Mayo.

No me acuerdo que fue lo último que te envié pero creo que desde ese momento hasta ahora hubo un avance significativo en el desarrollo de las clases y en la conexión que los alumnos empiezan a mostrar con la música a pesar de que volví a ser presa de malos momentos que afectaron las clases.

Estuvimos abordando el contenido "Respiración" para luego abocarnos a la voz hablada y cantada pero no priorizando la afinación sino la respiración costodiafragmática. La idea era hacer una especie de solidificación de lo abordado hasta ese momento para luego proseguir decidí tomarles una prueba escrita y práctica ya que dispongo del horario de 3 horas cátedras para que sea un trabajo integral e intenso. Se me ocurrió la idea de llevar a una amiga cantante a la que he acompañado al piano en algunas presentaciones para que vaya el día de la prueba a cantar unos temas a los chicos, les comenté su experiencia en el canto y que ellos pudieran hacerles preguntas sobre la voz y la respiración. Ese día surgieron imprevistos ya que cuando fuimos al aula a enchufar el piano, no andaba, creíamos que era el cable; lo probamos en otro enchufe y tampoco andaba. Llamé a la preceptora para que me consiguiera otra aula y me dijo que todas estaban ocupadas, inclusive el microcine. Fue entonces cuando Santiago me dijo que fuésemos a la última aula, que no había nada (ya que él corrió a ver si estaba ocupada). Fuimos hasta ahí, probamos el piano y no andaba; comencé a preocuparme muchísimo. Santiago me dijo que podían ser las "llaves" de instalación eléctrica y que él las iba a activar, le dije que no lo hiciera porque era peligroso: él se dirigió a las llaves corriendo y diciendo: "yo las sé manejar, profe". Insistí en que no lo hiciera y me dirigí hasta él para tratar de impedirlo pero corrió más rápido, abrió las llaves y las subió y me dijo: "Pruebe ahora, profe". Fui a enchufar el piano y resultó que FUNCIONABA PERFECTO. Le dí las gracias y le pedí que cuidara a los compañeros mientras iba a buscar las demás cosas a la otra aula. Luego, Vanesa, mi amiga, comenzó a cantar "Balada para un loco" mientras yo la acompañaba. Los alumnos la aplaudieron y dijeron que conocían el tema. Comenzaron las preguntas de cómo ella cantaba y Vanesa les comenó cómo lo hacía; ellos reconocieron algunos conceptos abordados en la Unidad. Yo les preguntaba por ejemplo: "¿Cómo son las partes en que interviene la voz en la canción?, ¿son todas cantadas?. ¿hay partes más habladas?", etc. Luego cantó "Héroe" de Mariah Carey y una de las chicas se emocionó; dejamos que comentaran su vivencia de la canción y la de los demás y los efectos que producía una voz al cantar. Para terminar, Vanesa entonó una Zamba compuesta por mí llamada "Huellas y Herencias"

y hablamos de cómo los géneros condicionan las maneras de cantar y cómo la voz se debe adaptar a diferentes estilos.

Luego de eso, llamé a la Preceptora para que cuidara a los alumnos mientras yo ayudaba a Vanesa a llevar el piano hasta el auto de su hermana ya que se tenía que ir. Santiago se ofreció a ayudarnos y fue muy práctico; Tuvimos que bajar por una rampa, al ir hasta el auto no sabíamos cómo introducir el baúl con el piano en el mismo ya que en mi auto cabía perfectamente: fue Santiago quien organizó cómo debíamos guardar el instrumento: abrió el baúl del auto, colocó el freno de mano, dispuso todos los asientos para que entrara el baúl. Fue el quien nos dirigió a los tres para ponerlo y resultó que tenía razón y fue totalmente efectivo. Al terminar, subimos al aula y comenzamos la prueba escrita; Tocó el timbre del recreo y luego del recreo nos quedaban 40 minutos para la parte práctica que consistía en vocalizaciones, ejercicios respiratorios y cantar el tema "Ella" de Tan Biónica acompañándose con un patrón rítmico básico. La mayoría desaprobó la parte escrita y otros no habían practicado los ejercicios de respiración. En la clase siguiente hablamos sobre las evaluaciones y sobre los trabajos a realizar y fue en esa clase en la que comenzamos a usar las flautas para seguir viendo respiración e introducirlos gradualmente en la dimensión melódica. La mitad de los chicos trajo flauta; comenzamos a ver cómo usar la respiración aprendida para aplicarla a la flauta; abordamos los sonidos si-la y sol; algunos chicos como Santiago y Martín decidieron molestar, les sacaban las flautas a los demás y provocaban conflictos. A la mitad de la clase tuve que llamar al preceptor suplente para que los llevara ya que la situación se me iba de las manos. Para los chicos que no trajeron flautas les propuse un acompañamiento rítmico para acompañar el tema pero costaba coordinar.

Comenzamos a aprender la canción "El rock del Si la sol" y propuse que la aprendieran para la clase siguiente. Luego de dos semanas sin clases por los motivos que comenté al principio de la carta tuve la clase el 01 de Junio (la última hasta ahora) y fui pensando que tenía que hacer un gran repaso de lo aprendido ya que había pasado mucho tiempo. La mitad de los chicos trajeron las flautas y me enteré que tres chicos se cambiaron de escuela. Decidí repasar los sonidos aprendidos, cómo emitir el soplo, el uso de la respiración y el tema "Rock del si la sol" y lo habían practicado. Decidí acompañarlo en el órgano mientras ellos lo tocaban y fue tan grata la sorpresa al escuchar lo que se escuchó: el tema del "Rock del si la sol" salió lo suficientemente "limpio" en sonido y manejando los planos perfectamente. Ellos mismos se aplaudieron espontáneamente al terminar el tema. Les dije que me encantó cómo había salido y qué lástima que me había olvidado la cámara para filmarlo. Repasa-

mos el acompañamiento rítmico con los chicos que no trajeron la flauta y lo integramos. Los chicos tocaban con la flauta el tema, los demás acompañaban con una rítmica sencilla y yo acompañaba con acordes en el órgano y salió muy organizado textural, rítmica y melódicamente se creó un clima parecido a aquella vocalización del microcine varias clases atrás pero esta vez con una obra que nos conectaba más profundamente. Volvieron los aplausos y las exclamaciones de júbilo; les dije que eso hace la música; nos conecta, nos vincula y si escuchamos lo que suena por nosotros mismos todo se solventa, las imperfecciones dejan de ser lo principal y desaparecen.

Comenzamos a ver la notación rítmica del acompañamiento con corcheas y negras y les propuse que en grupos inventaran un acompañamiento rítmico para acompañar el mismo tema y si querían podían inventar con esos tres sonidos una melodía ellos mismos. El tiempo no alcanzó así que quedó de tarea para la próxima clase. Lo bueno que también pasó en esta clase es que Santiago que al principio volvía a molestar me pidió la flauta y comenzó a sacar solo el tema y a descubrir como emitir el sople sin que suenen "los armónicos" y a cada rato me comentaba lo que experimentaba con la flauta y no solo eso: comenzó a anotar las consignas y actividades en su carpeta que hasta ahora estaba vacía.

Este avance en los chicos no significa que vaya a estar libre de muchas situaciones negativas futuras en las que tenga que intervenir para regularlas pero saber que ellos pudieron conectarse con la música y disfrutar en la clase me inyecta de fuerzas para seguir trabajando para que el grupo se estabilice en función de las experiencias significativas en las clases. Gracias por tener paciencia y leer estas líneas tan extensas, Valeria. ¡Gracias y saludos!

Diego Díaz



Además, en este relato detallado de Diego vemos las decisiones que fue tomando en relación a la Unidad Diagnóstico, las experiencias de enseñanza de la música que fue construyendo con sus alumnos y cómo fue estableciendo otra relación con los chicos más allá de que siempre puedan aparecer situaciones desafiantes.

Con respecto a los imprevistos que pueden surgir, en otra carta Diego relata cómo, a partir de la Unidad Diagnóstico, fue trabajando con los chicos la respiración y el aparato vocal y cómo aparecieron en la clase incidentes críticos que se presentaron como desajustes respecto de lo planificado y la necesidad de resolverlos apelando a la ansiedad creadora, la imaginación didáctica y la improvisación:



Santa Rosa, 28 de Abril de 2011

Querida Valeria:

Disculpá mi tardanza en responder, mis semanas son muy intensas y me van surgiendo muchos inconvenientes para escribirte. La Semana Santa me tomé un merecido respiro de todo porque sino mi cabeza iba a estallar. Te cuento que sigo trabajando la respiración y el aparato vocal con mis alumnos viendo qué estrategias implementar y veo algunos avances y cuestiones positivas que surgen.

Ve que les cuesta la lectura comprensiva y por eso dediqué las últimas dos clases a leer junto con ellos el breve texto sobre el aparato vocal con gráficos para que pudieran comprender todo lo que practicamos con respiración, emisión de soplo y sonido desde lo procedimental y llegar a conceptualizarlo. Fue una decisión que tomé en el momento de la clase cuando me di cuenta que les costaba comprender un texto. Me tomé medio módulo leyendo con ellos el texto sobre el aparato fonador, sus características. Algunos alumnos iban leyendo el texto en voz alta desde sus asientos y en cada párrafo u oración comentábamos la idea, lo que habíamos entendido, proponíamos ejemplos (ya que ellos contaban diferentes experiencias sobre lo vocal, la respiración, etc.). Los chicos comenzaban a procesar algunas cuestiones y otras no ya que es un proceso continuo que tengo que construir con ellos. Por ejemplo, tengo que abordar trabajos vocales como las vocalizaciones o cantar un tema con acompañamiento rítmico respetando las fases de la respiración y concientizando la circulación del aire y la vibración de las cuerdas vocales. Como no están acostumbrados al trabajo, prontamente comenzada la actividad se olvidan de priorizar el soplo, o la respiración y eso que solo nos concentramos de una cosa por vez. Es todo un proceso.

De cualquier manera estoy mucho más tranquilo que antes en las clases ya que me di cuenta de que no tengo que enojarme conmigo mismo si las cosas no suceden del modo y en el tiempo que creo que deben suceder. Tengo en cuenta que su trayecto escolar está en construcción y que si yo intento forzarlo, su rendimiento no será óptimo porque cada uno tiene sus tiempos de exploración, experimentación, entendimiento y comprensión. Es decir, toda esta conclusión que parece obvia y en la que tanto redundaban los textos pedagógicos, recién ahora toma sentido para mí, ya que estoy hablando después de haber actuado en el campo educativo real y no en una mera idea sobre lo que podría ser.

Santiago no quiere leer, yo no lo obligo pero cuando algún compañero lee en voz alta el texto en cuestión y él pinta en su cuaderno, pregunto qué en-

tendieron de la oración o párrafo. Contesta en ocasiones con certezas y mostrando comprensión de lo escuchado. Me di cuenta de que puede hacer varias cosas a la vez aunque no lo parezca: pinta su nombre en la hoja pero entiende lo que es el diafragma, el circuito de la respiración y es uno de los pocos que se acuerda de los comentarios realizados por mí en las clases anteriores. En las cuestiones prácticas participa más, aunque de vez en cuando lanza cerbatanas y quita útiles a los compañeros. Cantamos el tema "Ella" de Tan Biónica y repartí una pandereta y un bombo. Al empezar la clase, Santiago me había preguntado si se podía ir con la tutora, yo le pregunté por qué y él me dijo textualmente: "porque como yo no puedo aprender quiero ir con ella". Yo le dije que puede aprender, que si alguien le dijo lo contrario le mintió. Le dije que tiene condiciones y que es tan capaz como los demás compañeros. Me insistió en ir con la tutora y le dije: "Bueno, ¿entonces no vas a tocar el bombo?". Me dijo: "Ah sí, quiero tocarlo". Le insistí: "Pero si vos querés ir con la tutora, yo no te obligo a quedarte". Me respondió: "No, no quiero ir, quiero tocar el bombo". Tocó el bombo con tanta precisión rítmica y con una calidad de sonido que me sorprendió y en un momento tenía ganas de abrazarlo y decirle: "¿Viste que podés hacerlo?, ¿por qué me la hacés tan difícil?". Me limité a decirle: "¿Viste que cuando querés aportas mucho más de lo que crees?" Si bien hubo algunos (mejor dicho, algunas) que no quieren trabajar y les llamo la atención, en estas clases me estoy tomando con más calma todo y como parte de un proceso habitual de aprendizaje. Voy a empezar a enfocarme en la coordinación vocal-motriz y llevarlos hacia la emisión de soplo en las flautas y lo rítmico pero de manera muy procesual y haciendo todas las modificaciones que sean necesarias. No quiero apurarme ni apurar lo que debe tomarse con tiempo. No sé si hago bien, solamente creo conveniente hacerlo y si me estoy olvidando de algo importante por favor decímelo, sé que en esto no estoy solo, lo poco que he logrado ha sido gracias a vos y a Jana.

Saludos cordiales.



Diego Díaz

Otro desafío de las prácticas docentes de los noveles es cuando ingresan a la escuela con una suplencia corta o con un cargo para todo el año lectivo y, en relación con esta inserción laboral, cuáles son las reflexiones, dudas, interrogantes que surgen y que nos ilustran sobre los inicios profesionales. En este sentido, Paula, una profesora novel que también implementó la Unidad Diagnóstico en la Provincia de La Pampa relata sus cavilaciones sobre sus inicios, en una página de su diario:

Empiezo el año presentándome a trabajar en las escuelas donde estuve durante el año 2010, aunque sé que durante este año trabajaré en otras, en las que empiezo el 1ro de marzo.

Estoy en la ex UE nº 8 y en el JIN nº 4, como despidiéndome de la escuela, después del año compartido, pero aún así en reuniones de planificación y organización institucional. En los horarios que me quedan paso por las escuelas nuevas, para hacer acto de presencia. Este año seguiré trabajando en la ex UE Nº 7, pero no en 8vo año, sino en 1º del secundario. Es la única institución en la que continuaré en el 2011. Las demás son nuevas: Aráoz (1º año), y Esc. Nº 78 (primaria, 1º, 2º y 3º grados).

A excepción de la ex UE nº 7, en las otras instituciones estoy y no estoy. Asisto a una escuela, pero con la mente en otra, la que conoceré en marzo, y empezaré a trabajar sin saber quiénes son los demás profesores del área de artística, si les interesa trabajar en equipo, articulando, etc.

Igualmente, trato de organizar mis horarios familiares – en lo posible- para asistir a las instituciones que debo asistir en febrero, y estar presente -aunque sea de a momentos- en las escuelas nuevas. Me parece importante, primero, conocer a las personas que trabajarán conmigo. Por dentro me muero por empezar a hacer millones de preguntas (¿hay sala de música?, ¿hay instrumentos? ¿con qué materiales dispone la escuela?.) pero si tengo cinco minutos de paciencia, surge solo y de parte de los otros (directora, vicedirector, colega.) mostrarme la sala, los instrumentos que consiguieron hace poco, o en el caso de la Aráoz, preguntarme qué instrumentos necesitaré, porque como es la primera vez que se da música en la institución en el turno mañana, no cuentan con ellos. ¡Listo! Hay predisposición.

Por las dudas, voy con la mochila pesada por algunos libros, como para sacar ideas. Si no hay reunión institucional o por área, ya tengo con qué trabajar.

Llego de las vacaciones, como olvidada de todo. Con inquietudes, ganas, pero siendo consciente del esfuerzo que debo hacer por “volver” al ritmo. Antes de presentarnos a las escuelas, ya nos empezamos a juntar con Alejandra Baraybar y hablamos particularmente de los secundarios y además con amigos, también profesores de música, para ayudarnos mutuamente a planificar para primaria. Por el proyecto de noveles, como por mis compañeros `recibidos' o `recibiéndose', todos con la mismas ganas, y por los profesores que están dispuestos a ayudarnos en lo que sea necesario. Por todos ellos, no me siento sola.

Diego, a lo largo de su diario, también reflexiona sobre los inicios en la enseñanza de la música y en cada página va retomando la experiencia de implementación de la unidad diagnóstico y cómo se va organizando a medida que conoce a sus estudiantes. Es decir, la escritura le permite objetivar la experiencia de enseñanza y poner el foco en algunos aspectos dilemáticos de su práctica. Por ejemplo, en la página del diario con fecha 9 de marzo, reflexiona sobre la dinámica de grupo:

9 de marzo de 2011

(...) Antes de empezar a hablar tuve que esperar más de cinco minutos para que me prestasen atención. Todo ese tiempo estuve de pie en silencio hasta que e dieron cuenta de que quería hablarles. Esto se repetiría en toda la clase cada vez que daba alguna consigna. Fue por eso que a la mitad, les dije que me cobraría los minutos perdidos en el recreo.

Comencé pidiéndoles las fichas para completar entre encuentros. Algunos no las habían completado y otros no las encontraban. Les hablé de la importancia de cuidar los materiales y de ser responsables de traer lo exigido por mí de una clase a la otra. Retomamos el Esquema Rítmico de la clase pasada y algunos no lo habían practicado. Aproveché para que anotásemos el primer ítem de los Criterios de Evaluación y que consistía en ser responsable, en cumplir con lo exigido por el profesor de una clase a la otra.

Escuchamos la obra y todos hicieron silencio sin que yo lo repita varias veces. La segunda vez que la escuchamos comencé a guiar la audición preguntando: "¿qué escuchamos en la obra? ¿qué está pasando?..." Algunos me decían que se imaginaban la música de la selva, otros de los ovnis y otro de un bosque. Me pareció buenísimo saber que una misma obra les despertase imágenes tan variadas, me demostraba la diversidad de experiencias y asociaciones auditivas de cada alumno. Santiago dijo que uno de los sonidos era parecido a los producidos por una lapicera al golpear las patas metálicas de la mesa. Ante mi sorpresa, le dije que me parecía muy correcta su apreciación y les pregunté a los demás. "¿Qué otros materiales utilizados se podían escuchar en el tema?". Algunos contestaron que habían sonidos de bolsas, otros de voces, raspadores y otro me dijo que "se mezclan sonidos". Les dije que me parecieron muy buenos todos esos aportes y que los tuviesen en cuenta para la siguiente actividad.

Un alumno se ofreció para repartir las consignas escritas a cada compañero. Todos tardaron en ordenarse y en pegar la consigna para luego disponerse a escucharme. Le dije a un alumno que leyera las

consignas en voz alta pero cada tres o cuatro palabras Santiago y otros interrumpían diciendo palabras soeces o insultos. A veces yo los miraba fijamente para que no interrumpieran y en otra ocasión le dije a Santiago: "¿Querés que te ponga tres cruces como en Talento Argentino?" Y todos se rieron. Explicué cada punto de la consigna; crear dos esquemas rítmicos por grupo superponiéndolos al esquema rítmico aprendido la clase anterior; utilizar sonidos corporales o los de su entorno más próximo como la mesa, silla, lapiceras y otros útiles. Que los miembros del grupo se organicen asignándose cada uno un rol: uno que dé las entradas y los cierres de cada superposición rítmica, otro que anote los nombres de los integrantes del grupo en una hoja para entregar al docente, etc. Que debían conformarse grupos de seis o siete como ellos quisieran pero que todos trabajen cumpliendo un rol.

A la hora de organizarse en grupos, se formó uno de siete alumnas que estaban próximas entre ellas; un grupo de seis varones próximos entre ellos; un grupo de siete varones en el que estaba Santiago y sus amigos. Excluidos quedaron tres alumnas por un lado y tres alumnos por otro. Les dije que se juntasen entre ellos para formar un grupo mixto de tres mujeres y tres varones pero ambos tríos parecían repelerse, ponían caras de rechazo y ninguno quería acercarse. Les dije que si no se conocían entre ellos, era momento para conocerse trabajando y que si no había química entre ellos, que eso no era lo importante, sino que el compromiso era con el trabajo a realizar y que debían solucionar sus posibles diferencias en pos de componer la superposición rítmica.

Durante el transcurso de la actividad, diferentes alumnos de cada grupo volvían a preguntarme sobre las consignas ya que no las habían entendido; se las explicaba pero sin ahondar demasiado. Daniel, uno de los integrantes del grupo donde estaba Santiago me dijo: "No sé qué hay que hacer, esto es una pavada". Le dije que si le parecía una pavada que lo hiciera, a ver qué tan fácil era, que relejera las consignas y que hicieran un buen trabajo porque por lo que veía "parece que no están haciendo nada". Daniel me respondió enojado: "¡Sí, estamos trabajando!". Le respondí: "Entonces hagan que yo me arrepienta de lo que dije, tápenme la boca y entierren mis palabras". Daniel abrió los ojos y asintió desafiante con su cabeza y dijo: "Lo vamos a hacer".

Mientras tanto, Santiago tiraba con cerbatana a otros compañeros y el agredido se paró para enfrentarlo. Intervine para evitar la pelea. Le dije a Santiago que dejase de tirar con cerbatanas y se la quité. Al rato vi que tenía otra y que la iba a usar. Me le acerqué, le saqué la

cerbatana y le pedí dije que saliera del aula. Él miró para abajo y se negó a obedecer. Luego de conminarlo a salir, Santiago se levantó y se fue afuera. En el pasillo comencé a sermonearle. Santiago miraba para abajo y no respondía. En ese momento una docente se aproxima y espía en el aula. Yo le pregunto qué necesita y me responde que desde abajo se sentían ruidos y algunos docentes se quejaban. Le expliqué que estábamos en música trabajando con una actividad donde necesitábamos explorar sonidos y que no se preocupara porque ya casi terminábamos. La docente entendió y se alejó. Yo había elegido el espacio áulico porque antes de entrar a la clase, le había preguntado a la tutora si había otro lugar disponible y me informó que había otras aulas pero no encontraban las llaves para abrirlas.

Yo le pregunté a Santiago nuevamente: "Decime qué te pasa". Me contó que lo habían excluido del grupo; le dije que íbamos a entrar y yo lo ayudaría a que lo incluyeran pero que él tenía que trabajar. Al entrar, hablé con su grupo y Daniel, uno de los integrantes me dijo que no lo querían a Santiago porque no trabajaba. Les expliqué que debían incluirlo porque el trabajo era grupal y el compromiso es con el trabajo y no con el compañero.

