

Capítulo 9

Mozart, ¡ponete la camiseta!

Lucas Reccitelli*

Las músicas históricas son ya lenguas extranjeras –nos hace pensar Nikolaus Harnoncourt (2006, pp. 28-29)–. Sucede que el encuentro con estas músicas nos exige *viajar en el tiempo, aprender esas lenguas*, explorar la idiosincrasia de quienes las cultivaron para, así, poder apropiarnos significativamente de ellas en sucesivas instancias. ¿Cómo podemos, entonces, invitar a los adolescentes a emprender este viaje? Esta es una cuestión problemática, especialmente si atendemos a que, a menudo, los mismos adolescentes se refugian en aquel capullo de producciones culturales con las cuales están configurando su identidad –incluidos sus propios *territorios musicales*–, rechazando los *influjos del exterior*. ¿Cómo vencer esos posibles prejuicios si, además, aquello que les traemos desde afuera está en una *lengua* que no conocen? ¿Cómo construir significatividades en un terreno completamente foráneo para muchos?

En el capítulo que sigue trataremos de repensar estas problemáticas hacia el interior de la clase de Música en la escuela secundaria, específicamente en las instancias en las que es necesario u oportuno abordar *músicas históricas* por lineamientos curriculares determinados. Nos propondremos abordar el asunto desde varios frentes: el cognitivo, el

* Profesor en Educación Musical (UNC). Ayudante alumno del *Grupo de Musicología Histórica Córdoba*, bajo la guía del Dr. Leonardo J. Waisman y de la Prof. Marisa Restiffo. Realizó ayudantías en Introducción a la Historia de las Artes (2011-2012) e Historia de la Música y Apreciación Musical III (2016-2017) en la UNC. Es profesor de las cátedras de Morfología e Historia de la Música Coral I y II de la Tecnicatura en Dirección Coral del ISEAM “Domingo Zipoli”, Córdoba. Realiza prácticas de dirección musical de orquestas y coros. Es director asistente del conjunto de música antigua “Compagnia Scaramella”, Córdoba. Contacto: lreccitelli@gmail.com.

afectivo y, en el plano específicamente metodológico, desde la articulación de las músicas del pasado con las músicas del presente.

Antes de avanzar sobre ello nos urge plantear dos preguntas: ¿qué implica el constructo ‘significatividades’?, ¿por qué nos interesa obrar en función de esas significatividades? En primer lugar, podríamos plantearnos como horizonte la construcción de significatividades si, obrando en función de la intuición, entendiéramos *lo significativo* en términos de *lo relevante para el estudiante*, no solo desde el punto de vista intelectual –o, en nuestro campo, en el nivel de las destrezas técnicas–, sino, y fundamentalmente, en el terreno afectivo.

Ahora bien, resulta ineludible considerar que, en el terreno educativo, los términos ‘significatividades’ o ‘significativo’ remiten a un constructo frecuentemente citado: el de *aprendizaje significativo*. ¿Qué implicancias tiene este concepto? “Aprendizaje significativo” es el constructo central de la teoría del aprendizaje de David Ausubel (1976), continuada por su discípulo Joseph Novak (1982). Esta teoría del aprendizaje, ha tenido tal impacto en las áreas relativas al aprendizaje desde su concepción en la década de los 60 del siglo pasado, que ha pasado a operar como “un concepto supra-teórico”, al decir de Marco Antonio Moreira (1997, p. 2): hablamos a menudo, vulgarmente, de aprendizaje significativo sin conocer en profundidad sus fundamentos teóricos, y además, varios de los principios de la misma teoría subyacen a otras aproximaciones comprendidas dentro del amplio espectro del constructivismo.¹

No obstante, en este capítulo optaremos por hablar de *significatividades* en vez de *aprendizaje significativo*. Lo haremos en función de las limitaciones epistémicas en relación con la fuerza explicativa que puede tener la teoría de Ausubel en nuestro campo: se trata de una teoría del aprendizaje *verbal* significativo, abocada exclusivamente a lo que Eisner (2002) llama “formas lingüísticas de la representación”, excluyendo a todas las demás (las visuales, las sonoras, las del gesto y el movimiento, por citar casos que nos atañen); en segundo término, porque el componente afectivo en la teoría de Ausubel es mínimo, solo se lo contempla en relación con la “actitud de aprendizaje significativo” y con el factor de la “motivación”. En tercer y último lugar, hablamos de significatividades en plural, porque se construyen significados en todas las cualidades de la experiencia humana, no solo en la faz cognitivo-verbal (Eisner, 2002, p. 25 ss.) y porque, además, como establecen las