Cuando presentaron la actividad, uno de los grupos no hizo superposición, solo una secuencia: hicieron el esquema rítmico aprendido la clase anterior, hubo una pausa, los otros dos compañeros hicieron otro esquema rítmico y luego de otra pausa, los restantes presentaron otro esquema rítmico. Les pregunté a los demás qué les pareció; algunos dijeron que estuvo "Horrible", otros, que copiaron un esquema rítmico. Yo les expliqué que, cuando hicieran una crítica, la fundamentaran sin insultar. Les pregunté a los miembros del grupo cómo habían planificado el trabajo. Uno de ellos me respondió que se olvidó de dar las entradas y que así habían entendido las consignas. Volví a explicar la consigna que consistía en superponer esquemas rítmicos no secuenciarlos pero que igual habían trabajado bien. El grupo de siete chicas realizó la superposición rítmica indicando correctamente las entradas pero los tres esquemas rítmicos no fueron inventados sino que eran ya existentes. El grupo mixto realizó cuatro esquemas rítmicos superpuestos y novedosos y les señalé que hicieron un buen trabajo a pesar de que al principio no se querían verse las caras porque no se conocían y notaban muchas diferencias entre ellos (durante la realización de la actividad, algunos vinieron a decirme que uno de los integrantes no quería trabajar pero al final todos lo hicieron).

El grupo donde estaba Santiago realizó una superposición rítmica con dos patrones conocidos y uno inventado por ellos y Santiago realizó un esquema rítmico de corcheas golpeando la lapicera sobre las patas de la mesa, que mantuvo hasta terminar. Les dije que me pareció buenisima la superposición rítmica, lo único que les corregí es que el final no estuvo organizado y que era parte de la consigna dar las entradas y los cierres y Daniel reconoció que se había olvidado de dar el cierre.

Esto se produjo antes y después del recreo (dos grupos presentaron antes del recreo y dos grupos después). Luego hablamos sobre lo que les pareció trabajar en grupo, qué dificultades encontraron al hacerlo. Algunos me dijeron que no les resultaba fácil ponerse de acuerdo en algunas cuestiones. Yo también subrayé que durante la actividad muchos "excluían" a otros y que eso no era positivo. Aproveché para que completasen en "Normas de convivencia" un ítem donde en los trabajos grupales sepamos escuchar al otro, respetar sus ideas y trabajar en equipo en función de la tarea superando las diferencias entre los miembros.

Nos dispusimos en círculo y cuando iba a repartir las fotocopias del tema "Que bueno vivir como ésta gente" de la propaganda de Seven-up, Santiago y Bruno (al que también saqué durante la clase para sermonearlo y luego empezó a trabajar en el grupo en la actividad anterior) se ofrecieron para repartir las mismas y lo hicieron. Yo saqué mi guitarra y algunos chicos que sabían tocar me la pidieron; se las entregué pero desistían y me la devolvían. Santiago se acercó pidiéndomela; yo lo miré y le pregunté: "¿En serio sabes tocar o solo quieres hacer circo?" Y me confió: "No, no sé tocar, quería hacer circo". Les pregunté si conocían el nombre de la canción y todos me dijeron que no. Yo la entoné y en los primeros versos la reconocieron. Me dijeron que habían escuchado la propaganda pero no se acordaban de qué producto era. Les indiqué que antes de cantar íbamos a ver cómo respirábamos. Tomamos aire, lo reteníamos y exhalábamos. Todos llevaban el aire al pecho y lo lanzaban de una; algunos se reían. Intenté que empezaran a retener el aire durante tres segundos y lo lanzaran con una "s" muy suave y prolongada. Algunos seguían lanzando la "s" de un solo soplido. Luego les sugerí que pensáramos que el aire iba hacia la franja costo diafragmática (les señalé en mi cuerpo cuál era) y les dije que para sentir el aire en la misma colocaran sus manos en esa franja. Respiraron, lanzaron aire pero algunos decían que era "lo mismo". Comenzamos a cantar el tema y unos movían la boca, otros cantaban suave y Daniel cantaba fuerte los finales de frase para llamar

la atención. Les pedí que imitáramos a Daniel cantando fuerte la última estrofa. Algunos lo hicieron y otros no. Como ya casi era la hora les dije que pegaran la hoja del tema en la carpeta. Luego les repartí la ficha de entre encuentros “¿Qué música escuchás?”.”

Como podemos observar en este texto, uno de los desafíos de Diego en sus primeras clases es entender la lógica del grupo, sus liderazgos y las resistencias del grupo o de alguno de sus integrantes a aprender música de un modo distinto a las prácticas habituales. Asimismo, es interesante cómo Diego va superando los obstáculos que se presentan y trata de establecer lazos con sus estudiantes a partir del conocimiento musical y desde el punto de vista intersubjetivo. Sin embargo, también tiene momentos de frustración y duda respecto de su rol y de su capacidad para implementar la unidad diagnóstica, como relata en la página del diario de unos días después:

Luego de la tercera clase, 16 de marzo de 2011

“La Planificación no se alteró demasiado ya que pude concretar casi todo lo que planifiqué aunque hubo varios inconvenientes ya comentados en la concreción de la planificación del cuadro anterior. Me volví a cuestionar mi rol, mi manera de intervenir en la clase. Por momentos tuve el pensamiento de “renunciar” a las horas pero enseguida desistí al pensar que son horas interinas, que las necesito y que no me gusta “abortar” lo que empecé, no es parte de mi personalidad dejar las cosas por la mitad ni a poco de empezar. Me caracterizo por alcanzar mis objetivos al cien por cien.

Mientras leo las fichas y hago anotaciones, se me cruza por la cabeza la duda de si creo o no en esta Unidad Diagnóstica; si se articula con mi forma de dar clase, si soy idóneo para hacerlo y si el grupo le da a los demás profesores el mismo dolor de cabeza que me da a mí. Tuve que levantar la voz en dos momentos muy álgidos de la clase. Me di cuenta de que sé ponerme firme y tener autoridad aunque eso pueda “darle el gusto” a los alumnos que molestan.

¿Me fortalecerá esta experiencia ya que no me ha matado? ¿Qué pasará cuando acabe el Diagnóstico y tenga que enseñarles contenidos, habilidades y evaluarlos? ¿Está mal pensar que bajar las expectativas es lo adecuado? Siento que tengo que “conformarme” con las situaciones y experiencias musicales vividas en el aula por los alumnos y por mí. Sé que la palabra “conformarme” suena fuerte pero es lo que siento, no puedo ponerle otro nombre a lo que me pasa cuando veo la escasa relación que tienen con la música. Ellos no tienen la culpa,

yo tampoco. No sé trata de encontrar un culpable, lo sé. Si bien me repito que esto es un diagnóstico, eso no significa que no tenga que esperar más de ellos sin miedo a exigirles dentro de sus capacidades. Son alumnos que pueden hacer mucho más de lo que hacen pero no sé si yo soy el adecuado para "exprimir" su potencial al máximo. Creo que a fin de año llegaré frustrado, desmoralizado diez veces más que ahora. No sé, estos son mis sentimientos y mi estado hoy miércoles 16 de marzo de 2011 a las 22:56. Es lo que hay."

Esta sensación de frustración es revisada por Diego y, en la página siguiente del diario, luego de su cuarta clase, reflexiona sobre sus propios límites pero también sobre sus posibilidades:

23 de marzo de 2011

(...) A esta altura del diagnóstico, me doy cuenta de que los alumnos, provenientes de diferentes colegios, nunca han tenido experiencias musicales significativas (...).

Considero que debido a esa falta de formación musical significativa y sólida, las clases de música les son indiferentes o a lo sumo una disciplina muy aburrida. Me cuesta "entrar" al grupo, ver por donde poder armar puentes para construir sentido a las experiencias musicales, cómo adecuarse al trabajo que les propongo y por lo tanto, cómo dar las clases. Creo que tengo que empezar desde cero y me será un tremendo desafío al que no cederé, encararé el desafío y buscaré la manera de ofrecerles experiencias musicales de sentido, sólidas y que puedan desarrollar saberes y habilidades que los ayude a conectarse con la música.

Esta promesa que se hace Diego da cuenta de cómo superar los desajustes que se presentan en la práctica concreta y que se distancian de lo que el novel imaginó que sucedería en la clase. Los inicios en la profesión docente implican nuevas preguntas, inquietudes, situaciones dilemáticas inesperadas. En este sentido, Diego también reflexiona sobre estas cuestiones en una página de su diario:

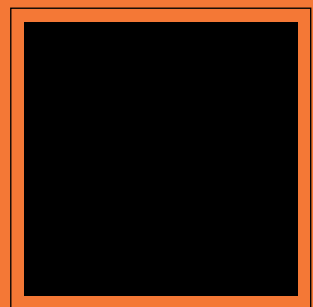
6 de abril de 2011

(...)

Juro que nunca tuve un curso con el que me costase tanto trabajar: en mi brevísima trayectoria docente (dos años) no me había pasado encontrarme con pocas herramientas y estrategias estériles para abordar una clase de música. Siempre que armo una clase busco que me guste a mí primero para luego darla, es decir, me pregunto a mí mis-

mo: "¿A mí me gustaría estar en ésta clase aprendiendo?". Esa es una de mis primeras preguntas para evaluar mi propia planificación antes de implementarla (además de revisar objetivos, la organización de las actividades, etc.) En las últimas clases con este curso las planificaciones que armo tienen gusto al principio de la elaboración y luego me pongo en el lugar de los chicos y pienso: "A ellos no les interesa en lo más mínimo lo que les ofrezco." "¿Por qué les tendría que interesar?, tienen otros intereses, otras inquietudes que no tienen que ver con lo musical". Juro que nunca me pasó esto y soy consciente que me va a pasar en adelante en cualquier otro curso.

La música de los inicios, como hemos visto a lo largo de este capítulo, puede ser desafiante, dilemática, dificultosa pero también impone un ritmo para la reflexión, el volver a mirar la práctica, repensar el rol docente y los modos de circulación y apropiación del conocimiento musical de los estudiantes en el espacio del aula.





Una propuesta de Educación Musical para iniciar el año lectivo

Clarisa Alvarez³

El desarrollo didáctico como marco de referencia

Los docentes nos generamos un sinnúmero de expectativas cuando ingresamos a la escuela por primera vez como profesionales. Nos hacemos muchas preguntas antes de entrar en contacto con los alumnos. Nuestra ansiedad nos produce un estado de aceleración permanente. Pasamos de la alegría a la angustia con facilidad: alegría porque llegamos a concretar nuestro anhelo de comenzar el camino profesional, angustia porque no sabemos cómo vamos a responder al desafío.

El primer encuentro con los jóvenes del nivel secundario multiplica las preguntas y nos produce curiosidad: queremos saber de ellos, cuáles son sus intereses, su historia, sus miedos.

Llegamos a este momento con los conocimientos adquiridos en la etapa de la formación inicial, la experiencia de las prácticas docentes que nos acercaron al aula y diversas lecturas realizadas; estos elementos conforman nuestra caja de herramientas. Una de las



3. Es Profesora Nacional de Música egresada del Conservatorio Nacional de Música Carlos López Buchardo, directora de coros y licenciada en enseñanza de la música egresada de la Universidad Caece. Se desempeña como Jefa de trabajos prácticos e investigadora en la cátedra de "Didáctica especial de Artes" en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Además, es profesora del taller de música en escuelas del nivel secundario. Desde 1994 trabaja como docente técnico en la Dirección de Currícula y Enseñanza del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, elaborando documentos curriculares y documentos de desarrollo curricular del área para las instituciones educativas de la ciudad. Ha participado como expositora en congresos y jornadas de Educación Artística en la Universidad de Artes de Oberá, Misiones, en la UnLa y en la Universidad de Buenos Aires. Ha dictado cursos y ateneos de su especialidad para maestros y profesores en la Escuela de Capacitación CePA del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, y en la Provincia de Buenos Aires.

preguntas centrales que nos hacemos es: ¿sabremos elegir la estrategia adecuada para cada situación que se nos presente?

Durante la formación inicial, estudiamos los diseños curriculares, otra herramienta que nos ofrece el Estado para orientar nuestra práctica profesional. En él, se delimitan los contenidos y estrategias para llevar adelante nuestro accionar pedagógico. Conocer los documentos curriculares nos otorga cierta tranquilidad, porque a través de ellos sabemos qué se espera de nosotros. También estudiamos cómo las instituciones hacen sus adecuaciones del mismo, entonces, el primer paso a dar será indagar el estilo institucional.

Hacer un recorrido por el edificio para ubicarnos, mirar las paredes y lo que cuelga de ellas, preguntar por el modo en que se distribuyen los espacios, indagar acerca de los recursos materiales disponibles y las reglas de uso: por ejemplo, en una escuela donde existe una sala de computación, será importante para nosotros saber si esa sala es de uso general para todos los docentes, si se pide con anticipación mediante algún instrumento (cuaderno o planilla), si existe un auxiliar, entrar en contacto con él y preguntar con qué software cuentan las máquinas, etc.

También indagaremos sobre el proyecto institucional y pediremos programas, modelos de planificación, alguna planificación de un colega, nos informaremos sobre los plazos de entrega de los materiales que tendremos que elaborar, preguntaremos qué grado de libertad tenemos para desarrollar nuestro proyecto, etc.

A partir de este momento, estaremos en condiciones de elaborar un boceto de nuestro proyecto de trabajo. Pero sólo un boceto, porque el proyecto tendrá que ser ajustado luego, cuando conozcamos a nuestros alumnos.

Para el momento de elaborar ese boceto, tendremos sobre la mesa de trabajo:

- el diseño curricular
- los programas que nos hayan ofrecido en la escuela
- calendarios (por un lado, el del año, para ver la ubicación de feriados; por otro lado, el calendario escolar que nos indica comienzo y final de cada período, reuniones de personal, fechas de entregas de diversa documentación, etc.)
- nuestros apuntes del profesorado
- diversos materiales musicales (partituras, CDs, videos, etc.)
- nuestro conocimiento metacognitivo (acerca de nuestras fortalezas y debilidades, para apoyarnos en las primeras, y sobrellevar las últimas)
- el entusiasmo y las ganas de elaborar una propuesta “a nuestra medida”. Darnos el permiso para innovar en aquellos aspectos que consideremos pertinentes y mantener aquellas propuestas que otros docentes han formulado anteriormente en la institución, que nos resulten interesantes y significativos.

Ese boceto o borrador que elaboramos antes de comenzar las clases puede permitirnos hacer consultas con los colegas y con el equipo directivo de la escuela, para tener también la opinión de los más experimentados. Es importante que no perdamos de vista

que el nuestro es un trabajo de equipo, que todo el cuerpo docente atiende a los mismos chicos, que esos alumnos estarán en contacto con todos y cada uno de los profesores y que en la medida en que logremos ciertos acuerdos, la propuesta de la escuela ganará en coherencia.

Dicho boceto nos permitirá llegar más tranquilos al primer encuentro con los alumnos, porque nuestro trabajo ya está encaminado, no es una página en blanco aunque tiene algunos vacíos que iremos completando. Llegado el momento de focalizar la atención sobre los chicos podremos preguntarnos: ¿cómo son?, ¿qué saben de mi materia?, ¿qué trayectoria tienen?, ¿cuál fue su recorrido en relación con la música en la etapa escolar anterior?, ¿cuáles serán las actividades más adecuadas para este grupo?, ¿cuáles resultarán más acordes a sus intereses?

A nosotros, el diagnóstico nos permitirá conocer qué saben los jóvenes, qué les falta aprender, cómo responden a determinadas propuestas, etc.

Para nosotros, el diagnóstico será el período para saber qué saben de música y cómo son sus actitudes frente a ella y a la tarea escolar. Las actividades que pensemos para el diagnóstico nos permitirán encontrar las respuestas que necesitamos para completar y ajustar nuestro proyecto de trabajo. Más adelante vamos a desarrollar con más detalle cuáles son las preguntas que habitualmente nos permiten llegar a la información que necesitamos.

El diagnóstico nos facilitará *promover la interacción entre conocimientos previos y los nuevos contenidos a aprender*. Los docentes no vamos a inaugurar el contacto con un campo de conocimiento, estamos seguros de que los chicos tienen saberes que son de distinto orden y de diferente alcance.

Los jóvenes "saben" porque:

- son miembros de una cultura (es decir, tienen conocimientos adquiridos por enculturación)
- realizaron un recorrido escolar previo
- pueden tener inquietudes particulares ya manifiestas, que los llevaron a realizar otros recorridos musicales extra-escolares (formales o informales)

Entonces, en primer lugar tenemos que poner en valor aquellos conocimientos que la cultura de pertenencia ofrece. En segundo lugar, informarnos (si es una información que no poseemos) acerca del alcance de los conocimientos adquiridos en la etapa escolar previa, a través de la lectura de los diseños curriculares del nivel concluido por los jóvenes o de una serie de estrategias de indagación en el aula para detectar otros recorridos realizados. Si bien es habitual que los criterios de acreditación no nos ofrezcan una idea exacta del alcance de esos desempeños, nos ayudan enormemente a pensar actividades para indagar qué saben y qué saben hacer los estudiantes que recibimos.

La planificación de los primeros encuentros

Vamos a pensar actividades que nos permitan indagar los saberes previos del modo más exhaustivo posible. Podemos hacerlo observando y registrando los desempeños de los jóvenes en forma presencial o indagándolos mediante preguntas que puedan responder en forma autónoma por escrito, entre un encuentro y otro, para optimizar el tiempo.

La propuesta es extender el período de diagnóstico por tres semanas. Tendremos, así, seis encuentros con los estudiantes. ¿Qué podemos hacer para saber de ellos?

En primer lugar, ponerlos en contacto con la música. Y de todas las formas posibles: que escuchen, que canten, que toquen, que inventen. Porque en la adquisición del conocimiento musical, los desempeños ocupan un lugar relevante. Se aprende a cantar cantando, a tocar tocando y a escuchar escuchando. Las actividades tienen que permitirnos observar a los chicos cumpliendo esos desempeños; ponerlos en práctica será el modo de indagar qué saberes los jóvenes “traen” a la escuela secundaria.

Resulta conveniente en todos los casos cuando planificamos una serie de actividades, una unidad didáctica, el proyecto anual, comenzar por tomar el calendario y ver los días y fechas que nos comprometerá esa secuencia, unidad o proyecto. De este modo, podremos prever algunas cuestiones vinculadas con los feriados u otras fechas que se superponen (reuniones, capacitaciones en servicio, actividades programadas con los estudiantes desde otros espacios –salidas didácticas que nos impedirán llevar adelante el encuentro- etc.) y también tener cierta previsión respecto de algunos eventos de la vida escolar que nos implicarán de algún modo. (por ejemplo, la participación con alguna producción realizada en clase en un acto o la necesidad de realizar alguna actividad para conmemorar alguna fecha)

Vamos a dedicar al diagnóstico las tres primeras semanas de clase que corresponden al año 2011, fecha de publicación:

Semana 1: del 28 de febrero al 4 de marzo

Semana 2: del 7 al 11 de marzo

Semana 3: del 14 al 18 de marzo

En seis encuentros intentaremos indagar aquellos desempeños musicales básicos que nos interesa conocer de los alumnos y a partir de ellos informarnos sobre cuál es el nivel inicial de cada uno. Ese nivel inicial será nuestra referencia para constatar si progresan luego de nuestra intervención didáctica en cada etapa de enseñanza. Cuando estudiamos el tema de la evaluación en nuestra formación de base vimos que, en realidad, cada nueva etapa o unidad didáctica se inicia con una evaluación diagnóstica para saber en qué lugar están posicionados los estudiantes en relación con los nuevos contenidos a abordar. Cuando desarrollemos nuestra planificación anual, frente a cada unidad didáctica, nos reiteraremos entonces algunas preguntas sobre lo que los chicos “podrían saber” en torno a la nueva propuesta y esas preguntas serán las que nos permitirán seleccionar el tipo de actividad adecuada para confeccionar el diagnóstico en el inicio de cada unidad.

Si observamos este cronograma, vemos que en la segunda semana están los feriados correspondientes a Carnaval (lunes 7 y martes 8). Esto puede significar un encuentro menos con los estudiantes (si coincide el feriado con alguno de los días que tendríamos una clase). Un esquema de distribución de actividades en el tiempo que le dedicaremos al diagnóstico, nos puede ayudar. Como son actividades de indagación, no tienen una continuidad lineal. Esto nos permitirá distribuirlas de acuerdo al horario de clase. Es decir, realizar primero la actividad indicada para un encuentro de 40 minutos en lugar de la actividad pensada para un encuentro de 80 minutos no cambiará en nada los resultados que obtenga, ya que cada una de las seis actividades pensadas es una unidad para indagar aspectos diferentes.

Semana	Clases (duración)	Actividad	Instrumentos
1 (del 28/2 al 4/3)	Encuentro A (80')	Presentación. Indagación oral Audición	Ficha individual para los estudiantes Grilla de registro del docente
	Entre encuentros: Completar ficha " <i>para conocernos mejor</i> "		
	Encuentro B (40')	Conversación grupal Creación	Ficha de co-evaluación
Entre encuentros: completar ficha " <i>experiencias</i> "			
2 (del 7 al 11/3)	Encuentro A (80')	Indagación oral Canto	Grilla de registro
	Entre encuentros: ficha " <i>qué música escuchás?</i> "		
	Encuentro B (40')	Conversación grupal Lectura guiada Audición	Grilla de registro Ficha individual para los estudiantes
Entre encuentros: Pedir materiales sonoros y/o instrumentos que puedan aportar			
3 (del 14 al 18/3)	Encuentro A (80')	Indagación oral Ejecución instrumental	Grilla de registro Ficha de co-evaluación para los estudiantes
	Entre encuentros: " <i>relación con la cultura del medio</i> "		
	Encuentro B (40')	Audiovisual	Ficha individual para los estudiantes

Podemos comenzar preguntando algunas cosas y que respondan verbalmente. Pero también podríamos proponerles algunas fichas para completar en la casa y de esta forma optimizar el tiempo, dedicando los encuentros presenciales a la práctica musical.

Vamos a describir más adelante cada una de las fichas propuestas. Pero es importante aclarar que ellas indagan distintos aspectos, por lo tanto, pueden utilizarse todas o priorizar aquellas cuyos datos consideren más relevantes. Esta es una decisión que tomará cada docente luego de leerlas y de acuerdo con las posibilidades individuales, las características de la institución, etc.