¹ Así, se pueden trazar analogías con los desarrollos teóricos de Piaget, Vigotsky, Kelly y Johnson-Laird (tal como señala Moreira, 1997), e incluso con posicionamientos por fuera de la psicología, como en el caso del mismo Elliot Eisner.

propuestas de Ausubel y de Eisner mencionadas, las experiencias significativas al interior del aula son eminentemente individualizadas, con lo cual se supera desde un inicio una concepción de causalidad en la relación entre enseñanza y aprendizaje (Ausubel *et. al.*, 1983, p. 26). A pesar de estas limitaciones, sin embargo, y debido a que las formas de representación lingüística (dominio de lo verbal) forman parte de nuestras prácticas, la teoría de Ausubel resulta de gran utilidad para revisar la manera en que desarrollamos los contenidos a partir de dichas formas de representación. Es por ello que dedicaremos los siguientes párrafos a desarrollar los fundamentos de la misma, como vía de entrada a la dimensión cognitiva de nuestra problemática.

Cualquier caracterización de la teoría del aprendizaje significativo podría comenzar, siguiendo el ejemplo de Novak (1982), con la siguiente cita de Ausubel: “De todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto y enséñese consecuentemente” (p. 24). De este fragmento se extraen algunos principios² de la teoría: a) consideración de los conocimientos previos como condicionantes de este tipo de aprendizaje; y b) abordaje casuístico de la cuestión metodológica.

Se entiende por aprendizaje significativo aquel en el cual el aprendiente logra relacionar el nuevo conocimiento de un modo *sustancial* y *no arbitrario* con elementos relevantes de su estructura cognitiva previamente construidos. La *no-arbitrariedad*, por una parte, implica que el nuevo conocimiento se relaciona en la estructura cognitiva con algún conocimiento previo que es *relevante*, esto es, *pertinente* en relación con el conocimiento a adquirir. La *sustancialidad*, por su parte, alude a que el significado se incorpora a la

² Resulta importante señalar que Ausubel compone su teoría en términos de “principios” y no de “reglas”. Mientras que las reglas plantean, según el autor, generalidades que explican *todas* las situaciones, con lo que se reduce la actividad docente a una *aplicación* de recetas funcional a dichas reglas, los principios proponen ciertos lineamientos fundamentales sobre la manera en que funciona la estructura cognitiva, pero exigen, al mismo tiempo, que los docentes descubran *por sí mismos* los métodos adecuados para *cada* situación. Cabe mencionar que todas sus conclusiones Ausubel las extrae de la observación directa de *realidades educativas* (Ausubel *et al.*, 1983, p. 28) –lo cual resulta meritorio en el contexto de la psicología educativa de *laboratorio* propia de su época y más si se considera que el autor se vale también de métodos cuantitativos para extraerlas–. Sin embargo, pese al matiz científico y objetivista de su labor, el autor insiste en que los principios del aprendizaje no se convierten automáticamente en principios de la enseñanza, es decir que su teoría no es prescriptiva (Ausubel *et al.*, 1983, p. 20).

estructura cognitiva independientemente del símbolo que lo representa, es decir, “lo que se incorpora a la estructura cognitiva es la *sustancia* del nuevo conocimiento, de las nuevas ideas, no las palabras precisas usadas para expresarlas” (Moreira, 1997, p. 2). Ausubel describe el proceso por el cual los nuevos conocimientos se relacionan con los elementos relevantes de la estructura cognitiva en términos de *asimilación*³ y caracteriza dichos elementos con el rótulo de *inclusores*.⁴