No es un detalle menor atender cómo nos manejaremos con los materiales. Dedicar parte del encuentro al dictado de cuestionarios es una pérdida de tiempo enorme. Todo aquello que podamos resolver a través de material previamente impreso, sin dudas redundará en beneficio de los alumnos y en el nuestro. Ahora bien, para poder efectivizar esto, tenemos que tomar ciertas previsiones:

- En la escuela, averiguar cómo se manejan los profesores en general cuando tienen que entregar material impreso a los alumnos ¿existe una fotocopidora de la escuela? ¿hay un negocio –librería, kiosco- en las inmediaciones en el que dejan material para que los chicos fotocopian?, ¿la cooperadora solventa los gastos de fotocopias?, ¿piden una colaboración a los chicos?, ¿lo hacen en cada clase en la que utilizan materiales, o lo hacen mensualmente?, ¿los preceptores se ocupan de estas cosas?, ¿cada docente lo maneja de acuerdo a su criterio personal?

- En los casos en los que dependemos para el desarrollo de una actividad de un material previamente pedido a los chicos ¿qué pasa si olvidaron lo que pedimos y no aportan el material?, ¿qué sucede si yo me hago cargo de traer las copias y repartirlas?, ¿estoy dispuesto a enfrentar el gasto económico si no tengo forma de recuperar el dinero?, ¿podría encontrar una alternativa “mixta” (pedir a los chicos el material, y traer algunas copias para aquellos que olvidaron el pedido)?

- En el caso de “fichas para completar” o “consignas de actividades” el soporte papel parece ineludible inicialmente. Sin embargo, más adelante, podríamos mandar y recibir ciertas tareas a través del correo electrónico. Esta herramienta nos puede facilitar mucho el trabajo pero hay que instalar el hábito: estamos hablando de jóvenes de 12 y 13 años que necesitarán un tiempo para acostumbrarse a usar este modo de comunicación con el docente. También podría utilizarse este medio para enviar textos para su lectura, por ejemplo o para usar un blog o una carpeta en alguna computadora de la escuela a la que los estudiantes tengan fácil acceso o armar una carpeta con materiales y dejarla en la biblioteca de la escuela.

Debemos garantizar que el material que los chicos trabajen como parte del diagnóstico, lo reciban todos y nos llegue nuevamente completo. En estos casos, sería conveniente que se lo repartamos nosotros. Si algún alumno nos plantea en la clase siguiente que perdió la ficha, le podemos dar la alternativa de retirarla de la biblioteca, hacer una fotocopia y entregarla completa al encuentro siguiente. Todas las instancias en las que pedimos un

material o anticipamos la necesidad de que realicen una lectura o tarea entre clases, son también oportunidades para enseñar hábitos de trabajo y colaboran con el desarrollo de la autonomía y el sentido de responsabilidad de los jóvenes.

En torno al tema de la responsabilidad y el orden, también suele ser efectivo pensar en asignar algunas tareas a los estudiantes⁴, dentro de aquellas que ayudan al normal desenvolvimiento de la clase. Por ejemplo: designar roles rotativos para alumnos que se encarguen de distribuir materiales impresos o recoger los instrumentos y materiales sonoros al finalizar una actividad.

Vamos a describir a continuación las actividades propuestas para cada semana, y el sentido de las fichas para completar entre clases de manera intercalada. Es importante tener claro que la información (de tipo declarativo) que podemos obtener a través de uno o varios cuestionarios, no va a saldar nuestra necesidad de “conocer” a los estudiantes lo suficiente como para elaborar el plan de trabajo. ¿Qué podemos hacer para saber de los estudiantes?, ¿en qué dirección nos moveremos para alinearnos con el enfoque propuesto por el diseño curricular? Como dijimos anteriormente, tendremos que ponerlos en contacto con la música. Y de todas las formas posibles: que canten, que toquen, que inventen y también que escuchen.

Si la adquisición y desarrollo de estas capacidades están vinculadas a lo que los alumnos han tenido la posibilidad de experimentar - trabajando con diversos materiales en la interpretación, la creación y la audición- antes de su ingreso a la ES, esos mismos desempeños serán los que tendrán que poner en juego en las actividades diagnósticas, para que indagemos cuál es el nivel de desarrollo alcanzado por cada uno de ellos. La medida de la incorporación efectiva de lo aprendido la da la utilización de las habilidades alcanzadas en nuevas situaciones.

Todas las actividades que se ofrecen son alternativas para indagar algún aspecto de las experiencias que los estudiantes han transitado y que les han permitido adquirir ciertos conocimientos. Serán situaciones en las que deban poner en juego saberes en torno a la producción y también saberes vinculados con la escucha.

Acerca del manejo del tiempo⁵

El manejo del tiempo suele provocarnos cierto nivel de ansiedad e incertidumbre. Aún no sabemos cómo va a ser la configuración de nuestra semana de clase si nuestro primer encuentro semanal será el de 40 minutos de duración o el de 80 minutos.



4. Johnson, D.W., Johnson, R. y Holubec, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

5. Gibaja, Regina. (1993) *El tiempo instructivo: estudiando en el aula*, Buenos Aires, Aique.

En cualquiera de los dos casos, vamos a buscar el modo de iniciar el contacto de los estudiantes con la música. Podemos comenzar el encuentro con una charla y proponer luego una breve actividad de audición o de producción. En el caso de tener un primer encuentro de 80 minutos, será conveniente dedicar la primera parte a presentarnos, conversar un poco y entregar la ficha para resolver entre clases y en la segunda parte del bloque abocarnos a la actividad musical. Si nuestro primer encuentro es de 40 minutos, la conversación será más breve y pasaremos rápidamente a la música.

Algunas veces, es nuestra ansiedad la que nos lleva a “acelerar” la propuesta. Entonces, podemos encontrarnos en la situación de constatar que estamos terminando aquello que teníamos programado para el encuentro, mirar el reloj, y observar que... ¡aún faltan 15 minutos para que toque el timbre! Este hecho nos puede generar angustia, si no pensamos un “plan B”. Es conveniente tener preparada (en términos de la previsión de los materiales) la actividad siguiente o alguna actividad breve que nos permita superar ese vacío que pudo haberse provocado por nuestra aceleración o también por la de los estudiantes.

Estas variables las aprendemos a manejar con el tiempo y la experiencia. Mientras tanto, la anticipación nos dará tranquilidad.

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PRESENCIALES SEMANA 1

Semana	Clases (duración)	Actividad	Instrumentos
1 (del 28/2 al 4/3)	Encuentro A (40')	Presentación. Indagación oral Audición Producción rítmica	Ficha individual para los estudiantes
	Entre encuentros: Completar ficha " <i>para conocernos mejor</i> "		
	Encuentro B (80')	Conversación grupal Creación	Ficha de co-evaluación
Para resolver entre encuentros: <i>¿qué música escuchás?</i>			

PRIMER ENCUENTRO (clase de 40')

Presentación. Indagación oral

El primer encuentro tiene que servir para crear un clima de confianza mutua. Para eso es importante tener en cuenta algunas cosas:

a. Contarles a los chicos algunas cosas de nosotros, vinculadas con aquello que luego les vamos a preguntar, es la mejor forma de establecer un vínculo . Por ejemplo: “Me llamo Julia, soy su profesora de música. Me dedico a la música desde los 13 años, empecé a estudiar mientras estaba en la escuela como ustedes. Me gusta mucho cantar, y formo parte de un grupo vocal con el que hacemos algunos recitales de música folclórica. Pero también toco la guitarra y tengo un grupo de rock.”

b. Hacerles unas primeras preguntas en general, (¿tocan un instrumento?, ¿cantaban mucho en la primaria?, ¿hacen alguna actividad artística fuera de la escuela?, ¿qué música les gusta escuchar?) y dejar que ellos cuenten en la medida en que tengan ganas. Luego, comentarles que les vamos a pedir que llenen unas fichas por escrito, para tener información de cada uno de ellos . Completarán dichas ficha entre clases, de manera que podamos dedicarle el tiempo del encuentro a hacer música.

c. Realizar el primer encuentro en el aula común, si la escuela cuenta con sala de música, y luego –antes de terminar la clase- llevarlos a conocer la sala. Aprovechar para establecer algunas pautas o reglas de comportamiento. Por ejemplo: “a partir de la próxima semana, cuando toque el timbre ustedes se van a trasladar solos hasta aquí, los voy a estar esperando”, o “el material que tenemos en la sala es para ser usado, pero vamos a acordar algunas reglas para cuidarlo y evitar que se deteriore”

d. Anticipar algunas ideas de lo que podríamos hacer durante el año. Por ejemplo: “me gustaría que en alguna oportunidad programemos una salida para ir juntos a escuchar música” o “tengo unos amigos, músicos también, que están dispuestos a venir un día a tocar para ustedes aquí en la escuela”

El primer encuentro resulta un gran interrogante. No sabemos cómo van a reaccionar los chicos frente a nuestra propuesta. En la conversación inicial vamos a examinar la disposición del grupo y evaluar si es conveniente desarrollar una actividad que demande a los chicos cierto nivel de “exposición” cantando o tocando. Tal vez el grupo se muestre apocado y tímido en el primer encuentro y no se entable una conversación fluida. Si notamos a los estudiantes poco participativos, quizás convenga optar por hacer una actividad de audición para evitar que los resultados estén teñidos por cuestiones ajenas a la actividad en sí, como la inhibición y la vergüenza. Si se muestran animados y activos, podemos proponerles alguna producción rítmica. *Tal como se indica en el Diseño curricular para ES, el énfasis de la propuesta se ubica principalmente en la producción.*

Esta es la razón por la que vamos a desarrollar dos alternativas de actividad musical para este primer contacto. Y tomaremos las previsiones para tener los recursos y materiales disponibles para desarrollar cualquiera de las dos en ese primer encuentro.

Audición (alternativa 1)

Lo que vamos a tratar de indagar es qué nivel de profundidad tienen cuando escuchan, y si manejan alguna terminología específica. Puede suceder que la hayan manejado en la primaria, pero no la recuerden. Para elegir los ejemplos, vamos a privilegiar música pura, para que el texto no sea ni un refuerzo ni un distractor, entonces tendremos la certeza de que los comentarios de los estudiantes hacen referencia a lo que la música les provoca.

Los criterios a atender para la elección de la música podrían ser:

- **La riqueza y claridad discursiva:** que resulten interesantes por la estructura y la claridad con que se presentan los elementos del discurso musical.
- **La diversidad de géneros y estilos:** que sean representativas de la diversidad de posibilidades que existen; que permita a los jóvenes anticipar la percepción de que en las clases se utilizará todo tipo de música (tanto académica como popular).
- **La procedencia:** que la variedad de ejemplos permita ampliar el campo de experiencias de los alumnos; si bien iremos de lo más cercano a lo más lejano, la tendencia será la de ofrecer obras y/o ejemplos musicales a los que no accederían fácilmente.
- **La duración de las obras:** que sean breves; que posibiliten hacer tres o cuatro audiciones completas en clase, sobre todo en estas primeras escuchas.
- **La variedad en la instrumentación**

Para el desarrollo de la actividad, se sugiere el siguiente orden (aunque podría ser otro, el que se indica es considerado el más adecuado por los docentes experimentados.)

- a. Anunciar que vamos a escuchar música. Conversar brevemente acerca de la importancia del silencio mientras escuchamos.
- b. Realizar una primera audición sin mayores comentarios, solo para que entren en contacto con la música.
- c. Explicar que van a completar una serie de preguntas, y que no es necesario que respondan aquello que no saben (porque es un diagnóstico, no tendría validez de otro modo). Entregar la ficha y proponer una lectura silenciosa de la misma antes de volver a escuchar la obra.
- d. Ofrecer una segunda audición. Dejar un espacio de tiempo para que completen algunas preguntas.
- e. Ofrecer una tercera audición. Nuevamente una pausa para que sigan completando la ficha
- f. Preguntar si necesitan una cuarta audición, en ese caso, reiterarla. Preguntar si pudieron completar todos los ítem de la ficha antes de retirarlas.
- g. Recoger las fichas.
- h. Conversar acerca de lo que escucharon. Preguntar ¿qué les pareció?, ¿les gustó?, ¿les hizo recordar algo?, ¿se parece a alguna música que conocen?, ¿a cuál?

Para el desarrollo de esta actividad, el docente tendrá que entregar la ficha. En este caso, no se puede optar por pedirla con anticipación, ya que un ingrediente interesante en este período de diagnóstico puede ser la “sorpresa”, que los chicos no sepan qué van a hacer en cada clase.

La ficha que se presenta a continuación fue elaborada en base a una obra de Emir Kusturika: “Prnavor”. Cada docente puede seleccionar una obra diferente, pero tendrá que adaptar las preguntas de la ficha a las características discursivas de la obra en cuestión.

Ficha para los alumnos:

Obra musical: Prnavor (Emir Kusturika)

1. La obra comienza con un instrumento solo ¿cuál es? Si no sabés el nombre, describí qué suena y cuál es el modo de acción que utiliza el ejecutante.

2. ¿Qué otros instrumentos aparecen?(Nuevamente, si no conocés los nombres, describilos por su material y modo de acción)

3. Inicialmente, aparece una “idea” que se repite... ¿cuántas veces?, ¿podés reconocer qué diferencias existen en cada una de las repeticiones? Indicalas.

4. Esta “idea” que se repite ¿aparece luego? Sí -NO

5. ¿Cuántas “ideas” musicales diferentes podés reconocer? (marcá la respuesta que consideres correcta)

2 – 3 – 4 – 5 – más de 5

6. ¿Cuántas veces aparecen estas “ideas” y cómo se organizan dentro de la obra? Adjudicá una letra a cada idea, y realizá una “enumeración” según el orden de aparición (por ejemplo, si identificaras dos ideas, podrías indicar: idea 1: A idea 2: B; aparecen en este orden: A – A – B –B –B)

7. ¿Algún instrumento cumple la función de "solista"? Sí – NO

Si tu respuesta es afirmativa indicá ¿cuál?

8. ¿De qué tipo de música se trata (estilo)? ¿De qué origen te parece que es (lugar, región, país)?

9. ¿Se trata de música de ritmo pulsado? (Es decir ¿podés seguir el desarrollo de la música con el pie marcando regularmente?)

10. ¿Te gusta? Tratá de explicar brevemente en qué se fundamenta tu opinión.

11. ¿Qué opinión te merece la calidad de la grabación y la interpretación?

12. ¿Te parece que es difícil ejecutar esta obra? ¿Por qué?

13. En este último punto, intentá enumerar qué conocimientos tuviste que poner en juego para completar la ficha

El último punto tiene un objetivo particular comenzar a establecer con los estudiantes cierto hábito de reflexión sobre lo que hacen y para qué lo hacen. De este modo, iremos construyendo juntos ciertos acuerdos que nos permitirán determinar luego criterios de evaluación consensuados.

Como la evaluación en música suele ser un tema complejo, es conveniente instalarlo desde el inicio con los chicos. Establecer los criterios de evaluación de forma consensuada otorga a los jóvenes otra mirada sobre el trabajo que se realiza en el taller. Por otra parte, los estudiantes tienen derecho a saber qué se espera de ellos en cada caso, en cada actividad que se plantea.

El ejemplo tiene una duración total de 3 minutos 43 segundos. Tal vez podría considerarse un poco extenso para una primera actividad diagnóstica. Sin embargo, presenta muchas repeticiones y uno de los aspectos a indagar es la capacidad de identificar cómo se organizan las ideas musicales (si identifican lo idéntico, lo semejante, lo diferente).

Considerando la duración del ejemplo y la propuesta de repetir la audición del mismo un promedio de cuatro veces, estamos calculando que la música va a ocupar 20 minutos de la clase. Claramente, habrá pausas entre una audición y otra y también un tiempo inicial para explicar la actividad. Esto significa que estaremos rondando los 30 minutos para completar la actividad.

Algunas preguntas del cuestionario apuntan a una misma capacidad de discriminación. En la grilla que se ofrece a continuación, aparecen indicados entre paréntesis los números de preguntas que se consideran para cada uno de los aspectos a evaluar.

Podemos completar una grilla por alumno, o tomar algunas notas de resultados que nos llamen la atención. Por ejemplo: "Leandro no respondió ninguna de las preguntas que referían a la organización formal" o "Daniela identifica con mucha precisión las fuentes sonoras".

Luego, en casa, en una grilla general podemos volcar los resultados de todo el grupo en términos de porcentajes.

	Excelente	MB	B	R
Reconocen fuentes sonoras (1, 2 y 7)				
Siguen el hilo discursivo (3)				
Identifican organización formal (4, 5 y 6)				
Identifican regularidad métrica (9)				
Argumenta utilizando razones musicales (8, 10, 11 y 12)				

Producción rítmica corporal (alternativa 2)

La idea de proponer una producción rítmica inicial es la de instalar la producción musical desde un comienzo. Pero como no conocemos aún a los jóvenes, esta propuesta tiene que ser simple y de rápida resolución.

Podría comenzarse con un juego imitativo de frases rítmicas breves que introduzcan no sólo la cuestión rítmica a atender, sino también la cuestión expresiva. Presentar una frase, que los estudiantes la repitan en forma de eco y, a la siguiente, incorporar algún cambio, de intensidad, por ejemplo. Se sugiere que cada frase marque diferencias con la anterior, que se alternen algunas con efectos vocales y que se incluyan variables gestuales que le agreguen interés.

Luego, puede proponerse un encadenamiento de las frases en forma sucesiva. Distribuidas por grupos, el docente “dirige” la interpretación y va variando el orden de intervención de cada grupo con su frase.

También puede proponerse una “estructura” en la que una frase se utilice como un “ritornello” para ser interpretado por el grupo total y generar un espacio intermedio (previamente pautado en términos de la cantidad de tiempos o pulsos que durará) para que los estudiantes individualmente propongan frases improvisadas.

El éxito de este tipo de producciones rítmicas depende en parte del sostenimiento del interés de los estudiantes. La duración total de la actividad dependerá entonces del nivel de motivación y atención generadas en la tarea. Cuando el docente percibe que el interés decae, es el momento indicado para dar por terminada la actividad.

Ficha para completar entre encuentros

Cuando les ofrecemos a los estudiantes un material para el trabajo autónomo, es necesario realizar una lectura con ellos para despejar dudas. En esa lectura compartida, podremos explicarles cuál es la intención con la que realizamos cada pregunta.

Ficha para los alumnos

Para conocernos mejor.....

Esta ficha nos va a permitir conocernos mejor, y aprovechar al máximo el tiempo de clase, atendiendo a tus intereses y a tus posibilidades concretas de trabajo. Por favor, completá con claridad cada una de las preguntas:

1. ¿Te gusta cantar? Sí/NO...¿por qué?

2. ¿ Tocás algún instrumento? Sí/NO...
¿Cuál/cuáles sabés tocar? Enumeralos.

¿Cuál/cuáles de los nombrados te gusta tocar? ¿Cuál/cuáles, no?

3. ¿Tuviste alguna experiencia de participación musical en algún grupo, o de estudio de algún instrumento fuera del ámbito de las clases de música de la escuela? Sí/NO...
Si la respuesta es afirmativa, describí tu experiencia.

4. ¿Dejaste de realizar alguna actividad musical que antes hacías? Sí/NO
Si la respuesta es afirmativa, explicá por qué la dejaste.

5. ¿Alguna persona cercana a vos (pariente, amiga/o, vecina/o) se dedica a la música?
Sí/NO
Si la respuesta es afirmativa, contame qué actividad desarrolla y qué contacto tenés con esa persona.

6. En tu casa, ¿hay instrumentos musicales? Sí/NO
Si la respuesta es afirmativa, enumeralos.

¿Tenés acceso a los instrumentos que nombraste? Sí/NO
¿Considerás que sería posible traerlo/s a la escuela para usarlo/s en algunas clases?
Sí/NO

7. ¿Realizás otras actividades vinculadas con el arte? (pintura, danza, teatro...)

8. ¿Qué esperás aprender en el espacio de las clases de música? ¿Qué tipo de experiencias musicales te gustaría tener durante este año en clase?

9. De la lista que aparecerá a continuación, tratá de numerar las actividades, de 1 a 13, adjudicando el 1 a la que te parezca más linda y atractiva para vos, y el 13, a la menos atractiva. Si querés, agregá algún comentario (por ejemplo: “no me gusta”, “me da vergüenza”, “me encanta, ¡quiero hacer todo el tiempo eso!”, “no sé, nunca lo hice”, etc.)

- Inventar canciones
- Cantar en grupo
- Organizar algún concierto en la escuela
- Compartir alguna actividad musical con mis padres y/o hermanos
- Aprender a tocar algún instrumento que no sé
- Cantar como solista
- Elaborar comentarios de música, como los que aparecen en los diarios y revistas
- Hacer una revista con información de música
- Tocar en grupo
- Escuchar música
- Ir a recitales y/o conciertos
- Salir a cantar y/o tocar a otros colegios o salas

Veamos por qué indagamos estos aspectos y para qué nos sirven las respuestas de los chicos.

1) Nos posibilitan saber si cantar es una actividad que les resulta placentera y si no, que puedan decirlo. Más que especificaciones en la propia pregunta, conviene dar ejemplos orales al explicar cómo completar la ficha. Por ejemplo: “me gusta, pero me da vergüenza” “no, sé que canto mal”. “me paso el día cantando!” Está incluida también para dar la posibilidad a los varones de manifestar alguna dificultad particular que puede estar presentando el período de cambio de voz.

Las respuestas nos permitirán tener un mapa aproximado del aula, y elegir las estrategias a desplegar cuando propongamos una actividad de canto grupal. Por ejemplo:

En un grupo de 30 alumnos –15 mujeres y 15 varones-, las respuestas nos ayudarán a saber que:

10 chicas disfrutan cantando, les gusta y lo hacen frecuentemente.