Para que un aprendizaje significativo sea posible, según la teoría de Ausubel, deben darse dos condiciones fundamentales: por un lado, que el *material* a aprender (material en tanto conocimiento) tenga *significatividad potencial* y, por otro lado, que el aprendiente tenga una *actitud de aprendizaje significativo*, es decir, que tenga la voluntad de relacionar lo que aprende con lo que ya sabe. La significatividad potencial del material, en sí misma, depende de dos variables: por una parte, en lo que hace a la naturaleza del material, que el mismo tenga *significatividad lógica*, lo cual implica que se lo pueda relacionar con elementos pertinentes dentro del amplio espectro del saber humano; y, por otra parte, en lo que hace a la naturaleza del aprendiente, que dichos elementos pertinentes *estén disponibles* en la estructura cognitiva del sujeto. Si las condiciones mencionadas se cumplen, el significado lógico del material se transforma en significado psicológico o real en el sujeto que aprende (Ausubel *et al.*, 1983, p. 48 ss.). Así, lo genérico del significado lógico se transforma en algo idiosincrático en el aprendiente, en tanto su estructura cognitiva es única, puesto que sus *inclusores* tienen rasgos particulares basados en la propia experiencia del sujeto (Ausubel *et al.*, 1983, p. 49).

Si no se da alguna o ambas de estas condiciones, lo que acontece es un *aprendizaje memorístico*: el nuevo conocimiento se relaciona con algún elemento existente en la estructura cognitiva (ya que ningún aprendizaje se da en la nada), pero dicho elemento no es pertinente y, además, lo que se aprende no puede dissociarse de las palabras con las cuales se lo aprende. Vale aclarar que no existe una dicotomía entre ambos tipos de aprendizaje, sino más bien una diferencia de grado, pues constituyen los extremos de un continuo en el que los aprendizajes pueden caracterizarse por un grado mayor o menor de significatividad (Ausubel *et al.*, 1983, p. 33 ss.).

³ No debe confundírsela con la asimilación piagetiana, si bien pueden trazarse ciertas analogías entre las teorías de Piaget y Ausubel (cf. Moreira, 1997, pp. 4-5).

⁴ En diferentes ediciones y/o traducciones aparecen, como equivalentes de “*inclusores*”, los términos “*subsumidores*”, “*ideas inclusivas*” e “*ideas de afianzamiento*”.

La diferencia entre aprendizaje significativo y memorístico radica, entonces, en cómo se disponen los conocimientos a aprender en relación con la estructura cognitiva del sujeto, independientemente del enfoque metodológico que se adopte desde el punto de vista didáctico (Ausubel *et al.*, 1983, p. 95). Los enfoques metodológicos implican una variable diferente a la del continuo significativo-memorístico. Así, tanto los aprendizajes por descubrimiento como los basados en la recepción –por mencionar dos casos que alimentaron el debate pedagógico en los años 60– pueden comprender experiencias de diverso tipo en el continuo significativo-memorístico. ¿Por qué podríamos proponernos el aprendizaje significativo como horizonte? Porque con el aprendizaje significativo el estudiante se lleva un legado de la escuela y lo aprendido no queda en el aula, mientras que lo aprendido de manera memorística tiende a esfumarse con rapidez y su perdurabilidad depende de que el sujeto vuelva a aprender el contenido por repetición una y otra vez o de que lo utilice constantemente –razón por la cual, vale aclarar, lo memorístico cumple un papel fundamental en el aprendizaje de la técnica instrumental–.

Antes de cerrar este segmento sobre el aprendizaje significativo, creemos relevante detenernos sobre la manera en que, según Ausubel, se organiza la estructura cognitiva. Se trata de una estructura sumamente jerarquizada, de manera que los conocimientos aprendidos pueden ser asimilados por inclusores más generales –que, a su vez, se van diferenciando cada vez más en conceptos más particulares–; o, en el caso contrario, pueden los mismos conocimientos aprendidos abarcar en su seno otros conceptos más particulares, si se caracterizan por un grado alto de abstracción o generalidad. En este sentido, resulta fundamental que se plantee un esfuerzo por explorar relaciones entre las ideas, señalar semejanzas y diferencias importantes y reconciliar inconsistencias reales o aparentes, como las que pueden darse cuando un símbolo (por ej., una palabra), alude a dos conceptos diferentes o, incluso, contradictorios (por ejemplo, en nuestro caso, el conflicto entre el uso de *voz* como parte vocal y de *voz* en un sentido contrapuntístico), o cuando un mismo concepto es explicitado por dos símbolos diferentes (Novak, 1982, p. 89). A este esfuerzo, Ausubel lo denomina *reconciliación integradora*. Así, una *buena enseñanza* deberá explicitar las relaciones entre los conceptos –aprendidos y por aprender– (Novak, 1982, p. 89), evitando lo memorístico, es decir, el aprendizaje de contenidos disociados del contexto que les da relevancia. O, dicho en términos de la teoría, la enseñanza seguirá el espíritu de la reconciliación integradora.

De la concepción ausubeliana de la estructura cognitiva, surge otro *principio operativo* que puede resultar relevante para nuestra propuesta. Se trata de la diferenciación que realiza Novak entre “organización lógica” y “organización psicológica” del material

(‘material’ que, en nuestros términos, implicaría: contenidos didácticos, materiales didácticos y actividades). La organización lógica involucra los criterios de organización de un contenido que pueden resultar coherentes con la estructura lógica de la disciplina. Esta estructura no siempre implica el mejor camino para que el sujeto aprenda el contenido, lo cual, en cambio, estaría involucrado en la concepción de una organización psicológica del material (Novak, 1982, pp. 90-92). Por poner un caso, un criterio de organización lógica puede ser abordar los contenidos linealmente siempre de lo particular a lo general. Por ejemplo: abordamos el tema de los modos en música y tomamos la determinación de estudiarlos partiendo de las estructuras de tonos y semitonos de muchos modos particulares. Sin embargo, esa quizá no sea la manera más apta para aprender el contenido “modo” de acuerdo con los principios de diferenciación progresiva y de reconciliación integradora. Probablemente, en el plano de lo conceptual resulte útil: 1) partir de una noción general de “modo”, entendiéndolo como un conjunto de conductas melódicas y armónicas (o, para simplificar, como una manera de pensar las melodías o las sucesiones de acordes sobre la base de giros característicos); acto seguido, 2) analizar conductas de un modo en particular, para luego 3) volver sobre el concepto general... u otros caminos diversos. (Este ejemplo resultaría válido especialmente para el Nivel Superior). En el caso que nos compete, el de los cursos de Historia, resulta evidente que el principio de organización que prima es, generalmente, aquel principio lógico del ordenamiento cronológico del contenido. No obstante, se podrían plantear otros caminos en el caso de que se pretendiera comprender en profundidad ciertos procesos o, en nuestro caso, ciertos rasgos de las músicas.

Hasta aquí, el marco teórico ausubeliano que nos servirá de base para tratar la dimensión cognitiva de nuestro problema. Dedicaremos los párrafos del punto que sigue para explorar –en el marco de las problemáticas del campo artístico en general– algunos desarrollos de otros autores que nos permitan elaborar puntos de referencia para pensar aquellos aspectos vacantes en la faz epistemológica de la teoría de Ausubel.

En esta teoría, el *significado* se construye en términos de *representaciones, conceptos y proposiciones*⁵, todo en el terreno de lo verbal. Salvo algunos momentos en los que los

⁵ Representaciones: significados designados por símbolos o palabras unitarias, que tienen un referente concreto en el mundo (por ej., en la infancia, antes de la formación de conceptos, el símbolo “perro” alude a los animales cuadrúpedos concretos que conoce el niño). Conceptos: en un continuo con las representaciones, esto es, sin dicotomía entre ambos, y también representados por un solo símbolo, aluden a “contenidos cognoscitivos más abstractos, generalizados y categóricos” (Ausubel *et al.*, 1983, p. 58), lo cual implica la percepción de

autores hablan de imágenes (Ausubel *et al.*, 1983, p. 48), el interés que presta a otras formas de representación es prácticamente nulo. Pero, el significado, ¿se construye solo en términos verbales (lingüísticos)? Eisner (2002) arroja luz sobre esta cuestión:

La construcción de significado depende de la capacidad del individuo de experimentar e interpretar la significación del entorno, incluyendo la manera como otras personas de su cultura han construido y representado el significado. Las formas de representación –visual, auditiva, cinestésica [sic], lingüística, matemática– son modos como los miembros de una cultura «codifican» y «decodifican» singularmente el significado. [...] La capacidad de «dar sentido» a partir de las formas de representación no es sólo un modo de extraer significado –por importante que esto sea– sino también un medio de desarrollar destrezas cognitivas. Las formas de pensamiento que los alumnos son capaces de usar están profundamente influidas por el tipo de experiencia que pueden tener. (pp. 25-26).