2 chicas contestan sí, pero les da vergüenza

3 chicas contestan que no

10 varones contestan que no, porque cantan mal (indagar si están atravesando el período de cambio de voz)

4 varones contestan sí, pero les da vergüenza

1 varón disfruta cantando

Esto significa que tendré un 50% del grupo que tendrá una buena disposición inicial para la actividad, pero buscaré estrategias para conquistar al otro 50 %

Una estrategia posible puede ser la ubicación: colocar estratégicamente a los vergonzosos intercalados con los seguros. Permitir inicialmente que aquellos que manifestaron que no les gusta cantar, no lo hagan (si el material elegido es adecuado, interesante y atractivo, terminarán sumándose a la actividad). A los que persistan en quedarse callados, no presionarlos y buscar un momento (al finalizar una clase, por ejemplo) para indagar un poco más sus razones. No someter a la obligación de cantar a aquellos chicos que están en pleno cambio de voz, porque el hecho de no poder manejar el caudal y la afinación se vuelve un factor de inhibición muy fuerte y puede terminar siendo contraproducente. Cuando un grupo está cantando y algunos miembros no lo hacen, estos últimos no pueden permanecer totalmente ajenos a la actividad. En realidad, las investigaciones realizadas que abonan la teoría de la cognición corporeizada⁶ han comprobado que existe una actividad muscular similar entre quienes emiten y quienes no lo hacen. Una explicación posible es la que ofrece la neurofisiología a través de los llamados “sistemas de neuronas espejo”.⁷

2) Permiten obtener un mapeo de la variedad de instrumentos que conocen y de la valoración que los estudiantes hacen de sus conocimientos en torno al manejo de un instrumento.

Sin embargo, no alcanza: a veces, los chicos dicen que saben tocar el piano porque alguna vez alguien les enseñó la primera línea melódica de Para Elisa y la pueden tocar con un dedo. Para tener una idea más ajustada de las habilidades instrumentales que efectivamente poseen, se volverá a indagar sobre el tema en otra ficha.



6. Para profundizar en el tema, se sugiere la lectura de LÓPEZ CANO, R. (2005) *Los cuerpos de la música. Introducción al dossier Música, cuerpo y cognición*. TRANS Revista Transcultural de Música, diciembre N° 009. Sociedad de Etnomusicología (SIBE), Barcelona, España. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/>

7. Zatorre, R. (2005) *Música ¿el alimento de la neurociencia?* En Nature, 434:312-315- traducción de Pastoriza, N.

3 y 4) Posibilitan saber si hay chicos con inquietudes particulares hacia la música. Esos “saberes adicionales” se podrán considerar, por ejemplo:

- Adjudicándoles a esos chicos partes de los arreglos con mayor nivel de dificultad (de este modo, se les ofrece un desafío moderado. Si a esos chicos les damos una parte que no representa ninguna posibilidad de avance, la resuelven sin problemas y así, los posicionamos en el lugar de los que saben y no tienen nada para aprender. Situación que resulta muy negativa para ellos, para nosotros y para el grupo)

- Enriqueciendo las propuestas (si tengo más variedad en las partes y cada alumno aporta desde lo que sabe, el esfuerzo es equivalente para todos y el logro final se disfruta también más. Al mismo tiempo, el resultado musical puede ser más atractivo: lo que termina sonando es interesante, más allá de la complejidad de la parte que yo asumo dentro del total del arreglo)

Además, si sé que hay chicos que hacían una actividad musical y la dejaron, pudo haber sucedido porque no cumplía con sus expectativas (entonces indagaré más para conocer qué esperaban de esa práctica y no encontraron). Si el motivo de algunos es haber abandonado por razones económicas, los orientaremos para que accedan a otras propuestas presentes en la comunidad (por ej: talleres gratuitos)

5) Con los datos obtenidos, podemos organizar en un futuro alguna actividad especial: una visita de un músico a la escuela, una invitación a ése u otro toque o cante con los alumnos, la visita a un taller, el acceso a un ensayo, ir a escuchar un concierto o recital –siempre haciendo un trabajo previo y posterior-.

6) Conocemos cuál es la presencia de la música en la casa y así podemos pensar en la posibilidad de incrementar los recursos que tenemos en la escuela con el aporte de los chicos (aunque sea en circunstancias particulares o puntuales, no en forma permanente)

7) Nos ayudan a conocer la inclinación que pueden tener los estudiantes hacia otras actividades artísticas, y ver (en términos globales) qué porcentaje de alumnos están vinculados activamente con el arte.

8 y 9) Enterarnos de las expectativas de los estudiantes nos permitirá dar ciertos énfasis en el proyecto del año para cumplir con el mayor número de ellas. El listado presente en el punto 8 debería adecuarse al tipo de actividades que cada docente se sienta capaz de proponer a sus alumnos. Tal vez, un docente nuevo no querrá en su primer año hacer proyectos que impliquen salir de la escuela. Este listado tendría que ser “casi” personal”

SEGUNDO ENCUENTRO

Producción creativa

*“Cuando sé que voy a escribir un cuento
tengo hoy, como hace cuarenta años,*

*el mismo temblor de alegría,
como una especie de amor”*

Julio Cortázar

La composición musical es, tal como lo afirma Ricardo Capellano, una ceremonia interior. Por tal motivo, deberíamos hacer todos los esfuerzos posibles para que las situaciones en las que propongamos a los estudiantes componer se sostengan como momentos únicos, en los que las paredes de la escuela se tornen borrosas. De nosotros depende instalar un clima que permita a los jóvenes ponerse en el lugar de creadores, y no de “alumnos cumpliendo una tarea escolar”.

En nuestra formación inicial tal vez tuvimos pocas oportunidades de desarrollar nuestras capacidades creativas. Puede ser que conservemos ciertos prejuicios acerca de la actividad compositiva y consideremos que se necesita una alta formación para abordarla. Sin embargo, tenemos que hacer el esfuerzo de desmitificarla y considerar que, para los jóvenes –igual que para los adultos–, se trata de una actividad con un alto componente lúdico, en la que prima la capacidad de combinar elementos dentro de lo que conocemos (aunque ese conocimiento sea intuitivo y no formal).

Las propuestas que dan lugar a algún desarrollo creativo generan entusiasmo. Las consignas tendrán que ser simples y claras para que los jóvenes combinen de una manera diferente sus saberes y experiencias. Entonces, surgirá algo original, que no existía antes. El grado de originalidad dependerá de las oportunidades que demos a los estudiantes para ensayar nuevas combinaciones.

Este documento intenta brindar herramientas operativas para las actividades que se plantean. Por tal motivo, todas las recomendaciones que siguen son de orden práctico; sin embargo, no quisimos renunciar a manifestar inicialmente nuestra idea acerca de la naturaleza de la tarea creativa. Recomendamos fervientemente a aquellos que la pongan en práctica que inicien esos encuentros partiendo por ejemplo, de una breve lectura, una imagen, un corto, que utilicen una variedad de disparadores que generen un clima diferente entre los estudiantes. Esta actividad se desarrollará con más eficacia si se trata de la clase de 80 minutos, pero puede adaptarse para completarse en un encuentro de 40 minutos. En este segundo caso, es de vital importancia que tomemos ciertas previsiones en relación con los materiales que vamos a necesitar para desarrollar la actividad.

Una tarea creativa puede ser aquella en la cual se dejan algunos aspectos librados a la invención de los alumnos; no necesariamente hay que enfrentarlos a la tarea de inventar una música nueva en su totalidad. Las propuestas que se realizan pueden tomar como material de base una música ya compuesta, a la que los chicos agregarán alguna parte. O también, pueden sugerir, a partir de una idea, la creación de un clima sonoro (que se resolverá por superposición de diversos materiales sonoros, sin una estructura métrica ni tonal, a la manera de la música del S XX).

Nuestra tarea durante el desarrollo de la actividad será la de acompañar, recorrer los grupos y escuchar qué están haciendo, estar disponibles para las preguntas que los chicos hagan o incluso plantear algún interrogante que les permita repensar lo que están proponiendo, de manera que puedan destrabar alguna dificultad que se les presenta o cambiar el rumbo de lo que están haciendo. En este tipo de actividades el docente tiene que quedar, a los ojos de los chicos, en un segundo plano. Sin embargo, nuestra presencia es muy importante, dejarlos hacer pero mantenernos en estado de alerta permanente y tratar de registrar todo lo que sucede. Recorrer los grupos, tomar nota de los comentarios que escuchamos o de algunas apreciaciones que merecen registrarse, detectar con anticipación los problemas que se les pueden presentar para ir pensando algunas estrategias de intervención moderada, no caer en la tentación de ofrecer modos de resolver directamente sus problemas, etc.

Se ofrecen a continuación tres alternativas de trabajo creativo. Cada uno elegirá aquella con la que se sienta más cómodo. También se pueden capitalizar las otras para otros momentos del año.

Es importante establecer la cantidad de grupos que se van a conformar, de acuerdo con el número total de alumnos que participan de la clase.

Propuesta A.

Partir de una melodía (que inicialmente enseñaremos a todo el grupo: puede ser cantada (sin texto) o ejecutada en un instrumento melódico (flauta, placas, punteo de guitarra, teclado).



Una vez que todos conocen y dominan la melodía, se les propone como consigna de trabajo:

Piensen una introducción, y una segunda sección para esta melodía, que presente un material contrastante, y que permita retomar la melodía (idea A), de manera tal que nuestra nueva composición tenga la siguiente estructura:

Introducción – Idea A (melodía aprendida) – Idea B (invención) – Idea A.

Tienen que utilizar no menos de tres fuentes sonoras diferentes, que superpuestas a la melodía, agreguen ideas rítmicas que puedan considerarse “de acompañamiento”. Para aumentar el contraste, en la “idea B” se sugiere utilizar fuentes sonoras diferentes a las utilizadas en A

La “obra musical” resultante puede durar aproximadamente 1 minuto.

Para la etapa de elaboración dedicaremos 30 minutos y nos organizaremos de manera tal que cada grupo tenga momentos para “probar” lo que están haciendo sin la interferencia de los otros grupos. Cuando concluya ese tiempo, tendrán que mostrar a sus compañeros lo que elaboraron

La melodía pertenece a *Kumbalawé*, tema de *René Dupéré* que aparece en el CD del espectáculo *Saltimbanco* del *Cirque du Soleil* del año 1992. Si bien la actividad no propone la audición del tema, podría escucharse al finalizar el trabajo, para que los chicos conozcan el tratamiento que el compositor dio a esa idea musical que ellos trabajaron. Es importante en estos casos incluir comentarios acerca de los recursos profesionales con los que cuenta un compositor y los medios técnicos que utilizó, para que no intenten hacer una “comparación” entre la versión que escuchan y sus producciones. Si esto sucediera, pueden sentir que sus producciones son “pobres”, cuando en realidad son diferentes, adecuadas para los recursos y medios que ellos manejan.

Propuesta B.

Luego de escuchar *Cabaret Hoove* de la banda sonora de *Las trillizas de Belleville* y analizar el modo en que está construida (por acumulación de paternos rítmicos realizados con distintos materiales), cada subgrupo elige 4 materiales sonoros diferentes y prueba distintos diseños rítmicos que puedan superponerse. Luego los superponen y piensan un modo de terminar la “obra”, acordando alguna señal o figura rítmica común para el cierre.

La “obra sonora-musical” resultante puede durar entre 30 segundos y 1 minuto y medio. Para la etapa de elaboración pueden otorgarse entre 15 y 20 minutos. Cuando concluye ese tiempo, cada grupo muestra a sus compañeros lo que elaboró y el docente puede “grabar” la muestra, otorgándole a cada grupo la posibilidad de repetir su interpretación (una como ensayo, otra definitiva) De cualquier manera, es conveniente grabar ambas.

Propuesta C.

Cada grupo recibe una tarjeta en la que se lee:

Los han propuesto como candidatos para realizar la banda sonora de una película. Les van a tomar una prueba, que consiste en elaborar el “acompañamiento sonoro de una escena breve, en la que:

- 1. una chica en una estación de ferrocarril despide un tren que se va. Ella queda sola, llorando, viendo cómo el tren se aleja*
- 2. se ven los pies de un hombre dando pasos fuertes, en la oscuridad, en una calle solitaria. Llega a un lugar, sube una escalera, lleva escondido un cuchillo en la espalda, y sorprende a una mujer que grita desesperadamente...*

3. *es una tarde preciosa de sol, unos chiquitos corren y juegan en una plaza, suben a la calesita, dan unas vueltas, llega un vendedor de globos vestido de payaso, los chicos lo rodean, él hace morisquetas, todos se ríen.*

Cada grupo mantendrá en secreto al interior de su grupo la descripción de la escena que tiene que musicalizar. Para la realización de la banda sonora tendrán que utilizar:

- a. no menos de un instrumento musical tradicional*
- b. no menos de dos materiales sonoros no convencionales*
- c. una parte vocal (puede ser canto, parlato, grito, susurros, efectos vocales)*
- d. algún diseño rítmico o melódico. Este paso es optativo. En caso de usarlo, no puede tratarse de una melodía conocida.*

La “obra sonora-musical” resultante puede durar entre 30 segundos y 1 minuto y medio. Para la etapa de elaboración tienen 15 minutos. Cuando concluya ese tiempo, deberán mostrar a sus compañeros lo que elaboraron.

Para desarrollar cualquiera de las tres propuestas, es necesario anticipar:

- *la adecuación del espacio de trabajo.* Es una de las dificultades mayores a la que nos enfrentamos cuando queremos proponer una tarea creativa. El espacio físico disponible nos impone limitaciones. Es imposible que los chicos trabajen en forma simultánea con sonidos, tratando de crear algo, porque el “caos” sonoro que se genera impide que puedan saber si lo que están proponiendo es apropiado o no. Se entiende que estamos haciendo referencia al “desorden” inevitable que es sinónimo de trabajo en nuestro taller. En realidad, tendremos que encontrar alguna estrategia. Por ejemplo: organizar a los estudiantes en subgrupos, y otorgar un tiempo a cada uno para “probar” cómo suenan sus ideas, sin sufrir la “interferencia” de sus compañeros que están realizando las mismas pruebas en simultáneo. A veces, la ubicación de nuestra sala dentro del edificio de la escuela nos limita para este tipo de actividades porque se vuelve una “interferencia” importante para el normal desarrollo de otras clases vecinas. Otras veces, encontramos espacios que podrían (al menos de manera eventual) servirnos como “alternativos”: un pasillo contiguo, un patio, una sala compartimentada. Estos nos permitiría dividir a los estudiantes en grupo (siempre que tengamos la posibilidad de no perder el “control de lo que sucede en cada espacio) para que trabajen simultáneamente, de esta manera optimizamos el tiempo.

- *cómo distribuir a los alumnos en grupos de trabajo.* Aquí es conveniente atender a dos cuestiones al mismo tiempo. Por un lado, la cantidad de alumnos por grupo en relación con la propuesta elegida. Por otro lado, cómo se agrupan. Por ejemplo, si optamos por la propuesta A, y tenemos una clase de 30 alumnos, sería adecuado pensar en distribuirlos en 5 grupos de 6 alumnos cada uno. En el caso de la propuesta C, podrían ser 6 grupos de 5 alumnos, y dar tarjetas repetidas, de forma tal que luego se pueda analizar cómo

respondieron dos grupos a la misma consigna. Respecto del modo en que se agrupan, si permitimos que decidan ellos o lo hacemos nosotros.

- *la disponibilidad de fuentes sonoras.* Es necesario prever si el material sonoro disponible en la escuela es suficiente para repartir en el grupo; si no hay suficiente material, podría pedirse a los chicos que aporten, en ese caso, habría que hacer el pedido en el encuentro anterior.

- *La disponibilidad de las consignas.* Es conveniente entregar las consignas impresas para que los chicos puedan releerlas las veces que lo consideren necesario,

- *la disponibilidad de algún sistema que nos permita grabar los resultados.* Si contamos con un grabador (de cinta, o MP3) podremos grabar el resultado de cada grupo, para luego escuchar y evaluar los resultados mediando un tiempo entre la interpretación y la escucha -aunque sea mínimo, permitirá la crítica-. La audición puede realizarse en el encuentro siguiente.

- *Un cálculo estimativo de la distribución de la tarea en el tiempo disponible.* Es imprescindible que los chicos sepan con anterioridad con cuánto tiempo cuentan para la exploración y desarrollo de las ideas.

En relación con el manejo del tiempo en este tipo de actividades, es importante pensar previamente el modo en que lo distribuiremos durante el encuentro. Un cálculo estimativo nos permitirá pensar qué necesitaremos:

- 5 minutos iniciales para distribuir a los estudiantes en los grupos de trabajo
- aproximadamente 5 minutos para explicar el trabajo y leer la consigna entre todos.

En el caso de la propuesta A, habrá que considerar también el tiempo que lleva la enseñanza de la línea melódica (unos 10 minutos más)

En el caso de la propuesta B, sumar el tiempo que demanda la audición y el análisis de la música que se utiliza como disparador (*Cabaret Hoover*):

- unos 5 o 10 minutos para la distribución de los materiales y el espacio de trabajo.
- entre 15 y 30 minutos para el trabajo de elaboración, de acuerdo con la propuesta elegida (y con la duración de la clase en la que vamos a desarrollar la propuesta -si es de 40 o de 80 minutos-)

Es importante manejar este tiempo de trabajo para tener en cuenta cuánto nos resta de la clase (sabiendo que vamos a necesitar los últimos 10 minutos para el cierre) Consideremos también que no siempre otorgar un tiempo mayor a los estudiantes para la tarea creativa redundará en mejores producciones. En algunas ocasiones, el tiempo muy limitado los obliga a concentrarse más en el trabajo y pueden llegar a resolverlo en 10 minutos.

- los 10 minutos finales de la clase son para que los grupos muestren el trabajo realizado (mientras grabamos) y completen la ficha de co-evaluación que se propone más adelante. Estas tres acciones se realizan en simultáneo.

Evaluación:

Es interesante dar a los chicos la oportunidad de realizar una co-evaluación de los resultados. Cada alumno puede opinar acerca de la eficacia lograda por los otros grupos en la producción creada.

Podría utilizarse una planilla de co-evaluación como la que se incluye más adelante.

Como esta en particular responde a las características de la propuesta C, en caso de optar por alguna de las otras, sería necesario adaptar las preguntas que orientan la evaluación.

La tarea sugerida vuelve a instalar el tema de los criterios de evaluación. En la planilla propuesta están indicados directamente en términos de interrogantes, cada una de las preguntas apunta a un aspecto a evaluar. Podría también proponerse a los estudiantes que piensen qué aspectos podemos atender o qué vamos a mirar y escuchar en las producciones de cada grupo, para constatar si efectivamente lograron lo que se proponían. Esperamos que, a través de las preguntas, los estudiantes comiencen paulatinamente a reflexionar en qué consiste la evaluación en el taller de música.

Suele ser un ejercicio muy efectivo establecer, a partir de las respuestas de los alumnos, criterios de evaluación que conformen una grilla para futuras experiencias. En este primer ejercicio, probablemente utilicemos solo algunas de las respuestas de ellos para establecer los criterios pero suele ser un ejercicio muy efectivo instalar esta práctica reflexiva para la evaluación.

Ficha para los alumnos CO-EVALUACIÓN

A medida que escuchan las producciones de los compañeros, vayan completando el cuadro. Luego, compartiremos las opiniones de todos.

	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
	si	no	más o menos	si	no	más o menos	si	no	más o menos
¿Se pudo reconocer el "clima" asignado?)									
Los sonidos utilizados, ¿resultaban "apropiados" para el clima que debían expresar?									
¿Se escucharon un inicio y un cierre "claros"? (¿Establecieron signos o referentes de comienzo y finales?)									
La obra ¿despertó interés durante todo su desarrollo?									
¿Se percibió una "organización" de las ideas?									

Como se trata de una primera actividad en grupos, sería interesante también capitalizar esta experiencia para observar:

-cómo se organizan dentro de cada grupo para el trabajo: si dan lugar a las opiniones de todos, o algunos no participan y solo escuchan, si alguno asume el rol de moderador, etc.

-cómo es el trato entre ellos: si se escuchan con respeto, si alguno tiene la tendencia de querer imponer sus ideas a las de los demás, si descalifican las ideas de algún compañero, etc.

-cómo se enfrentan a la tarea: si se manejan con autonomía, si piden ayuda, etc.

No es conveniente determinar muchos aspectos a observar, porque el resultado va a ser que no vamos a llegar a observar nada. Tratándose de la primera experiencia de trabajo en subgrupos, bastaría que recabemos información sobre uno o dos aspectos.

Con esta actividad creativa, termina nuestra primera semana de diagnóstico. Podemos entonces dar a los alumnos otra ficha para que respondan en sus casas y la traigan resuelta al encuentro siguiente.

La que se propone a continuación permite indagar acerca de los hábitos vinculados con la escucha. Un dato interesante para tener respecto del grupo es el tipo de música que prefieren (nos permite conocer gustos e intereses, además de recursos disponibles).

Como habíamos visto en la presentación de la ficha anterior, nuevamente se le dedicarán algunos minutos a la lectura de esta nueva ficha. Si no nos alcanza el tiempo para leer en conjunto, podemos proponer que completen en casa aquello que no les genere dudas y que les daremos unos minutos en el encuentro siguiente para responder los puntos que no hayan comprendido.

Ficha para resolver entre encuentros

Ficha para los alumnos

¿Qué música escuchás?

1. Escuchar música ¿es una actividad habitual para vos? SÍ/NO

2. ¿Cómo escuchás música? Subrayá entre las opciones, aquellas que se ajustan a tu manera más frecuente de escuchar música.

en casa, siempre hay música que pone(indicá quién: mamá/papá/
hermano/otros)

escucho la radio

tengo un equipo personal (discman /mp3/otros)

escucho CD's en un equipo de música (personal/de la familia)

escucho en la computadora
la música acompaña (de fondo) todas mis actividades
cuando estudio, no pongo música porque me distraigo
escucho cuando voy por la calle o en el colectivo
me gusta sentarme o tirarme en la cama a escuchar música
escucho cuando me junto con mis amigos
escucho usando auriculares: siempre
la mayoría de las veces
algunas veces
nunca

3. ¿Cómo elegís la música que escuchás? Subraya entre las opciones, la más frecuente lo que me propone la radio (si escuchás una emisora en particular, indicá cuál)

elijo lo que me gusta, y lo bajo en la compu
me compro discos
mis hermanos me pasan música, y elijo.
No elijo, escucho lo que se escucha en mi casa
Me pasan música mis amigos
Hago búsquedas en You Tube

4. Nombrá algunos grupos y/o cantantes que te gustan (incluí extranjeros y nacionales)

5. Dentro de los que nombraste antes, elegí uno (el que más te gusta) y explicá ¿por qué te gusta más? Tratá de dar razones.

6. De la lista que aparece a continuación, subrayá con verde los géneros o estilos que te gustan, y con rojo los que no te gustan. No es una lista completa; podés agregar otros.