Esto lleva al autor a invocar la necesidad de replantear el “alfabetismo”, entendiéndolo, en un sentido amplio, como la capacidad de *codificar* y *decodificar* el significado en los múltiples sistemas que el ser humano ha desarrollado para transmitirlo (el lenguaje proposicional –al que se dedica Ausubel–, los dominios de las artes –incluidas las formas narrativa y poética del uso del lenguaje⁶–, también el gesto y el movimiento e incluso los ritos y rituales) (Eisner, 2002, pp. 27, 31). Aprender a valerse de estos sistemas favorece –además del enriquecimiento del acervo cultural del sujeto y de la comunicación–, “un acceso significativo a las *formas de vida* que estos sistemas de significado hacen posibles” (Eisner, 2002, p. 31)⁷. Este es el núcleo de la concepción del papel que, según Eisner –y nosotros adherimos– debería tener la escuela: una escuela en la que el aprendiente explore, descubra y potencie su propia *humanidad*, esto es, todos los rasgos distintivos de su condición humana. El ser humano es, en definitiva, un ser que siente, es cuerpo, conoce y simboliza.

“regularidades o patrones en eventos y objetos” (Novak, 2010, p. 25; original en inglés, la traducción es nuestra). Propositiones: construcciones compuestas de varios conceptos de modo que el significado total de la proposición supera al de la suma de los conceptos individuales.

⁶ Eisner distingue entre formas proposicional, narrativa y poética del lenguaje. En la proposicional, propia de las ciencias, hay relación precisa entre los términos usados y los referentes, esto es, se busca evitar la ambigüedad (en pos de la precisión semántica). En la narrativa, la *forma* importa tanto como el *contenido*. En la poética, se puede prescindir de lo discursivo, de modo que prime la *forma*.

⁷ Las cursivas son nuestras.

La alfabetización en diversos sistemas de codificación del significado nos habilita para leer las diversas *cualidades* del mundo –tanto en sus aspectos naturales como culturales– (Eisner, 2002, p. 33). Y sucede que el mundo es, según Eisner, eminentemente cualitativo, pero la sensibilidad necesaria para leerlo no es innata y debe desarrollarse. Si la escuela obra en consecuencia –como deseamos– no hace otra cosa que prolongar el sentido que lleva el desarrollo en los primeros años de vida –previamente a la incorporación del lenguaje y de los conceptos– en una tendencia homogeneizadora de los rasgos individuales. El tipo de significatividades que plantea Eisner estaría, entonces, y a contraposición de la visión ausubeliana, centrado en la búsqueda de lo particular en el mundo y no en el concepto y lo que se puede hacer con él. Es el aprender a leer estas particularidades lo que nos posibilita luego encontrar “patrones en la naturaleza y en la cultura [...] [a partir de los cuales] se construyen obras científicas y artísticas” (Eisner, 2002, p. 46). Dice el autor:

Aprendemos a ver los patrones de luz y sombra en una calle urbana observando fotos y pinturas de esas cualidades realizadas por artistas. Comprendemos las profundidades de la tragedia [de la vida] leyendo novelas y viendo obras de teatro (Eisner, 2002, p. 35).

Podríamos agregar en la misma clave que, por ejemplo, aprendemos a escuchar la contundencia de los discursos de nuestros líderes de opinión apreciando la riqueza en imágenes de la trova del filin cubano; los contrastes en carácter, de los *Lieder* de Schumann; o la fuerza arrolladora, del rap contestatario de *Calle 13*.

Este concepto de alfabetización que propone Eisner nos insta, entonces, a una revisión de lo que implica *pensar*. Tradicionalmente, observa Eisner, se ha asociado el pensar con lo abstracto⁸ y lo lingüístico. En un contrapunto superador de esta visión, el autor sostiene, parafraseando a Susanne Langer, que los sentidos, como parte integrante del sistema nervioso, son las “extremidades” de la mente (citado en Eisner, 2002, p. 46) y, por ende, “constituyen otra base para decidir acerca del contenido y las metas de nuestros programas escolares” (Eisner, 2002, p. 45). Así, el pensamiento empieza con la experiencia sensible, esta no constituye una fase separada. Asimismo, se entiende la representación como el acto que permite externalizar el pensamiento y estabilizarlo, revisarlo y afinarlo cada vez más, comunicarlo y dar lugar a las dinámicas colectivas, y crear lo que aún no se