Rock nacional	Rock extranjero	Balada latina
Tango	Folklore	Cumbia
Música clásica	Metal	Salsa
Música melódica	Música romántica (boleros)	

7. Tenés algún equipo reproductor de música personal? **SÍ/NO** Si la respuesta es afirmativa, indica cuál/cuáles

mp3 / mp4

celular con mp3

radiograbador

discman

equipo de audio

compu

8. En tu casa ¿hay discos? **SÍ/NO**. Si la respuesta es afirmativa, ¿podés disponer de los discos que hay en casa para traer eventualmente alguno a la escuela? **SÍ/NO**

9. ¿Tu familia escucha música? **SÍ/NO**. ¿Escuchan la misma música que vos? **SÍ/NO**

Si reconocés que hay diversas preferencias en los miembros de tu familia, indicá qué tipo de música escucha cada uno.

La información obtenida puede guardarse en una ficha idéntica, en la que se volcarán los resultados finales junto a la cantidad de alumnos que intervienen, por ejemplo, si se trata de un grupo de 30 alumnos:

- 1.** Escuchar música ¿es una actividad habitual para vos? **SÍ:** 18/30
NO: 12/30

Las respuestas obtenidas nos permitirán inclinarnos por un tipo de música u otro cuando tengamos que elegir algún ejemplo para una actividad en particular.

Semana	Clases (duración)	Actividad	Instrumentos
2 (del 7 al 11/3)	Encuentro A (80')	Conversación breve Canto	Grilla de registro Ficha individual para los alumnos
	Entre encuentros: ficha "Experiencias"		
	Encuentro B (40')	Conversación grupal Lectura guiada Audición	Grilla de registro Ficha individual para los estudiantes
Entre encuentros: Pedir materiales sonoros y/o instrumentos que puedan aportar			

TERCER ENCUENTRO (clase de 80')

Canto

Una de las actividades que vamos a proponer en el período de diagnóstico será cantar. Podríamos preguntar a los estudiantes qué canciones conocen y recuperar alguna ("una que sepamos todos", como se dice habitualmente en las reuniones). O, iniciar la clase indagando sobre el repertorio de canciones que aprendieron en la etapa anterior. Si tenemos habilidad con la guitarra, cantaríamos algunas de manera informal.

Las preguntas podrían ser:

¿Recuerdan alguna canción que hayan aprendido en la primaria, y que les haya gustado mucho? ¿Qué tipo de canciones cantaban en la escuela? ¿Las proponía el maestro o las elegían entre todos?

Este cuestionario no nos va a permitir indagar todo lo que nos interesa saber del grupo en relación con su desempeño en el canto.

La actividad de esta jornada implica una enseñanza por parte del docente; esto la diferencia de otras actividades diagnósticas en las que los chicos perciben claramente que tienen que resolver lo que se les pide poniendo en juego los saberes que traen. Aquí, van a sentir que están aprendiendo algo nuevo, porque la canción que vamos a proponer no la conocen y tal vez no están acostumbrados a reflexionar sobre lo que hacen detectando cuánto de lo que resuelven tiene vinculación con habilidades y desempeños ya aprendidos.

Vamos a elegir una canción para enseñarle al grupo. ¿Cómo la elegimos?

Las características de la construcción interna de las melodías de las canciones definen el nivel de dificultad para el canto. Cuando proponemos a los estudiantes cantar, ellos ponen

en juego las habilidades adquiridas previamente en torno al manejo y dosificación del aire, la afinación, el ajuste sincrónico, etc.

El nivel de dificultad de la canción está vinculado con:

- la longitud de las frases (dosificación del aire)
- el ámbito de alturas y las características de los diseños melódicos -saltos, cromatismos, relación entre el desarrollo melódico y la armonía, etc.- (afinación)
- la densidad cronométrica (articulación y ajuste rítmico)

¿Cuál es el “dato” para conocer el nivel de dificultad apropiado que debe presentar la canción elegida para que los estudiantes la resuelvan? El alcance de los contenidos del ciclo escolar anterior. No existen dudas acerca de que los estudiantes han cantado canciones en la escuela primaria sin embargo, estos criterios de acreditación no dan cuenta del alcance. Para indagar si podemos encontrar más datos al respecto, volvemos al diseño curricular. En el desarrollo de los contenidos encontramos descripciones que nos permiten inferir que los chicos han realizado interpretaciones de canciones con gran riqueza rítmica, entre otros elementos.

No se espera que la canción propuesta plantee nuevos desafíos o implique problemas muy alejados de las posibilidades de los estudiantes. En esta primera aproximación al canto, el objetivo no es promover un avance del aprendizaje sino detectar el nivel de resolución que alcanzan ante el problema, en este caso, la interpretación de la canción.

Miss Lily Higgins sing shimmy in Mississippi street

ge - ge ba - ta - ta ba - ta - ta di - na
 ta - ta ge - na - da ta - na - ba - na ti - na
 vi - da ge - na tri - ba na - ba - ba - ba - ba - ba
 ti - ge - ba - na da - na da - ba - ba - ba - ba
 ta - ge - ba - na - na - na ge - ba - ba
 ta - ba - ba - ba - ba - ba - ba - ba - ba

*"Papa, batata, barata, dirán
tanta pavada taraba a un titán.
Vida para tribu,
estúpido bidet se traba
Tipa brava, dura, daba prioridad.
Tapa pava hervida,
probará varón tu piba
Trapo obtura entrada,
vivir a pan."*

Esta canción tiene varias características que la hacen adecuada para un primer acercamiento al canto:

- la línea melódica se desarrolla dentro de un ámbito de alturas acotado (una 5ta)
- las frases son breves, separadas por silencios o cesuras, entonces no presentarán problemas para dosificar el aire
- el humor puesto que es una canción divertida
- la brevedad
- el cambio de *tempo* contrastante.

Estas últimas características la hacen muy atractiva

Podemos comenzar la clase escuchando la versión grabada, y haciendo algunas preguntas. En general, cuando se escucha no es fácil identificar el texto: parece un típico canto scat a la manera de las improvisaciones vocales de jazz. Al momento de darles el texto a los alumnos, se genera sorpresa e interés.

Seguramente, cada uno de nosotros tiene un esquema de cómo abordar la enseñanza de una canción. Este no será el único pero, tal como hicimos en el caso de la actividad de audición, sugerimos un orden posible para su desarrollo:

a. hacer una mínima rutina de ejercicios de relajación, respiración y vocalización (no más de 10 minutos), para ver cómo responden, en términos generales e intentar determinar cuál es el ámbito de alturas común al grupo (aquel en el que todos tienen una afinación aceptable) Este dato nos permitirá ir pensando si la tonalidad de la canción elegida va a funcionar o tendremos que hacer una trasposición.

b. ofrecer la versión grabada completa para su escucha. Conversar un poco sobre las características generales de la canción: el estilo, el género, la procedencia (intentar que los "datos" surjan de los comentarios de los chicos, a partir de nuestras preguntas).

c. enseñarla (por frases, atendiendo también al encadenamiento de las mismas, acompañando armónicamente, sin duplicar la línea melódica con el instrumento acompañante, contemplando algún tipo de introducción que oriente a los chicos respecto de la velocidad, el carácter y los indicios claros para identificar el punto de inicio.

d. cantarla completa, una vez que están en condiciones de hacerlo, proponer variables:

subgrupos que se alternan, alguno que cante solo, etc.

e. Avanzar, si el tiempo lo permite, con la enseñanza de algún arreglo vocal (una segunda voz en algún fragmento de la canción). La partitura que se ofrece en el anexo tiene planteado un pequeño desarrollo de una segunda voz.

Cada uno ha transitado en su formación por experiencias en torno a la adquisición de una técnica vocal básica. Muchas veces nos puede parecer insuficiente (especialmente a los instrumentistas) lo que sabemos para encarar la enseñanza del canto a nuestros alumnos. Sin embargo, podemos ofrecer algunos ejercicios que, a modo del pre-calentamiento que hace un deportista, predispongan mejor al grupo para la tarea.

Un modo interesante de hacer más ágil este momento inicial es pensar los ejercicios en función de las características de la canción y de aquellos desempeños que exigirá luego para una correcta interpretación. Por ejemplo, en este caso, podemos observar:

a. la necesidad de agilizar con buena articulación para el desarrollo de la segunda parte de la canción o proponer una vocalización sobre este esquema rítmico-melódico:



b. la necesidad de ofrecer un “entrenamiento” en la afinación de saltos melódicos que pueden resultar problemáticos. La canción presenta saltos de 4ta aumentada que resuelven a la quinta. Entonces podríamos proponer:



Será el análisis de la canción el que nos permitirá definir cuáles son los ejercicios más adecuados para hacer. Y tendremos un rédito adicional: el proceso de aprendizaje será más rápido y efectivo.

Al finalizar la actividad, podemos ofrecer a los alumnos una ficha individual para saber qué percepción tienen sobre su desempeño al cantar. Mientras ellos escriben, nosotros podemos completar también una grilla con algunos datos obtenidos al observar el desempeño de los chicos durante la enseñanza de la canción.

Ficha para los alumnos

FICHA DE CONTROL – CANTO

Elegí en cada caso la o las opciones con las que te sientas identificado. Subrayalas. Podés agregar algún comentario al margen.

¿Cómo canto?

Manejo y dosificación del aire:

1. no tengo dificultades de respiración al cantar
2. me sobra aire
3. no sé calcular la cantidad de aire que necesito para cantar una frase
4. me quedo sin aire

Afinación:

1. no tengo dificultades de afinación
2. algunas veces, no puedo repetir la altura del sonido que me piden
3. sé que algunas veces desafino
4. dicen que soy desafinado, pero yo no me doy cuenta.

Emisión:

1. Me gusta mi voz. Suena agradable. No me canso al cantar.
2. Me gusta mi voz; a veces siento que me canso, o me duele la garganta.
3. Cada vez que canto, después quedo disfónico.
4. No me gusta mi voz, aunque los que me escuchan dicen que es linda.
5. No me gusta mi voz.

Mi registro, podría ser: _____

(Si cantás en coro o hiciste algún trabajo vocal con anterioridad, puede ser que lo sepas; de lo contrario, no completes.)

En los renglones siguientes, intentá fijarte un objetivo a largo plazo respecto de algún progreso que consideres factible realizar.

La grilla para el docente, podría ser esta:

Diagnóstico – canto grupal

Percepción global de los resultados

Canción “Miss Lily”	MB	B	R	M
Dosificación del aire				
Afinación				
Justeza rítmica				
Dicción				
Expresividad				

Problemas específicos detectados en el proceso de enseñanza:

(Aquí pueden registrarse comentarios tales como: poca memorización de los diseños rítmico-melódicos; tendencia a variar los diseños; dificultades para sostener la afinación –tendencia a calar-; emisión deficiente; 4 alumnos –si se los identificó con nombre, mejor- que cantan en un ámbito de 3ra, parecen estar en el proceso del cambio de voz; Enrique tiene disfonía ¿será permanente?; etc.)

Fortalezas detectadas:

(Aquí los comentarios pueden ser del tipo: trabajan con entusiasmo; cuando perciben resultados, proponen repetir y disfrutan; hay 3 alumnas muy seguras y afinadas; tienen una gran justeza rítmica; responden rápidamente a los cambios que propongo; etc.)

Seguramente, el tiempo que les lleve a los alumnos completar la ficha, será suficiente también para que nosotros completemos nuestra grilla. En caso de no llegar a completarla, lo ideal será que lo hagamos ni bien termina la clase, porque muchos detalles observados pueden caer en el olvido si no los registramos con cierta rapidez.

En la próxima experiencia de canto que se plantee, seguramente tendremos que realizar un trabajo más minucioso para determinar el registro de cada uno de los alumnos, observando el ámbito de alturas que pueden afinar; pero no será en este primer encuentro.

Con los datos recabados, podemos seleccionar una determinada cantidad de canciones para trabajar durante el año que impliquen desafíos progresivos para su resolución. Pero tendremos la tranquilidad de que la primera canción a enseñar (con el objetivo ya de avanzar en los desempeños de los alumnos) estará a la altura de las circunstancias y no daremos un salto al vacío ni ofreceremos un material que no plantea ningún desafío al grupo.

Al finalizar el encuentro, recogeremos las fichas y podemos ofrecer una ficha más para responder en forma autónoma entre clases.

FICHA PARA RESOLVER ENTRE ENCUENTROS

Ficha para los alumnos

Marcá con una cruz los instrumentos musicales que has utilizado alguna vez y con dos cruces aquel o aquellos que utilizaste con más frecuencia (y considerarás que sabés tocar):

Flauta dulce		Bombo	
Sikus		Caja	
Teclados/piano		Instrumentos de placa	
Guitarra		Melódica	
Redoblante		Armónica	
Otros: mencionar cuáles			

¿Con qué instrumento/s te sentís más cómodo para trabajar?

Si marcaste entre los instrumentos del listado anterior teclados/piano, indicá con una cruz o subrayando la o las opciones adecuadas para tu desempeño con el instrumento:

Toco melodías con un dedo
usando todos los dedos de una mano

Toco con las dos manos disociando melodía y acompañamiento
acordes variados

¿Leés partituras? SÍ/NO. Si la respuesta es afirmativa, traé la próxima clase una fotocopia de alguna partitura que puedas leer (identificada con tu nombre).

Si marcaste entre los instrumentos del listado anterior guitarra, indicá con una cruz o subrayando la o las opciones adecuadas para tu desempeño con el instrumento:

Toco por rasgueo

Toco punteos líneas melódicas
Arpeggios de acompañamiento

Sé 3 acordes

Sé 4 o 5 acordes

Sé más de 5 acordes

¿Tocás acompañándote (mientras cantás)? SÍ/NO

¿Sabés leer algún sistema de escritura musical para guitarra? SÍ/NO. Si la respuesta es afirmativa, indicá cuál o cuáles
escritura tradicional
cifrado americano
tablatura

Si alguna de las respuestas anteriores fue afirmativa, traé la próxima clase una fotocopia de una parte en el sistema de escritura que podés leer (identificada con tu nombre).

Marcá con una cruz las experiencias que has realizado:

Práctica de canto grupal		Creación de climas sonoros	
Práctica de conjunto instrumental		Creación y realización de coreografías	
Elaboración de arreglos vocales		Audiciones de música grabada	
Elaboración de arreglos instrumentales		Audiciones de música en vivo	
Otras: mencionar cuáles			

Este modelo de ficha propone indagar algunos aspectos vinculados con las prácticas musicales realizadas antes del ingreso a la escuela secundaria. No se circunscribe a las prácticas en el ámbito escolar.

Los resultados obtenidos a través del análisis de esta tercera instancia de indagación brindarán datos más precisos acerca de los desempeños musicales (especialmente en relación con el manejo de instrumentos) con los que cuenta cada uno de los integrantes del grupo.

Su lectura posterior nos permitirá:

- Saber con qué instrumentos musicales se manejaron con anterioridad
- Establecer porcentajes dentro del grupo para anticipar posibles agrupaciones instrumentales que podríamos proponer en los trabajos de ejecución instrumental.
- Atender desde un principio a los gustos e intereses de los estudiantes
- Conocer el tipo de experiencias por las que han transitado (establecer porcentajes nos permitirá también identificar aquellas prácticas que necesitarán que les dediquemos mayor tiempo didáctico).

CUARTO ENCUENTRO (clase de 40')

Audición

En este cuarto encuentro, proponemos otra experiencia de audición. En este caso, ofrecemos tres fragmentos y lo que los alumnos tendrán que hacer es responder seleccionando el adecuado de acuerdo a cada pregunta.

La ficha a resolver podría ser como la que aparece a continuación:

Ficha para los alumnos

Van a escuchar tres fragmentos de música. Vamos a identificarlos, según el orden en que los escuchan como fragmento A, fragmento B y fragmento C.

Contestá las preguntas que aparecen a continuación utilizando dichas letras de identificación.

1. ¿En cuál/cuáles de los fragmentos hay polifonía? _____
2. ¿Cuál crees que es el más antiguo? _____
3. ¿Cuál te parece que pertenece al género folklórico? _____
4. ¿En cuál se escuchan sólo instrumentos de cuerda frotada? _____
5. ¿En cuál/cuáles aparecen sonidos extra musicales? _____
6. ¿Cuál de los fragmentos responde formalmente al esquema ABA? _____
7. Adjudicale un orden de acuerdo a tu gusto. 1º) _____ 2º) _____ 3º) _____
8. Elegí uno de los fragmentos. Imaginá que sos crítico de música y debés realizar un breve comentario de esa música, como los que aparecen luego de un concierto en los medios gráficos.

En la resolución de esta nueva tarea, aparece una dificultad adicional: se han utilizado términos específicos. Dicha inclusión tiene por objetivo justamente diagnosticar si los alumnos manejan esa terminología. No se trata de anticipar explicaciones que les permitan saber a qué alude cada término sino, por el contrario, dejar que contesten sólo en el caso en el que conozcan los términos utilizados.

Los ejemplos musicales seleccionados para esta actividad son:

- 1) *Playfull pizzicato* (fragmento) *Sinfonía simple*. Benjamín Britten
- 2) *Canción de cuna*. Guillo Espel. La Posta (1990)
- 3) *Cleopha: march and two step*. Scott Joplin (1902)

FICHA PARA RESOLVER ENTRE ENCUESTROS

Esta ficha nos ofrecerá un panorama acerca de los estudiantes en tanto consumidores de la oferta cultural. Pueden hacerse cambios y/o agregados, adaptándola al medio real en el que se mueven los jóvenes (por ejemplo, preguntar acerca de algún teatro o centro cultural de la zona en el que habitualmente se ofrecen conciertos y recitales o por algunos músicos locales).

Ficha para los alumnos**Encuesta: ¿Qué conocés acerca de...?**

1. Marcá con una cruz la opción que corresponda:

1 He asistido a recitales y/o conciertos de música en vivo:

- a. Con mucha frecuencia
- b. Algunas veces
- c. Muy pocas veces
- d. Nunca

2. Completá sobre las líneas de puntos. El texto entre paréntesis es una orientación.

La última vez que fui a un recital fue _____ (tiempo, fecha aproximada) *en* _____ (lugar).

Escuché _____ (nombre del grupo o solistas, género o estilo de música, etc.).

Lo que más me gustó fue _____ (un tema, un intérprete, algún elemento del espectáculo), porque _____

_____. (Fundamentá tu elección).

3. ¿Conocés cuál es la diferencia fundamental que existe entre una orquesta sinfónica y una banda de rock? Comentala.

4. Nombra músicos argentinos que conozcas y diferenciá los que son compositores de aquellos que son sólo intérpretes.

Semana 3

Semana 3 (del 14 al 18/3)	Encuentro A	Ejecución instrumental	Ficha individual para los estudiantes
	Tarea:		
	Encuentro B	Audiovisual	Ficha individual para los estudiantes

QUINTO ENCUENTRO (80')

Lectura comprensiva. Ejecución instrumental

En este encuentro podemos introducir una nueva actividad: la lectura de un texto. Con esta tarea, observamos cuál es el nivel de comprensión que alcanzan respecto de lo que leen. Este dato nos permitirá anticipar la posibilidad de ofrecer materiales para la lectura entre clases o dedicar tiempo de los encuentros a la lectura de los mismos. Podemos compartir nuestras impresiones con los colegas, para desplegar tal vez algunas estrategias comunes si observamos dificultades de comprensión en los estudiantes.

El texto propuesto es un fragmento extraído del libro *¿De quién es la música?* de Alicia Lurá y Teresa Usandivaras:

Relato de una experiencia en el desierto de Kalahari. “Desde lejos empezábamos a divisar el caserío bosquimano: pequeñas manchas oscuras que apenas se diferenciaban del amarillo permanente del desierto. La luz del sol poniente traía alivio a una jornada agobiante. A medida que nos acercábamos se iban recortando con precisión tres chozas. Frente a una de ellas había un grupo de personas sentadas alrededor del fuego. Aminoramos la marcha para no perturbar lo que estaba pasando. Una mujer anciana y muy arrugada cantaba con voz profunda y cascada, en

forma muy suave. Otra mujer, que formaba parte de la ronda, empezó a cantar contestando el canto de la anciana. Se sumaron otras voces, y el cantar de la mujer que había iniciado todo se fue haciendo más fuerte e intenso. La respuesta de las mujeres, que cantaban a voces, modificaron la letanía inicial. Se mantuvo la estructura de pregunta y respuesta, pero la inclusión de las palmas y el aumento en la velocidad de las respuestas derivaron en un canto más rítmico, en el que terminaron por implicarse todos los que formaban la ronda.

Permanecemos a cierta distancia. En cierto momento un hombre joven se puso de pie y comenzó a bailar con un movimiento de pies rápido y preciso, golpeando la arena o arrastrando los pies en ella. Otros hombres y mujeres se sumaron y todo el grupo quedó detrás de la tenue nube de arena que levantaban con el baile. El sol se había puesto. La luz de la fogata se reflejaba en las caras de los que bailaban y cantaban.”

Del desierto de Kalahari vuelta a casa. El contraste es brusco, por supuesto, y no en este único sentido. Cuando de música se trata, cuando se trata de saber quiénes son los dueños de la música, los bosquimanos no dejan sino una respuesta: la música les pertenece a todos. Fluye espontáneamente, es tan natural como respirar, como caminar, y está asociada con las actividades cotidianas, con el trabajo y el descanso. No hay especialización. No hay un sitio especial donde hacer música, ni personas especialmente habilitadas para ejercerla. La música les pertenece a todos. Todos son protagonistas.

En nuestra cultura, en cambio, hay sobre todo espectadores y unos pocos protagonistas: el canto, para los que entonan bien y tienen buena voz (curiosamente no había desafinados en el coro bosquimano), el piano, para los de dedos largos.... Hay sitios donde se hace música –salas de concierto, salas de grabación, escenarios diversos- y sitios donde a nadie se le ocurriría hacer música –un banco, un medio de transporte, una oficina pública-. Hay momentos apropiados para hacer música y otros momentos en los que la música está vedada. Hay muchísima gente que escucha (...) en cambio, es difícil encontrar casas (...) en las que se cante tanto como se oye cantar.

(...) Sin embargo, la posibilidad de apropiarse de la música sigue latente y, cuando se da la ocasión, se actualiza vigorosa y naturalmente, como una función más del cuerpo. Aparece en los recitales, donde el público corea, o responde, o acompaña la música que baja del escenario. Y aparece siempre que se la deja aparecer (...) basta con que se permita cantar, improvisar, palmear, golpear, desplazarse. Espontánea,

naturalmente, grandes y chicos nos apropiamos de la música, si nos dejan apropiarnos.

La lectura puede dar lugar a una serie de preguntas simples acerca del contenido del texto: ¿Qué nos cuenta este texto?, ¿dónde suceden los hechos que se relatan?, ¿en uno o dos lugares diferentes?, ¿sobre qué reflexiona quien escribe?, ¿cuáles son las diferencias entre la relación que establecen los bosquimanos con la música y la relación que existe en nuestra cultura con ella?

También nos da el “pie” para posicionarnos nuevamente desde un lugar “desescolarizado”, nosotros estamos allí para ayudarlos a apropiarse de la música.

Esta lectura inicial generará un clima de confianza y alegría frente a la tarea que vamos a proponerles, una ejecución instrumental grupal. Claro que esa “magia” que intentamos instalar en el aula antes de la actividad, también implica mucho trabajo previo nuestro porque existen una serie de cuestiones que necesariamente debemos anticipar.

Para pensar una ejecución instrumental, es necesario partir de los recursos disponibles en la escuela. Por ejemplo, una guitarra, un piano y algunos instrumentos de los llamados de “pequeña percusión” (tal vez algún parche, alguna madera –toc toc o caja de tonos-, algún güiro o raspador, algún aro de sonajas). También es probable que los chicos puedan aportar algunas flautas, aunque no será en esta primera actividad.

La propuesta es una producción rítmica que nos permite trabajar inicialmente desde la percusión corporal e ir reemplazando la ejecución de las partes ya aprendidas con la incorporación de instrumentos y otros materiales presentes en el aula que convertiremos en material sonoro. Los chicos van a sentir que “están en tarea” y no que indagamos sus habilidades.

Si bien tenemos alguna idea de cómo van a reaccionar los estudiantes ante esta tarea por lo sucedido durante el ejercicio de percusión corporal realizado anteriormente, la incorporación de los instrumentos también tiene que ser simple y de rápida resolución.

Para eso, tendremos en cuenta que:

1. el número de estudiantes permita dividirlos en la cantidad apropiada de grupos. Es importante considerar que, a mayor cantidad de integrantes en un grupo, aumenta la probabilidad de sostener la parte.
2. las partes puedan repetirse y memorizarse rápidamente; para eso, cada una será un “patern” breve, y se repetirá como un “loop”.
3. las partes puedan resolverse como percusión corporal y/o vocal, y eventualmente si contamos con materiales sonoros, pasar en una segunda instancia a la ejecución “instrumental” utilizando dichos materiales.
4. pueda resolverse de forma acumulativa, es decir incorporando las partes de a una, y dicha incorporación hacerla en el momento en que percibimos que las partes que ya están sonando, lograron establecerse con regularidad y en forma constante.

La propuesta es el ritmo básico de la comparsa habanera. Si bien en la partitura hay seis partes, puede hacerse con menos y se sostiene.

La partitura que se incluye fue realizada evitando la escritura propia de las partes de percusión, solo para facilitar su lectura pero obviamente las alturas no corresponden. En el caso de las líneas correspondiente a los metales (la campana y el agogó) sí, se identifican dos alturas diferentes pero en la realidad de la ejecución son alturas indeterminadas.

En la primera etapa, se enseñarán todas las partes en forma sucesiva y de esta forma se podrá ir detectando quiénes están en condiciones de sostener las partes de mayor dificultad. Para la etapa de la acumulación de las diferentes líneas, puede darse a un alumno el rol de marcar un nivel de pulsación, que luego, cuando la ejecución esté estabilizada, pueda desaparecer.

El orden de la presentación para que se sostenga la ejecución es el siguiente:

- 1º) zurdo
- 2º) tambor grave
- 3º) shaker
- 4º) campanas
- 5º) agogó
- 6º) tambor agudo

Se sugiere probar cada una de las partes y considerar si el orden sugerido responde también a una dificultad creciente y si es el más adecuado para presentar las partes y definir si se descartarán una o dos.

The image shows a musical score for a habanera rhythm, consisting of six parts arranged vertically. The parts are labeled from top to bottom: tambor agudo, zurdo, tambor grave, shaker, campanas, and agogó. The score is in 2/4 time and consists of five measures. The notation for the percussion parts is simplified, using stems and flags to represent rhythmic patterns rather than specific pitches. A vertical bar line is placed at the beginning of the first measure.

Podemos también sugerir a los jóvenes que exploren los materiales sonoros disponibles y que indiquen cuál les parece el más adecuado para cada una de las partes. En este punto de la actividad, si preguntamos por qué eligen cada material estaremos indagando qué razones esgrimen para justificar las elecciones que realizan. Además, podremos avanzar sobre el análisis de las características tímbricas de los materiales sonoros y sus posibilidades en función de los modos de ejecución utilizados. Por ejemplo: si no contamos con un agogó en la escuela, podríamos pedirles que exploren qué materiales metálicos existen en la sala. Probablemente, pueda ser reemplazado por percusión sobre los barrotes inferiores de una silla, y las diferencias de altura se conseguirán utilizando alternadamente los barrotes más largos y más cortos que, seguramente, darán por resultado sonidos graves y más agudos respectivamente.

Cuando consideramos que la interpretación logró un nivel de resolución aceptable, podemos grabarla. Siempre que grabemos una producción de los alumnos, es conveniente tomarnos los minutos necesarios para escucharla. Esa escucha puede dar lugar al planteamiento de algunas preguntas que los llevarán a reflexionar sobre las habilidades que se ponen en juego en este tipo de producciones: ¿les gustó cómo tocamos?, si lo repitiéramos ¿qué tendríamos que atender para mejorar el resultado?,

¿algún grupo se perdió?, ¿por qué piensan que pasó?

Esta conversación nuevamente nos lleva a reflexionar sobre los criterios de evaluación. Probablemente los comentarios giren en torno a las capacidades demostradas para:

- sostener el “tempo” de la obra a interpretar;
- manejar técnicamente el instrumento o material sonoro utilizado.
- concertar con otros (ajuste de entradas y cierres)
- incluir variables expresivas (cambios de intensidad)

En este punto, sería muy bueno explicar a los estudiantes cuál es el criterio general que se utilizará en las clases para evaluar los resultados, para que comprendan que observaremos el progreso que puedan demostrar de una experiencia a otra, partiendo de las capacidades que traen. Este “contrato didáctico” habilita a aquellos que se perciben menos hábiles a pensar que es posible trabajar para lograr progresos. También, a los que ya poseen ciertas habilidades desarrolladas a comprender que no bastará con que demuestren lo que pueden hacer y que tendrán que avanzar en algún sentido como consecuencia del trabajo que se les proponga.

Podemos utilizar esta actividad para registrar algunos desempeños de los alumnos: cómo responden a la imitación de las partes rítmicas, quiénes presentan dificultades para sostener el tempo, si hay tendencia a acelerar, si se detectan dificultades para sostener la parte en la ejecución polifónica, etc.

De este modo, se habrá desarrollado una actividad que, a los ojos de los estudiantes, será una producción nueva (es decir, un aprendizaje) y para nosotros formará parte de las estrategias del diagnóstico.

SEXTO ENCUENTRO (40')

Apreciación audiovisual

La propuesta en este encuentro es visualizar un video y analizarlo considerando no sólo la parte musical sino también las interrelaciones entre la música y la imagen.

En primer lugar, para llevar adelante esta actividad es necesario indagar en el colegio:

- de qué sistema de reproducción audiovisual se dispone
- cómo es el manejo administrativo de ese recurso, si hay que reservarlo con anticipación para garantizar su disponibilidad en la fecha en que lo utilizaremos
- si el sistema de reproducción audiovisual tiene una ubicación fija en el edificio o puede ser trasladable al aula.

En cualquiera de los casos, es necesario destinar unos minutos de alguno de los días previos en que asistamos a la escuela para probar el funcionamiento del equipo y constatar que nuestro material se reproduzca sin dificultades.

Sabemos que pueden surgir imponderables: nosotros no estamos diariamente en la escuela y, a pesar de haber tomado todos los recaudos, quizás, el día previsto lleguemos y nos encontremos con que el equipo en cuestión sufrió alguna avería. Para estos casos, es necesario contar con un plan B, porque la frecuencia y cantidad de los encuentros con los estudiantes no nos permiten darnos el lujo de “perder” el tiempo de la clase al no poder hacer lo que habíamos programado.

Las actividades alternativas que los docentes llevamos a la escuela como “plan B” para responder en caso de necesidad, tienen que ser en alguna medida atemporales: es decir, actividades que cierren en sí mismas y que puedan realizarse más allá de la temática de la unidad didáctica que se esté desarrollando en ese momento. Por otra parte, es conveniente que se apoyen en las fortalezas que cada docente reconoce en sí mismo, ya que la situación en la que serán utilizadas se iniciará en un momento de cierta frustración e incertidumbre. Esto nos generará incomodidad y ansiedad; por lo tanto, necesitamos que el “plan B” se ponga en marcha rápidamente y de forma fluida.

Si bien abonamos a la idea de que cada docente piense esas actividades alternativas, ofreceremos una posible.

Audiovisual

Se seleccionaron tres cortos del realizador Norman Mc Laren. La propuesta es que cada docente elija dos de los que se ofrecen. Si bien por el modo de realización se trata de cortos cinematográficos artísticos, se emparentan con lo que luego se llamó videoarte. (Si estas realizaciones se hubieran hecho luego de 1970, seguramente el soporte elegido por el artista hubiera sido el video.) Los tres han sido realizados a partir de la música. En el primer caso (*Dots*) y en el tercero (*Begon dull care*) se trata de imágenes no figurativas (no tienen una estructura narrativa) mientras que en *Le merle*, el segundo caso, tomó como

material de base una canción tradicional francesa.

Antes de iniciar la actividad, podemos ofrecer a los estudiantes algunos datos del realizador y explicarles por qué se trata de una producción visual artística.

Norman McLaren (1914 -1987) Nació en Escocia. Estudió diseño en la escuela de arte de Glasgow, donde comenzó a experimentar con el cine y la animación. Luego de terminar sus estudios comenzó a innovar y a animar sin cámara pintando directamente sobre negativos, o raspando la emulsión de la película. Realizó algunas películas en Londres. En 1939 McLaren se mudó a New York, al tiempo que comenzaba la Segunda Guerra Mundial. En 1941 fue invitado a Canadá a trabajar para el *National Film Board*, donde fundó el Departamento de Animación de dicha empresa, que existe hasta el día de hoy y ha generado una gran cantidad de excelentes animadores y premios a nivel mundial (Oscar y otros).

Norman McLaren nunca cesó de explorar nuevas técnicas, en las que la música jugó un importante papel. Logró crear bandas sonoras raspando el celuloide en el lugar del sonido óptico. Sus colegas del departamento técnico del Film Board of Canada le construyeron un sistema especial de cámara y proyector para que él pudiera experimentar sin limitaciones. En 1951, realizó los primeros films tridimensionales: *Around is around* y *Now is the time*. Su sentido del movimiento lo hizo aplicar la animación a todo lo que le fuera posible, utilizó como personaje a una silla en *A chairy tale* y a seres humanos animados, con su célebre técnica que llamó Pixillation, en *Neighbours* (1952) ganadora del Oscar en animación. Además de la brillante combinación de imágenes y sonidos, el film tiene un fuerte mensaje social y de crítica contra la violencia y la guerra. Dicha técnica fue aplicada también en *Canon*. Realizó películas completas raspando y pintando sobre el celuloide como *Blinkity Blank* y *Caprice en couleurs*.

Junto con Grant Munro, su más estrecho colaborador, McLaren produjo una serie de cinco películas llamada *Animated Motion* que constituye una introducción o curso de cine de animación en el que se analizan los conceptos de tiempo y espacio en las filmaciones cuadro a cuadro, documento altamente valioso para todos aquellos que se interesan en este arte.

Se han hecho muchas retrospectivas de sus películas, se han escrito artículos y se han publicado numerosos textos sobre su obra, Aunque han pasado años desde su muerte, McLaren sigue y seguirá vigente, porque fue el maestro y fuente de inspiración de varias generaciones de artistas y animadores de todo el mundo. A través de Unesco, participó también en China y en la India en proyectos de educación audiovisual. Miles de personas de diversas nacionalidades consideran su nombre como sinónimo del National Film Board of Canada y de hecho, dos años después de su muerte, el edificio central del NFB fue honrado con el nombre de Edificio Norman McLaren.



“He tratado de mantener con la película la misma relación de intimidad que el pintor establece con la tela y el pincel. Así, mi teoría es la siguiente: pintar sobre la tela con pincel es un placer simple e inmediato; realizar un film debe procurar el mismo placer”

Le Merle (1958:NFB). Trio lyrique sings the folksong 'Mon merle.'

Begone Dull Care (1949:NFB). Animación experimental dibujada directamente sobre el negativo, donde las rayas y el color fluyen bajo el ritmo de la música de jazz del Oscar Peterson Trío.

Dots (1940:ibid). Synthetic sound.

Ficha para los estudiantes

Nombre y apellido: Curso:

A. Dots

1. ¿Te parece que existe alguna relación entre las imágenes y los sonidos?
2. Los cambios de imágenes y/o colores, ¿acompañan cambios de sonido o son independientes unos de otros?
3. ¿Qué tipo de imágenes se utilizan? ¿Figurativas o abstractas?
4. ¿Pudiste establecer alguna relación constante entre las características de las imágenes y las de los sonidos?

Tamaños – alturas – intensidades – ubicación espacial

5. ¿Los sonidos utilizados, son realizados con instrumentos acústicos distorsionados/naturales o con medios electrónicos (sintetizadores)?

B. Le merle

En primer lugar, escuchá la banda sonora sin imagen.

1. Esta es una canción tradicional francesa. Aunque no comprendas el texto ¿qué imaginás que podría describir?
2. ¿Conoces alguna canción en castellano que tenga una estructura similar?
3. ¿Cuántas voces se escuchan?
4. ¿Aparecen juntas, alternadas?
5. ¿Cómo imaginás que la canción podría representarse en imágenes?

Ahora, van a ver la película completa (imagen y sonido)

6. ¿Qué relación existe entre el ritmo de la canción y la construcción de las imágenes?
7. ¿Qué tipo de imágenes se utilizan? ¿Figurativas o abstractas?

C. Begon dull care

En primer lugar, escuchá la banda sonora sin imagen.

1. ¿Cómo imaginás que esta música podría estar representada en imágenes?
2. ¿Podés identificar algún género o estilo al que podría responder esta música?
3. ¿Reconocés instrumentos? ¿Cuáles?

Ahora, vamos a ver el corto completo. ¿qué relación podés establecer entre las imágenes que ves y las que imaginaste?

El “plan B”

En el caso de no contar con la tecnología necesaria para utilizar el material audiovisual, no necesitamos renunciar a indagar de qué modo los estudiantes establecen relaciones entre música e imagen. Podemos utilizar imágenes fijas y música.

Por ejemplo: seleccionamos tres obras instrumentales que generen climas bien contrastantes y 5 ó 6 imágenes; si se utilizan reproducciones de obras de arte, también deberán ser contrastantes, por ejemplo: un cuadro abstracto, uno cubista, uno figurativo, algún collage, una foto de una escultura, etc.

La propuesta será:

1. observen las reproducciones mientras escuchan cada obra,
2. reiterar la audición y otorgarles un tiempo para elegir una imagen para cada una de las obras.

En la ficha, justifican las elecciones realizadas.

Ficha para los alumnos

Nombre y apellido: _____ Curso: _____

Observen estas reproducciones de obras de arte. Luego escuchen los tres fragmentos musicales que vamos a ofrecerles.

¿Pueden relacionar cada uno de los fragmentos musicales con una imagen? Indiquen cómo agrupan las obras y justifiquen la relación que establecieron en el siguiente cuadro:

Obra de arte	Frag. Musical	Los relaciono porque...
		<hr/> <hr/> <hr/>
		<hr/> <hr/> <hr/>

- qué expectativas tienen
- algún contacto para traer a la escuela, para organizar un concierto o una salida.

Además, también nos serán útiles los registros que fuimos haciendo en las clases, vinculados con los desempeños musicales al observar el trabajo de los estudiantes en las actividades propuestas de canto, creación y ejecución instrumental.

Como anticipáramos en páginas anteriores, no podemos pensar que el diagnóstico nos va a ofrecer toda la información, porque necesitaríamos un nivel de minuciosidad que nos llevaría gran parte del primer trimestre. Tampoco podemos pensar que nuestro plan de trabajo puede ser hecho tan “a la medida” del grupo. Tiene que tener también nuestro sello, apoyarse en nuestros intereses y en nuestras fortalezas.

Seguramente, la escuela nos ofrecerá un margen de tiempo mayor al que nos demandó el diagnóstico para entregar nuestras planificaciones.

Pero las clases no se interrumpen hasta que tengamos procesados los datos del diagnóstico; entonces, es necesario prever una unidad didáctica breve para continuar el trabajo con los estudiantes.

Semana 4 (del 21 al 25/3)	Encuentro A (40')	Audición comparativa (conmemoración del 24 de marzo)	Cuadro con las letras de las canciones Cuadro de audición comparativa
	Tarea:		
	Encuentro B (80')	Ejecución instrumental	Ficha individual para los estudiantes

El calendario nos muestra que esta cuarta semana que se inicia estará atravesada por la conmemoración del 24 de marzo, Día de la Memoria.

Este año, el 24 de marzo (feriado inamovible) es jueves y el viernes 25 ha sido decretado feriado puente. Esto puede impactar en nuestra actividad, según el modo en que esté organizado nuestro horario y significar que tengamos un encuentro menos con los alumnos. Se nos presenta entonces como una semana atípica, para la que podemos pensar alguna actividad que comience y cierre en un encuentro y no como el inicio de una unidad didáctica.

Además, y no es un detalle menor, tenemos la responsabilidad como docentes de cargar de sentido esta fecha.

Podemos hacerlo a través de la lectura y el análisis de dos canciones que abordan el tema: Madres de Caballeros de la quema, y Las madres del amor de León Gieco.

SÉPTIMO ENCUENTRO (40')

Para seguir abonando ese vínculo de confianza mutua que intentamos establecer con los estudiantes, es importante que les informemos los resultados del diagnóstico. No se trata de hacer una devolución individual sino de explicarles de manera global qué cosas nos llamaron la atención de las respuestas recibidas, cómo vamos a capitalizar algo de lo indagado (con un ejemplo puede ser suficiente: decirles que como sabemos que hay dos chicos que saben algo de piano, el primer arreglo que traemos para trabajar con instrumentos tiene dos partes pensadas para ellos), alguna decisión que hayamos tomado a partir de haber detectado alguna “ausencia” en sus experiencias anteriores (comentarles que vamos a programar alguna salida para escuchar música en vivo, porque notamos que muchos nunca fueron a escuchar un concierto o recital).

Audición comparativa

El análisis inicial será sobre los textos de las canciones antes citadas y eso nos permitirá una reflexión sobre el significado del Día de la Memoria. Pero nuestra clase no tiene que renunciar al trabajo sobre la música misma, por eso, se completa con una audición

comparativa donde se pondrán en juego capacidades de análisis y discriminación de los elementos del discurso musical.

MADRES (Méndez y Noble, Caballeros de la Quema)	LAS MADRES DEL AMOR (Letra : León Gieco / Música: Luis Gurevich)
<p>Van En ronda porfiada ancianas de viento de un frío que gasta tackleando al olvido jugando el dolor</p> <p>Van en ronda mareada remando en silencio a orillas de un tiempo de grises y ausencias de niebla en la voz</p> <p>Van de pie con las heridas altas convidando memoria y andarán contra mugre y perdón aunque duren los cuervos llueva este asco y pesen los pies</p>	<p>Enarbolando dignidad sobre pueblos vencidos, abriéndose caminos entre sueño y horror, van pariendo mucha más vida de la que se truncó Por siempre joven nos mira la foto de ayer y hoy.</p> <p>Y mañana seguirán con fuego en los pies quemando olvido, silencio y perdón. Van saltando todos los charcos del dolor que sangró, desparramando fe, las Madres del Amor.</p> <p>Muchos son los santos que están entre rejas de Dios y tantos asesinos gozando de este sol Todos los gritos rebotarán entre los años sin voz. Silueta y catedral, campanas y reloj.</p>

<p>Van pañuelos curtidos de llantos inmensos de soles de inviernos diciendo los gritos que nadie gritó</p> <p>Van en ronda acunada tobillos cansados y ovarios de hierro pariendo el coraje que nadie parió</p> <p>Van de pie con las heridas altas convidando memoria y andarán contra mugre y perdón aunque duren los cuervos llueva este asco y pesen los pies</p>	<p>Y mañana seguirán tapándole los ojos al cielo para que no vuelva a llorar Van cruzando este destino, entre ignorancia y valor, luz en la oscuridad, las Madres del Amor .</p>
---	--

La conversación con los jóvenes puede también abordar el tema de cómo, con el regreso a la democracia, la producción musical rompió el silencio que se había impuesto en los años de la dictadura y se hizo eco de los problemas que los habitantes de nuestro país habían sufrido en ese período.

El análisis comparativo de ambas obras comienza opinando sobre el modo en que cada uno aborda el tema de las madres de los desaparecidos. Luego se completa haciendo una audición comparativa que permita identificar semejanzas y diferencias en distintos aspectos musicales. Podría proponerse (y esta vez sí puede ser el pizarrón el medio para desarrollarlo) un cuadro y determinar en forma conjunta cuáles son las categorías de análisis. Por ejemplo:

- La instrumentación
- El estilo
- La forma
- El uso de recursos expresivos

Ante la consigna: “¿en qué se parecen y en qué se diferencian estas canciones?” podemos escuchar las respuestas de los estudiantes y a partir de ellas definir juntos las categorías. Proponemos un cuadro para que lo completan en sus carpetas.

AUDICIÓN COMPARATIVA		
	Madres	Las madres del amor
Duración		
Fuentes sonoras		
Velocidad		
Forma (tratamiento por secciones)		
Texturas predominantes		
Otras diferencias detectadas		

Durante el período de diagnóstico, estuvimos pidiendo a los alumnos que resuelvan unas fichas entre encuentros. Más allá del objetivo básico que tenían y que era el de recabar información, también nos han servido para instalar el hábito de la tarea: es muy importante para la continuidad de la misma que los chicos piensen que el taller demanda también trabajo en casa. Es por eso que, en este caso, podemos plantear como tarea entre encuentros que busquen en You Tube las canciones elegidas y elaboren un breve comentario escrito de las características que tienen las producciones visuales que las acompañan. Podríamos pedirles que elijan la que les parezca mejor logrado y justifiquen su elección.