⁸ El autor sostiene que esta postura está fundada en la matriz del idealismo platónico, que insiste en la división entre un cuerpo abyecto y una mente excelsa.

ha concebido. Las formas que adquieren las representaciones son tan diversas como las cualidades de la experiencia: lingüísticas, visuales, táctiles, auditivas (Eisner, 2002, p. 38), y cada una se presta para formas específicas de significado. Así, la serie de Monet sobre la Catedral de Rouen puede servir para explicar la *experiencia* visual del efecto cambiante de la luz a lo largo del día, incluso mejor que algunos estudios sobre óptica (siempre que se quiera describir el factor vivencial de la experiencia y no sus fundamentos).

La *experiencia* es, al decir de Eisner, “un logro” (2002, p. 47) en sí misma, ya que la impresión sensible (en tanto registro) ya constituye una forma de conocimiento. Pensemos por ejemplo en una textura contrapuntística muy densa. En nuestra experiencia, mientras escribimos estas palabras se nos viene a la mente una resultante sonora general o la imagen visual de una partitura cargada como la del contrapunto doble del *Kyrie del Requiem* de Mozart o incluso una vivencia de lo que implica participar de una interpretación de una pieza de contrapunto denso, todo esto antes de que invoquemos los conceptos de “sujeto”, “imitación a la 5ª”, “independencia”.

Como último aspecto a rescatar de este replanteo del alfabetismo, cabe resaltar que las diversas formas de representación propician diversos tipos de desarrollo a nivel intelectual (Eisner, 2002, p. 28). Tómese, por ejemplo, la diferencia entre las estructuras sintácticas de las ciencias y las de las artes. En las artes, las mismas son abiertas: no hay reglas fijas, no hay algoritmos que establezcan la corrección o no de una propuesta. El valor de una propuesta se juzga no por su nivel de “verdad”, sino por su coherencia y cohesión interna, por las configuraciones e impresiones generales. Alentar un juicio de este tipo puede conducir a niveles exigentes de desarrollo cognitivo, sin la necesidad de hablar en términos de ciencia dura.

Como corolario de esta sección, podríamos resumir entonces, tendiendo un puente entre la postura de Ausubel y la de Eisner, que para la construcción de *significatividad* en el aprendizaje, desde el punto de vista cognoscitivo, deben establecerse relaciones entre lo aprendido y el acervo vital del sujeto. En un plano conceptual, siguiendo a Ausubel, la relación se establecerá con los conceptos relevantes de la estructura cognitiva. Trascendiendo ese plano –y aquí ingresa Eisner en escena–, la vinculación se establece siempre con la vivencia, presente y pasada (Eisner, 2002, p. 60).

Como cierre de este apartado, nos preguntamos: ¿por qué valernos de un esquema complementario de ambas posturas? La respuesta radica en que reconocemos que *nuestra tarea tiene una naturaleza dual*:

Por un lado, toda la parte de nuestra labor que implica el trabajo con la *materialidad de la música*, o el reconocimiento de convenciones en tendencias estilísticas y estéticas, tiende al establecimiento de generalizaciones y de categorías clasificatorias, a la búsqueda de caracteres genéricos de estilo, en síntesis, al *trabajo con los conceptos* y puede *traducirse* de la experiencia a formas proposicionales del lenguaje. Este es, fundamentalmente, el caso de las prácticas que apuntan a la identificación de características más o menos uniformes en la música de ciertos estilos o períodos de la historia de la música.

La postura de Ausubel nos brinda un marco claro para trabajar respecto de esta cara de la cuestión.

Por otro lado, nuestros esfuerzos destinados a trabajar con el “*significado*” *inmanente de las expresiones artísticas*, siempre tenderá a la búsqueda de lo *particular* de la experiencia de cada uno y, por ende, escapará al concepto; exigirá la utilización de formas más ambiguas, flexibles y connotativas del lenguaje en las que el acento esté puesto en la sensación y no en la referencia (ver nota 6 de este capítulo).