Cuando proponemos tareas que demandan el uso de páginas o sitios de Internet, es importante acostumbrar a los alumnos a entregarlas con el dato preciso (el link correspondiente) que nos permita acceder rápidamente al material que vieron.

También podríamos pedir a los chicos que indaguen si existen canciones de compositores o cantautores pampeanos que abordan el tema y que las traigan a la clase siguiente.

OCTAVO ENCUENTRO

Ejecución instrumental

Puede suceder que esta semana tengamos un único encuentro con los estudiantes. Pero, en el caso en que nuestro horario nos permita sostener los dos encuentros semanales, en el segundo encuentro podríamos retomar la canción que enseñamos en el diagnóstico para hacer sobre ella un trabajo instrumental.

Cuando elaboramos un arreglo instrumental como acompañamiento de una canción hay que incluir una introducción instrumental para facilitar, a través de indicios musicales, el punto de ingreso de la parte cantada. También puede incorporarse algún interludio y de esta forma multiplicar las partes y/o las posibilidades diferenciadas de intervención de los chicos.

Por el estilo y el origen de la canción, podemos incluir alguna parte melódica para interpretar con cazoo o sencillamente con peine y papel tipo celofán. El arreglo instrumental elaborado tiene varias partes, distribuidas de la siguiente manera:

Introducción	Sección A (lenta)	Sección B (rápida)
1 parte de flauta o cazoo	3 partes de percusión (continúan las de la introducción)	2 partes de percusión (madera y aro de sonajas)
2 partes de percusión (güiro, parche con escobillas)	3 partes melódicas (1 de cazoo y dos voces)	2 partes melódicas (voces)
3 partes armónicas (2 de piano -el bajo una y los acordes otra- y guitarra)	2 partes armónicas (base de piano)	3 partes armónicas (o de base: dos de piano y una de guitarra)

El arreglo que se ofrece tiene partes armónicas que pueden quedar a cargo del docente. En el caso en que se haya detectado en el diagnóstico la presencia de alumnos que tienen conocimientos de piano o guitarra, se les ofrecerá la ejecución de alguna de esas partes que serán interpretadas por uno o varios alumnos. O, por un grupo, las partes de la primera sección, y por otro, la segunda.

Aunque se cuente con instrumentos musicales suficientes para todos los estudiantes que conforman el grupo, muchas veces las ejecuciones masivas (con intervención de todos los alumnos de la clase) no resultan musicalmente interesantes. Por esta razón es conveniente pensar alternativas variadas de ejecución que permitan garantizar que todos toquen en algún momento de la clase.

El encuentro pasará por distintos "climas". Es inevitable que el momento de acceder a los instrumentos pueda verse desde afuera como algo "caótico" sin embargo, es necesario ofrecer a los estudiantes la oportunidad de explorar las posibilidades sonoras de los instrumentos y materiales disponibles. De tal manera, tal vez surja de ellos mismos la decisión de cuáles serán los materiales a utilizar y cuáles se dejarán de lado en esta oportunidad. Los criterios para dicha selección estarán en alguna medida consensuados. Puede volver a escucharse la versión original de Les Luthiers, para reponer los comentarios en relación con el carácter, la dinámica y el estilo de la misma, que en alguna medida marcarán una tendencia de posibilidades respecto de los timbres adecuados para la instrumentación.

Incluso, puede pensarse en realizar la instrumentación sobre la música grabada, de

forma tal que las partes interpretadas por los estudiantes se “sumen” a la versión que ya tiene un desarrollo completo. Aunque en este caso particular de la canción de Les Luthiers, no será posible que toquen y canten sobre la versión grabada, por problemas de compatibilidad de registros (la versión presenta un arreglo vocal masculino a cuatro voces, con un desarrollo armónico más complejo que el que se tomó para elaborar la que se ofrece).

Como una alternativa metodológica que facilita el armado de una ejecución grupal, puede comenzarse desde un aprendizaje de las partes del arreglo con percusión corporal y repetición vocal. De este modo, en el momento de pasar a los materiales sonoros, las partes ya están en proceso de aprendizaje.

Luego de concluir esta semana atípica, nos encontraremos con un fin de semana largo: cuatro días sin actividad escolar que podremos utilizar para recuperar energías y descansar, pero también para reflexionar sobre lo realizado en las primeras cuatro semanas de clases.

Si no tenemos la premura de entregar las planificaciones la semana siguiente, tal vez sea suficiente con que le dediquemos un par de horas a la lectura de los materiales del diagnóstico y hagamos algunas anotaciones al margen. Tal vez al día siguiente, dejemos volar nuestra imaginación e hipoteticemos cómo será el trabajo con el grupo de aquí a cuatro o cinco meses, ¿cuál será el ritmo de trabajo? ¿qué me gustaría que los estudiantes estén haciendo?, ¿cuáles pueden ser los materiales musicales, dentro de los que tenemos, que les resulten atractivos y los ayuden a progresar?, ¿cómo puedo capitalizar lo que saben?. ¿qué me ofrece el entorno para “contagiarlos” e iniciar un camino para que estos estudiantes se conviertan en miembros activos y concientes de su derecho a los bienes culturales que esta comunidad les brinda?

Anotar ideas sueltas, nombres de canciones posibles para incorporar en el repertorio del año, alguna obra que nos gustaría hacerles escuchar, un video interesante... Esas anotaciones, sin el peso inicial de ordenarlas en la formalidad de la planificación, se volverán un capital invaluable en el momento de concretar el plan anual

Una primera unidad didáctica

Cuando nos abocamos a imaginar una unidad didáctica, volvemos a poner sobre la mesa diversos materiales:

- 1) el diseño curricular que prescribe lo que deben aprender los alumnos a través de nuestra intervención pedagógica
- 2) los datos e informaciones que tenemos del grupo de alumnos al que les vamos a ofrecer esa secuencia de actividades
- 3) diversos materiales musicales: música grabada, partituras, videos, etc.

Una alternativa facilitadora de la tarea es buscar alguna temática que consideremos interesante, que nos permita articular contenidos de los diferentes ejes y, al mismo tiempo, dar continuidad al desarrollo de varias clases, aunque en cada una enfatizamos en un desempeño.

Las siguientes son posibles hipótesis de trabajo que adquieren carnadura cuando seleccionamos los materiales musicales adecuados. El tiempo que puede llevar el desarrollo de cada una de estas alternativas, también estará determinado en alguna medida por el nivel de dificultad que presenten las obras y/o canciones que se seleccionen para trabajar. Como ésta es sólo una sugerencia abierta, no hay mayores precisiones al respecto. De todos modos, y si tomamos en cuenta los contenidos que la Currícula propone para realizar durante el ciclo lectivo, tendríamos que considerar que cada unidad que pensemos para desarrollar en el aula, nos ocupe alrededor de 8 encuentros. De esta manera, durante el año, y luego del período de diagnóstico, podremos desarrollar cerca de 6 ó 7 unidades.

La aplicación de cualquiera de estas tres alternativas podría llevarnos alrededor de 6 encuentros.

Alternativa A

Música popular de nuestro medio:

Podríamos iniciar el trabajo conversando con los estudiantes sobre la música que escuchan, preguntar qué géneros son los más escuchados en su entorno, qué grupos locales conocen. Seguramente surgirán el reggeton, el rock, el pop. Entonces, a través de audiciones de fragmentos, trataremos de determinar cuáles son los elementos discursivos que dan identidad a las canciones de cada uno de los géneros anteriores. Luego, elegiremos una canción (por ejemplo: *Cinco estrellas*, de *Rey Momo*) para interpretarla. Tendremos que elaborar un arreglo, atendiendo a la cantidad de partes, los niveles de dificultad diferenciados de las mismas para permitir la participación de todos los instrumentos disponibles. El arreglo puede contar con dos partes vocales (similares a las que hace el grupo) y no menos de cuatro instrumentales.

Podemos proponer como trabajo entre clases que hagan una investigación sobre los géneros abordados y también una búsqueda de datos sobre el grupo. Un modo de estimular la participación de los jóvenes en la vida cultural de la ciudad es generarles el hábito de indagar en los medios cuál es la oferta de recitales y conciertos en la ciudad. Luego, conversar sobre los datos que aportan al respecto, hacer algunas recomendaciones, etc.

También podríamos sugerirles que traigan a la clase siguiente un tema para escuchar que se relacione con el que se está trabajando (porque es del mismo grupo, o responde al mismo género; porque toca una temática similar, etc.) En la clase de audición, se escucharán algunos fragmentos de los ejemplos aportados y se analizarán para identificar algunos de los elementos discursivos.

Por último, retomaremos la interpretación vocal e instrumental y grabaremos los resultados. Al escuchar la grabación, opinarán sobre la eficacia de la interpretación y fijarán algunas metas para mejorarla.

Alternativa B

Tu voz, mi voz

El trabajo podría centrarse en la voz. Partir de la audición de fragmentos en los que se observen diversos modos de emisión vocal, vinculados con diferentes géneros y estilos musicales. En esa selección, podrían incluirse desde fragmentos de rock pesado hasta ópera, desde el canto de una coplera del NOA hasta un video de Bobby Mc Ferrin. En la audición de esa diversidad, podría problematizarse el tema de la emisión vocal, proponer algún trabajo de exploración de las posibilidades vocales y luego capitalizar lo explorado en alguna producción creativa. Como trabajo entre clases, se podría invitar a los estudiantes a ver algunos videos preseleccionados en You Tube, con alguna guía de preguntas para responder.

La denominación dada a este recorrido surge del nombre de un tema de Mariana Ingold, cantante uruguaya, que podría incluirse en este recorrido como parte del trabajo vocal. Su texto es simple y breve y en la versión original tiene un arreglo a tres voces que podría complementarse con partes vocales que imiten percusión, creando una introducción y/o un interludio.

*Una música nos llega
A alegrar el corazón
Es la música de todos
Tu voz con mi voz
Tu voz, mi voz,
tu voz, mi voz*

*Hoy nos trae la esperanza
Hoy nos llena de emoción
Se lleva todas las penas
Se lleva el dolor
Tu voz, mi voz
Tu voz, mi voz*

Alternativa C

Tambores

En este caso, podría trabajarse partiendo de la audición (o la visualización de videos) de grupos de tambores, podrían seleccionarse uno de candombe uruguayo, uno de tambores africanos, y uno de bombos criollos. Observaremos los diversos modos de combinatoria de sonidos de parches, contextualizaremos cada una de las producciones a través del aporte de datos e información que les permita a los estudiantes comprender las características de cada una de esas manifestaciones y su significación en su lugar de origen.

Luego, propondremos una producción rítmica a la manera de alguna de las ya vistas.

También podríamos realizar una búsqueda de materiales sonoros para reemplazar los instrumentos de parche por tachos, bidones, etc. Por último, incluiríamos la visualización de un fragmento del grupo Stomp y cerraríamos este bloque de clases con una producción creativa.

En cualquiera de las tres alternativas propuestas, se estaría atendiendo (con mayor o menor detalle) a los contenidos que aparecen en el cuadro siguiente:

EJE: SENSIBILIDAD ESPACIO-TEMPORAL Y PERCEPCIÓN Enseñar y Aprender a Percibir	EJE: LA ESPECIFICIDAD DE LOS LENGUAJES Enseñar y Aprender a Interpretar	EJE: PROCESOS DE PRODUCCIÓN CULTURAL Enseñar y Aprender a Crear
<p>Realización de producciones que impliquen la exploración, manipulación, conocimiento, reconocimiento, distinción, diferenciación y discriminación del sonido y sus posibilidades como materia prima en función de la producción con sentido.</p> <p>Conocer las posibilidades de la propia voz a través del desarrollo de recursos técnico-vocales para su uso expresivo (voz hablada y cantada, inflexiones, articulación, expresión, respiración; registro; comparación de tesituras; localización y dosificación del aire y del apoyo).</p> <p>Producir obras seleccionando diferentes recursos sonoros a partir del análisis e interpretación del discurso musical (percusión corporal, voz hablada y cantada, instrumentos musicales, materiales sonoros no convencionales).</p>	<p>La comprensión del lenguaje musical implica la recuperación de sus elementos constitutivos y su empleo reflexivo a través de tareas que contribuyan a la construcción de criterios para la elaboración de arreglos con un sentido e intención expresivo-comunicativas (experimentación creativa, lectura, escritura, reconocimiento auditivo e interpretación de obras).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la regularidad temporal por medio de prácticas musicales partiendo del trabajo corporal. - Comprender la división del tiempo, mediante la creación, ejecución y reconocimiento de ritmos en compás binario. - Ejecutar ritmos de complejidad progresiva utilizando patrones rítmicos de creación propia, e incorporando ritmos del folklore argentino. - Conocer y comprender, a partir de ideas como "frase", "antecedente", "consecuente", "permanencia", "cambio", "retorno", "variación", la estructura formal de una obra como recurso de interpretación en función de un modelo estético determinado. - Interpretar obras de diferentes épocas y estilos construyendo criterios para elaboración de arreglos con un sentido e intención expresivo-comunicativa. 	<p>La comprensión de los marcos contextuales participando en proyectos de producción musical en los que se experimenten diversos modos de creación y se analicen reflexivamente los resultados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar cada una de las obras abordadas con el objeto de comprender y reproducir, o no, las características de estilo según el criterio e intención expresivo-comunicativa. - Comprender y valorar la música como producción social. - Conocer, comprender y valorar la música como patrimonio cultural de los pueblos a través de la escucha e interpretación, reconocimiento y análisis de obras musicales de diversos autores, épocas, géneros y estilos, priorizando las producciones locales.

Es importante tener presente que muchos de los contenidos que tendremos que atender durante el año, suponen para su aprendizaje un contacto sostenido en el tiempo. Por ejemplo: los alumnos no aprenden a tocar un instrumento de un día para el otro, ni adquieren de una vez y para siempre la habilidad de atender simultáneamente a diversas variables cuando tocan (a cierta postura vinculada con la técnica instrumental, a las variaciones de intensidad para lograr una interpretación expresiva, a las indicaciones del docente-director, a lo que el resto está tocando para lograr una interpretación sincrónica). Es un aprendizaje progresivo y acumulativo que se logra si les damos a los estudiantes muchas oportunidades de poner en práctica esas habilidades, aunque el material musical sobre el que trabajen vaya cambiando.

Los contenidos que seleccionemos para desarrollar en una primera unidad, probablemente vuelvan a aparecer en las unidades subsiguientes. Cuando llegue el momento de seleccionar los materiales musicales para trabajar, tendremos que observar en qué medida ofrecen la posibilidad de ayudarlos a progresar paulatinamente en los desempeños (por ejemplo, buscando una canción con un desarrollo melódico en un ámbito de alturas mayor al de la última canción trabajada, o con saltos melódicos más complejos de resolver, o con frases más largas que me obliguen a entrenar la dosificación del aire y la regulación del mismo durante el canto).

A modo de cierre

Todas las ideas que se han planteado en el documento son el resultado de la experiencia de aula acumulada y de las vivencias musicales particulares. Transferir esa experiencia a través de un relato es apenas una mano que se tiende. Pero -y afortunadamente- no existen las “recetas mágicas”: cada recorrido cobra vida en un contexto específico y adquiere características particulares de acuerdo con el profesor, el grupo de alumnos, las circunstancias...

Todo recorrido es personal y único: son muchas las variables que intervienen para que una secuencia didáctica resulte eficaz y exitosa pero lo más importante es el sello que cada sujeto puede imprimir a una serie de actividades cuando las hace suyas y les agrega su propio toque.

Seguramente, las propuestas incluidas en este material serán superadas y enriquecidas por cada uno de los docentes noveles que sepan ver que ellas son sólo ideas disparadoras para que se animen a crear, probar, generar su propia experiencia y disfrutar del camino de vida que eligieron: acercar a los jóvenes a la emoción que la música puede generar en cada uno de nosotros.



Instructivo para la escritura de las experiencias de la práctica o Las costuras de la escritura de la experiencia de la práctica

Valeria Sardi

Una primera versión de este texto circuló entre los equipos que llevaron adelante la implementación de propuestas didácticas para el inicio del ciclo lectivo tanto en la escuela secundaria como primaria. Luego de concretada la implementación de los desarrollos didácticos y puesto a circular el texto entre los acompañantes y los docentes noveles con el objetivo de producir escrituras para la documentación del proyecto, creo que vale la pena reescribir esa primera versión rescatando la experiencia de hacer escribir a otros sus propios recorridos iniciales en la profesión docente y el camino realizado por los acompañantes en la construcción de su rol. Es decir, este texto dará cuenta de las costuras del proceso de escribir las prácticas y, a su vez, tratará sobre cómo escribir y documentar la experiencia que nos convoca.

¿Cómo registrar las experiencias de aula? ¿Cómo relatar las decisiones, pensamientos o inquietudes que fueron apareciendo a lo largo de la puesta en práctica de las unidades didácticas propuestas? ¿Qué género utilizar para dar cuenta de lo que pasó en el aula o las preocupaciones que precedieron a la entrada al aula? ¿En qué momentos escribir sobre la experiencia realizada? ¿Cómo incluir las voces de los chicos, sus comentarios, opiniones o sensaciones?

Estas primeras preguntas sirvieron para empezar a imaginar una escritura de las prácticas, pero luego, en el recorrido de la implementación de los desarrollos didácticos, los noveles y acompañantes se encontraron -más que con preguntas en torno a en qué género poner en palabras la experiencia vivida o cómo incluir las voces de los chicos- con la dificultad de escribir, con la imposibilidad de encontrar los tiempos para hacerlo, de descubrir un

tono propio a partir del cual dar cuenta de la experiencia, o bien, apareció una escritura casi pulsional, como una necesidad de decir todo lo que se piensa y se siente en ese momento. La escritura fue como un fusible para poder dar cuenta de los desafíos de la experiencia de implementación y de iniciarse como docentes noveles o como acompañantes.

En este apartado veremos algunos géneros de la práctica que pueden ayudarnos a fijar por escrito las experiencias o darles la voz a otros protagonistas como alumnos, colegas o directivos de la escuela donde trabajemos.

El diario

¿Qué registrar en el diario y cómo hacerlo?

Como primer paso debemos elegir un cuaderno de muchas hojas y de un tamaño adecuado para poder trasladar a todos lados. Puede ser un cuaderno de tapa dura, de esos que usábamos en la escuela, de cien hojas para que podamos escribir allí todo lo que queramos.

Esta idea de usar el cuaderno, recuperando la experiencia de la escritura manuscrita, de un diario de viaje o íntimo, se transformó, para algunos, en una escritura en el procesador de texto y, para otros, en imprimir el propio pulso, la fuerza de la letra propia en un papel y, luego, pasar al procesador de texto para que los escritos llegaran vía correo electrónico.

Cuando iniciemos el diario y en cada página que escribamos, lo primero que vamos a hacer es poner la fecha. No siempre esto sucedió en la práctica; a veces la urgencia y la necesidad de escribir hizo que se borrarán los datos de la fecha pero sí la referencia, en el caso de los noveles, a qué número de clase dieron o, en el caso de los acompañantes, a qué día antes o después de la última reunión con el equipo se escribió. Luego, cuando nos larguemos a escribir lo haremos en primera persona y en forma narrativa tratando de que sea de forma detallada e incluyendo, cuando consideremos necesario, las voces de los estudiantes o colegas, sus intervenciones, sus preguntas para enriquecer la narración de la experiencia. Veamos un fragmento de un diario de una profesora⁸:

8 de junio

¿Cuánto abrir y cuánto “encausar” en las consignas? Si abro mucho pueden (o no) poner en uso el concepto que espero que trabajen, con lo cual aparece el problema de la evaluación. Si se “encausa” ¿en cuánto es “aplicación” de un concepto dado? ¿Qué pasará con el uso del concepto en una situación espontánea?



8. Algunos de los ejemplos que se incluyen en el texto pertenecen al área de Lengua y Literatura pero vale aclarar que el registro de las prácticas se realiza en todas las disciplinas.

Creo que esta fue mi duda central al planteo de las consignas, me parece que ahora tengo algunas respuestas más: 1) ¿existe alguna situación espontánea en la escuela? 2) al leer los trabajos de los chicos se ven algunos más apegados a la consigna y a los datos que el pretexto ofreció y otros más sueltos... ahí estaría el "salto" probablemente del trabajo frecuente y la lectura de las producciones de otros permitirá "abrir" los márgenes de cada chico.

En este caso, la docente escribe acerca de una preocupación que la aqueja: el tema de las consignas de trabajo y, en torno a eso se pregunta, reflexiona y vuelve sobre su práctica.

Ahora bien, ¿qué podemos escribir en el diario?

Cuando iniciamos un año lectivo imaginamos qué características tendrá la institución y la comunidad donde se inserta la escuela y sus estudiantes, qué dificultades tendremos, cómo resolveremos los problemas de la práctica, qué material seleccionaremos y qué textos vamos a elegir para leer con nuestros alumnos teniendo en cuenta los recursos disponibles, qué contenidos abordaremos en el aula, cómo trabajaremos con las netbooks que llegarán a las escuelas. Asimismo, las ideas que cada uno tiene sobre cómo presentar la propuesta de puesta en práctica de las unidades didácticas en la escuela donde trabajamos y cómo se imagina que se llevará a cabo esta experiencia. Incluso, podemos escribir nuestras dudas e inquietudes justo el día anterior al primer día de clases o después de haber vivido alguna experiencia dificultosa o luego de haber probado una nueva consigna de trabajo.

El primer día de clases podemos llevar el diario a la escuela para tomar notas de campo, es decir, pequeños apuntes que nos servirán para luego registrar más detalladamente alguna situación en particular que nos parece interesante dejar por escrito. También en el viaje a la escuela, anotar las preguntas que nos hacemos. Además, luego de terminado el primer día o cualquier día de trabajo, podremos registrar cuáles fueron las impresiones que nos llevamos de esa jornada, cómo están conformados los grupos, qué presupuestos o representaciones nos hicimos de ellos o de algunos chicos o chicas en particular, qué características tiene la escuela si no la conocemos, los directivos, el equipo de trabajo.

A lo largo del año, en el diario también podemos ir incluyendo citas textuales de alguna bibliografía que hayamos leído y que nos resulte interesante para repensar algún aspecto de nuestras prácticas docentes o incluir algún comentario de los chicos que nos parezca revelador para repensar una consigna o una propuesta de tarea para el aula.

La experiencia del proyecto de implementación de unidades didácticas mostró que a veces el diario se vuelve un género esquivo o, mejor dicho, un género que, si bien puede favorecer la escritura por su dimensión fragmentaria y que habilita volcar escrituras diversas y variadas, no siempre es un género que los noveles o acompañantes utilizan para registrar la experiencia. Así, algunos participantes del proyecto se entusiasmaron con la

escritura del diario o bitácora –como algunos llamaron a este género- y dieron cuenta casi exhaustivamente de cómo vivieron la experiencia, incluyeron dudas, inquietudes, registros completos de sus prácticas, consultas bibliográficas, intercambios con sus alumnos y diálogos mantenidos a través de la web. Otros no pudieron escribir por fuera de los encuentros con los acompañantes y éstos sintieron que se frustraban sus proyectos de documentar la experiencia, la escritura del diario se transformó en una práctica que no encontró su lugar en el recorrido del trabajo por parte de algunos de los noveles.

En el diario se incluyen otros géneros de la práctica como los guiones conjeturales (Bombini, 2002). Éstos son textos narrativos donde se narra cómo nos imaginamos que va a ser una clase posible incluyendo detalles respecto de cuáles van a ser las preguntas, las consignas, los contenidos, los desafíos, los supuestos, las intervenciones posibles que se van a proponer durante la clase.

Veamos un fragmento de un guión conjetural realizado por un profesor novel para una de sus clases:

Para esta clase tengo previsto empezar con la lectura de la novela *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez. El largo receso de invierno me lleva a suponer que no habrán iniciado la lectura de la obra, por lo que habremos de leer una parte en clase para al final, sí poder poner plazos para la lectura de la obra.

Me parece necesario antes de comenzar a leer, apelar al conocimiento que tienen los chicos sobre la novela como género. Conversar sobre las que han leído – escolar y personalmente – y luego traer a la memoria las clases anteriores para compararla con el cuento como género. Luego apelar a su conocimiento de escritores latinoamericanos, si han leído alguno, si los conocen de nombre, etc. Me parece interesante rescatar el horizonte inicial de interpretación desde el que partiremos, previo a la lectura de la novela.

También el nombre de la novela, especialmente las palabras *crónica* y *muerte* condicionan su lectura; por ello creo que es bueno traer a clase con qué tipos de narrativa los relacionan (qué usos de la palabra *crónica* han hecho o escuchan a menudo, con lo que tal vez hagan mención al nombre del canal de noticias).

Luego. iniciar la lectura de las primeras páginas de la novela, que creo puede alcanzar para el primer capítulo. La lectura además de pausada y acentuada en las partes importantes, tiene que poner de manifiesto las alteraciones en la linealidad temporal del relato, pues esta es una de las grandes diferencias entre la novela y los cuentos que hemos venido leyendo.

Como vemos en este texto, el profesor narra cómo imagina que va a leer la novela con sus alumnos, qué entradas al texto va a hacer y reflexiona sobre cómo abordarlo, teniendo en cuenta que los chicos están volviendo de las vacaciones de invierno y posiblemente no la hayan leído. En el guión, el profesor da cuenta de cómo va a trabajar con el texto, qué saberes poner en juego y cómo rescatar las experiencias socioculturales de los chicos, cómo distribuirá el tiempo durante la clase, etc.

También en el diario se puede incluir la planificación de la clase a partir de una lista de ítems o frases que funcionen como disparadores de la memoria al momento de la clase.

El género del guión conjetural tuvo poca llegada en los noveles y acompañantes; en general, se eligió escribir la planificación de la clase de manera más abreviada, tal vez debido a la urgencia de las prácticas. O, en el caso de los acompañantes, se presentó el modo en que se trabajaría en los encuentros pero sin usar la primera persona y sin construir un texto narrativo.

En el diario, también se narra lo que efectivamente pasó en las clases, se registra lo realizado. Es decir, alguna escena que nos resulte significativa, algún momento particular de la clase donde los chicos intervinieron con preguntas o comentarios que nos resultaron atractivos o interesantes para reflexionar y/o repensar cómo seguir en la clase siguiente o cómo desarrollar el tema que estamos trabajando.

Por ejemplo, leamos un fragmento de un autorregistro:

Noté una concentración sobre la escritura que no había percibido en las clases anteriores. Todos los grupos discutían las correcciones. El grupo de Jessica admitió, por ejemplo, haber elaborado el final del borrador 2 con mucha prisa y que, por eso, no se entendía, lo que me pareció una buena marca de cierta reflexión que los alumnos tienen sobre sus producciones.

Mientras recorría los bancos escuché un discusión entre Natalia y Soledad (segundo grupo que no logró el verosímil de ciencia ficción a partir de la frase de "La pradera"). En su borrador, Natalia presentaba un personaje que había desconectado todos los electrodomésticos porque se habían vuelto loco y Soledad le decía que los muertos debían ser todos los familiares. Me acerqué y les pregunté si habían leído "La Pradera." Me respondieron que sí. Les pedí que buscaran la frase en el texto y leyeran en qué contexto se sitúa. Al buscarla, Soledad se sorprendió porque había elaborado un situación parecida a la de "La Pradera." Ellas habían olvidado este fragmento y las invité a que cada vez que deban insertar una frase que discutan los motivos de la inserción.

Aquí quien registra lo realizado en el aula da cuenta de una situación interesante vinculada con la escritura, para ser analizada. Registra una escena donde los alumnos leen sus propios textos y reflexionan sobre sus escrituras en relación a un texto literario leído en clase. Registrar una escena como ésta permite reflexionar en torno a cómo intervenir sobre los textos de los estudiantes y acompañarlos en el proceso de apropiación de conocimientos.

En aquellos que se entusiasmaron con la escritura del diario, tanto noveles como acompañantes, este fue el género que más estuvo presente a lo largo de la experiencia. El diario les sirvió para dar cuenta de lo efectivamente concretado, de qué decisiones debían tomar sobre la marcha, de cuáles fueron las dificultades o aciertos en sus prácticas, de cómo los estudiantes recepcionaron las propuestas didácticas en las aulas, de cuáles fueron los desafíos que se plantearon en el desarrollo del proyecto, entre otras cuestiones registradas.

Otro género que podemos incluir en el diario son narraciones breves que den cuenta de lo imprevisto, los llamados incidentes críticos. Por ejemplo, una profesora registró en su diario el siguiente relato:

Decidí seguir trabajando con oraciones para reflexionar sobre los pronombres y también la concordancia sujeto-verbo. Entregué a cada alumno ejercicios con oraciones en las que había repeticiones y en otros casos errores de concordancia para que ellos corrigieran. En el caso de las oraciones, no hubo mayor dificultad ya que ellos podían establecer claramente cuál era el problema y cómo mejorar ese escrito. El problema para mí surgió en el ejercicio de corregir la concordancia. Los chicos no entendían. Me encontré hablando a la clase del sujeto, del verbo principal, de la concordancia, de la desinencia verbal y noté que no entendían de qué hablaba. El objetivo de las actividades que llevé al aula era hacer un repaso de temas vistos, corregir y avanzar con otros temas -atenta a la altura del trimestre. Durante esa clase me di cuenta de que mi carrera contra el tiempo y contra lo que yo esperaba que resolvieran, no tenía mucho sentido si no me detenía a revisar otros conceptos, antes de hablar de coherencia y cohesión como si ellos supieran de qué hablaba.

¿Qué elige narrar? Relata una situación donde se produce un desajuste entre lo que ella imaginó que sucedería y la brecha entre lo que creía que les había enseñado y lo que realmente habían aprendido sus alumnos. A partir de visibilizar ese desajuste, esta profesora reflexiona sobre su propia práctica y la necesidad de revisar el modo en que pensó presentar el contenido a enseñar. Es decir, el incidente crítico es un relato donde detectamos algún detalle significativo que tensione la práctica, alguna zona de incertidumbre que nos parezca relevante para registrar.

Acaso por la poca experiencia acumulada en el caso de los docentes noveles o por los contextos en que se inician en la docencia, en la implementación de este proyecto muchos noveles relataron incidentes críticos vinculados con la complejidad de las aulas, las relaciones conflictivas entre el conocimiento y los vínculos interpersonales, las lógicas de trabajo en grupo y las propuestas didácticas que cada uno elaboró para sus grupos. Es decir, los incidentes críticos hicieron referencia, mayormente, a cuestiones ligadas con la relación pedagógica.

En el diario también podemos registrar los encuentros con los acompañantes, qué problemáticas se abordaron, qué aspectos se trabajaron, cómo se desarrollaron los encuentros, qué preguntas surgieron, entre otras cuestiones significativas para dejar por escrito.

El diario de la experiencia de implementación de los desarrollos didácticos específicos se enriqueció con los relatos de los encuentros del equipo de trabajo, los aportes de los acompañantes y noveles para pensar las prácticas futuras o resolver situaciones dilemáticas en las aulas o proponer bibliografía que ayudara a repensar o reflexionar en torno a las prácticas docentes. Así, tanto noveles como acompañantes relataron los encuentros del equipo, los ateneos que desarrollaron, las charlas que mantuvieron, los intercambios que se dieron y que facilitaron la implementación de las unidades didácticas.

Al fin y al cabo, se trata de que el diario sea una acumulación casi obsesiva y, tal vez, reiterativa de las preguntas y dilemas que se nos presentan a medida que llevamos adelante las prácticas profesionales.

La entrevista

Para dar cuenta de las prácticas docentes y de las miradas de los distintos actores participantes en la institución escolar podemos realizar entrevistas.

Un primer paso para realizar una entrevista es elegir un lugar tranquilo donde haya cierta intimidad para que el entrevistado se sienta cómodo y sin apuro para responder a nuestros interrogantes ya que es necesario crear un clima de confianza con el entrevistado.

Luego, tenemos que decidir qué preguntas le vamos a hacer. No se trata de hacer preguntas concretas acerca de qué lee o leyó, cómo le enseñan o si se acuerda de cuál era el problema que le dieron o cuál fue su profesor sino, más bien, se trata de hacer preguntas más abiertas para luego ir hacia aspectos más específicos del relato. Es decir, se puede empezar preguntado el nombre, la edad, cómo se conforma su familia, hace cuánto tiempo que está en la escuela y, en el caso de que sea docente, preguntar cómo llegó a esa institución, hace cuánto tiempo es docente, si le agrada trabajar ahí - para luego ir haciendo las preguntas más concretas referidas a las prácticas y a los contenidos específicos del área. Se trata de ir guiando al entrevistado para que vaya, de a poco, llegando a las preguntas más específicas. Para ello, es importante, también, respetar los silencios, no apurar al entrevistado, repreguntar como modo también de demostrar que hay escucha.

Luego de realizada la entrevista se la desgraba puliendo los aspectos gramaticales y

se la podemos entregar en papel al entrevistado para que vea si está de acuerdo con lo que dijo y si quiere agregar algo más . Es importante, sobre todo si parte o la totalidad de las entrevistas se va a publicar, cuidar los testimonios de los entrevistados en cuanto a su textualización.

Realizar entrevistas a colegas, alumnos, bibliotecarios, directivos, preceptores de la escuela donde nos desempeñamos como profesores nos va a permitir acceder a las múltiples perspectivas acerca de la vida cotidiana escolar y acerca de la experiencia singular que significa transitar por los espacios escolares.

A pesar de la riqueza que tiene este género para conocer los presupuestos, impresiones y perspectivas de los sujetos en relación con la experiencia, ninguno de los equipos lo tuvo en cuenta a lo largo del proceso de documentación narrativa de la implementación de los desarrollos didácticos, tal vez porque requiere de unas temporalidades que en la urgencia de las prácticas son difíciles de obtener o porque los noveles y acompañantes no pudieron encontrar o visibilizar la productividad del género en relación con sus experiencias.

Las cartas

Otro género productivo para dar cuenta de los puntos de vista o perspectivas que los sujetos tienen respecto de las prácticas docentes son las cartas o género epistolar entre docentes y alumnos, ya que estas escrituras del yo nos acercan a las reflexiones y pensamientos que un sujeto tiene sobre su propia práctica que de otra manera serían inaccesibles. Las cartas pueden ser usadas para hablar de uno mismo, para aconsejar a un colega, para orientar a un profesor amigo, para hablar de cierto contexto escolar, para expresar lo que sentimos y creemos.

En las cartas uno puede imaginar a su destinatario o, también, puede escribirle a un destinatario real que funcione como aquel con el cual se intercambian puntos de vistas y perspectivas sobre las prácticas.

Desde el inicio del proyecto, en las primeras reuniones en el INFD, se propuso la escritura de cartas para empezar a conocer los puntos de vista de los acompañantes respecto de la implementación de las unidades didácticas desarrolladas por los especialistas. El intercambio de cartas entre acompañantes y miembros del equipo del Programa de Acompañamiento a docentes noveles y especialistas convocados por el INFD fue una constante a lo largo de la implementación del proyecto, como un modo de dar cuenta de cuestiones relacionadas con la gestión, con las dimensiones pedagógicas y disciplinares que se ponían en juego en el recorrido como así también para mantenerse informados en relación a los avances del proyecto o a los modos en que se iba registrando la experiencia. A su vez, al interior de los equipos también se establecía el intercambio epistolar como práctica que habilitaba otros circuitos de la palabra y de la palabra hecha experiencia. Asimismo, otra modalidad que implementamos fue el intercambio de cartas vía internet con acompañantes

y noveles donde ellos relataban cómo se iba desarrollando el proyecto y, desde mi lugar de especialista en la documentación narrativa de la experiencia, repreguntaba para que ampliaran sus escrituras u orientaba teniendo en cuenta los marcos de referencia del proyecto y mi propia experiencia como docente.

Para escribir una carta usaremos un registro coloquial no familiar, sin formulismos-es decir, nos olvidaremos del “De mi consideración”, “Estimado/a”, “Por la presente me dirijo a Ud.”, etc.- para tratar de vincularnos con nuestro destinatario de manera tal de acercarnos a sus prácticas o relatar las propias a partir de un tono narrativo donde se recupere lo cotidiano. Podemos hacer hincapié en la condición de novel, usar la primera persona y tener en cuenta, sin olvidarnos de lo enunciado más arriba, cuándo, quién, a quién y con qué objetivo escribimos.

Al principio las cartas mantenían un registro formal y, de a poco, se fueron transformando en registros más informales, coloquiales, propios de la construcción de un lazo de confianza que se fue tejiendo entre carta y carta, como si el intercambio epistolar fuera afianzando una relación que se tramaba en cada letra y en cada espera.

Podemos escribirle una carta a un colega, a un directivo y luego de recibida la respuesta archivarla para que nos quede otro texto que permita documentar la experiencia. También podemos pedirles a nuestros alumnos que se escriban cartas entre ellos para que cuenten su experiencia en nuestra clase. Otra opción es escribirle una carta a un colega contándole cuáles son nuestros proyectos con esta experiencia de puesta en práctica de las unidades didácticas.

La escritura de las cartas nos coloca como escritores de la experiencia en un deseo de comunicar nuestras vivencias, modos de hacer y de pensar las prácticas profesionales y hacer partícipe a otros de nuestros puntos de vista singulares sobre ese hacer docente como así también, en el caso de los estudiantes, el intercambio con ellos nos permite visibilizar una perspectiva que no hemos tenido en cuenta. Cuando los destinatarios son reales –referentes, colegas, estudiantes- la escritura gana un sentido de verdad poco usual y nos permite, como sucedió a lo largo del recorrido, vincularnos con otros a partir de los relatos propios y ajenos.

El correo electrónico

Cuando participamos de un proyecto como el que nos convoca, intercambiamos correos electrónicos con colegas, con los acompañantes, con referentes del programa donde se registran preguntas, inquietudes, dudas; se narran experiencias, se plantean problemas. Estos textos se pueden ir archivando en una carpeta para, luego, reconstruir la experiencia en esos mensajes fragmentarios y desperdigados a lo largo del proyecto.

Esta experiencia se enriqueció notablemente con los numerosos correos electrónicos que se intercambiaron, reenviaron, cruzaron de una computadora a otras, de un espacio geográfico a otros, de un participante del proyecto a otros y acrecentaron el conocimiento

sobre la implementación de las unidades didácticas como así también agregaron información con textos producidos por los acompañantes y los noveles. Los correos electrónicos, a su vez, facilitaron la llegada de diarios de la experiencia que permitieron acercarnos a cómo se fue desarrollando el proyecto en cada provincia y jurisdicción. El correo electrónico fue un género y una herramienta fundamental para la implementación de las unidades didácticas y su registro narrativo.

Todos estos textos de la práctica nos permiten objetivar las experiencias docentes y construir un conocimiento teórico-práctico sobre qué significa enseñar y cómo podemos imaginar la enseñanza. De lo que se trata es de invitarlos a que se animen a escribir y contar sus experiencias docentes como un modo de acceder a otras formas de reflexionar y aprender sobre las prácticas mismas.

Esta segunda versión del instructivo para la escritura de las experiencias de la práctica se transforma, de esta manera, en un texto que tiene el objetivo de hacer escribir a otros sobre sus prácticas profesionales y, a su vez, dar cuenta de cómo escribimos y escribieron nosotros y los otros que participamos en este proyecto de implementación de unidades didácticas dentro del Programa de Acompañamiento a docentes noveles del INFD desde fines del 2010 hasta mediados del 2011.

La escritura de la experiencia del proceso de escribir y el registro de esa experiencia es, también, un convite para que los futuros lectores se animen a la aventura de escribir.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, B. (2004): *La escritura de experiencias pedagógicas en la formación docente*, MECyT de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. PROGRAMA ELEGIR LA DOCENCIA.
- ANDINO, F.; BLAKE, C.; MATHIEU, C. y SARDI, V. (2009) "La escritura de las prácticas como construcción del conocimiento en la formación docente en Letras", ponencia presentada en I Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, UBA.
- BERTELY BUSQUETS, MARÍA. (2001). *Conociendo nuestras escuelas*, Barcelona, Paidós.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla.
- BOMBINI, G. (2006) "Narrar las prácticas" en *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Bs. As., Libros del Zorzal.
- (2002) "Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva", ponencia presentada en las I Jornadas Nacionales "Prácticas y Residencias en la Formación Docente Carlos A. Leguizamón, el Instituto Superior de Formación Docente Reneé Trettel de Fabián y la escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba.
- BOURDIEU, P. (1999) "Comprender" en Bourdieu, P. y otros. *La miseria del mundo*, México, FCE.
- COHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. L. (2002) *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*, Madrid, Akal.
- CONNELLY, F. M. y CLANDININ, D. J. (1995) "Relatos de experiencia e investigación narrativa" en Larrosa, J. y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes.
- GARCÍA HERRERA, ADRIANA (s/r) "El autorregistro como 'espejo' de la práctica docente", México, mimeo.
- GOODSON, I. (ed.) (2004) *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro.
- LARROSA, J. y otros. (1995) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes.
- McEWAN, H. y EGAN, K. (comp.) (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- PERRENOUD, P. (1995) "El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia", Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.
- SARDI, VALERIA (2006) *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- ZABALZA, MIGUEL ÁNGEL. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea Ediciones.



Y llegamos al cierre de esta producción, que es también la finalización del proyecto y tal vez el inicio de muchos otros. Proyecto destinado a los docentes noveles de Música, que sumó a profesionales de diferentes áreas, con tareas diversas y complementarias. Podemos afirmar que cumplimos exitosamente las tareas, el diseño de la propuesta didáctica, el trabajo en talleres y ateneos entre la docente formadora y los docentes noveles, la nueva versión que cada novel armó para implementar con su grupo y la escritura de todo lo producido. Una parte de ese trabajo está en este libro.

Libro que también plasma el proceso de escritura y reescritura, de diálogos y reflexiones, de circulación bibliográfica, de correos electrónicos, de cartas, de bitácoras, en el que nos vimos todos implicados, y en el que pudimos seguir el proceso desarrollado por los noveles.

Cada uno hizo su propio trabajo, pero nunca nos sentimos solos. Y así, integrándonos, sumándonos, fuimos entretrejiendo este material. El equipo del Infd, la autora de la secuencia de música, la especialista en el registro de experiencias pedagógicas, la especialista en didáctica, los referentes de la provincia, la docente formadora que llevó a cabo el acompañamiento y los docentes noveles que implementaron su propio proyecto, entre todos, logramos este interjuego de enfoques, de miradas, de voces, de propuestas, de escrituras.

Esta tarea que pasó por el trabajo en pequeño grupo, a veces en grupos ampliados, otras en parejas y tercetos, fue modelando, como el alfarero a la arcilla, la experiencia implementada y también esta producción que hoy llega hasta ustedes. Una vez más comprobamos la riqueza del trabajo colaborativo y el placer de construir con todas las voces un material para que circule y se multiplique en nuevos diseños.

Esta experiencia tuvo un denominador común y fue el interés y el placer puesto en la tarea. ¿Por qué nos entusias mó tanto a los que participamos de ella?

Por lo desafiante de la propuesta.

Por la posibilidad de crear colectivamente.

Por lo enriquecedor que resulta el intercambio.

Por lo creativo del acto de escribir y reescribir.

Por el permiso para reformular.

Por el deseo de implementar un proyecto ajustado a la medida de quien lo lleva a cabo.

Por la tranquilidad que brinda el saberse acompañado.

Por todo eso y más, el trabajo resultó productivo para todos y cada uno de los que integramos este equipo, nos llevamos una copiosa experiencia sobre otras áreas de conocimiento y también sobre la propia. Y los docentes noveles, tal como ellos afirman aprendieron mucho, sobre la disciplina que enseñan, sobre la coordinación del grupo y las relaciones vinculares. Confirmaron el deseo de enseñar y pudieron afrontar los avatares diarios del trabajo en el aula.

Es nuestro deseo que los docentes formadores y también los noveles que se encuentren con este material se sientan invitados a probar la propuesta, incorporándole sus ideas, enriqueciendo las existentes. Armandó un grupo de trabajo que encuentre el disfrute en la recreación e implementación de la secuencia adecuada para ese docente y su grupo.