La postura de Eisner, sin dudas, da cuenta de esta faz, aunque no tanto de la otra.

A partir de aquí nos dedicaremos al papel de lo afectivo en la construcción de significatividades. En el marco ausubeliano, que el aprendiente disponga o no de una *actitud de aprendizaje significativo*, dependerá básicamente de sus propias motivaciones. El aspecto de las motivaciones es el único en el que la teoría de Ausubel-Novak trata el papel de lo afectivo. En el esquema de Ausubel, la motivación en el aprendizaje –en muchas ocasiones definida en términos de “recompensa afectiva”– responde a tres factores: la valoración de la propia imagen (“mejoramiento del yo”), la intención de evitar consecuencias desagradables (“aversiva”) y la gratificación misma del acto de conocer (“impulso cognitivo”). Pese a la cualidad escueta y esquemática de su propuesta, el autor llama la atención sobre la manera en que el sistema educativo tradicional se focaliza en las dos primeras opciones a través de premios y penalizaciones diversas (Novak, 1982, p. 93). Nosotros quisiéramos agregar, en consonancia, que reconocemos que una educación que

aliente la motivación por “mejoramiento del yo” en una dinámica discriminatoria⁹ o que se enfoque en el uso de dispositivos de control disciplinares y disciplinarios para *condicionarla* es una educación más propensa a sedimentar la posibilidad de un efecto *Pigmalión*¹⁰ en el estudiante que arrase con sus expectativas de superación. El horizonte más prometedor, consideramos, está en una motivación que surja de la “celebración [misma] del saber” (Eisner, 2002, p. 55).

Esta celebración del pensamiento pondrá el foco en el *disfrute del proceso* de aprendizaje y no solo en sus productos (si bien Ausubel habla de la gratificación que produce el acto de conocer –impulso cognitivo–, no deja explícita esta cualidad procesual del disfrute). Como en toda celebración, se busca prolongar el gozo y esto lleva a buscar desarticular las lógicas institucionales del control constante, de la estandarización de contenidos, métodos, objetivos y pruebas que convierten a la educación en “una carrera de velocidad” (Eisner, 2002, p. 43). Si agregamos el factor de que por lo general las pruebas estandarizadas implican respuestas verbales o numéricas, acaba condicionándose la naturaleza misma de la enseñanza: de todo contenido deben quedar registros verbales, asentados en la carpeta, que luego los estudiantes puedan transferir a una serie de respuestas estandarizadas sobre preguntas estandarizadas. La estandarización del contenido, entonces, con su exclusión de otras formas de representación, atenta contra el espíritu celebratorio en aula, pues todos aquellos sujetos que *piensen con los sentidos y con la experiencia* quedarán excluidos del goce.

¿Qué caminos abre este espíritu de celebración? Se espera que, una vez trascendidos los límites de la escuela, los estudiantes prolonguen esa celebración:

Si los alumnos no se sienten satisfechos con lo que hacen en clase, es poco probable que sigan haciéndolo fuera del aula. Los únicos resultados sólidos de la escolaridad son aquellos que los alumnos internalizan y en los que perseveran debido a la satisfacción que les producen (Eisner, 2002, p. 43).

Una vía prometedora para que esta celebración se dé está en buscar una *experiencia estética del conocer*. Esto implica ir más allá del dominio que habitualmente se le asigna a

⁹ La motivación por mejoramiento del yo es discriminatoria solo si la recompensa no se enfoca en el valor intrínseco de la propuesta del estudiante recompensado sino en el señalamiento explícito de que tal alumno cumplió las expectativas en comparación con el desempeño menos “logrado” de otros (Novak, 1982, p. 94).

¹⁰ cf. Sánchez Hernández y López Fernández (2005)

la estética (el de las artes), en tanto toda construcción/acción humana tiene impresa una forma que, en muchos casos, es susceptible de ser apreciada estéticamente. Las “propiedades estéticas [de la forma] pueden generar determinadas cualidades de vida en el sujeto percipiente competente”, sostiene Eisner (2002) y añade luego:

la motivación más profunda de la actividad productiva, tanto de las artes como las ciencias, suele provenir de la calidad de vida que el proceso de creación hace posible. Esta gratificación se relaciona con los estímulos obtenidos en el proceso y con las satisfacciones estéticas provenientes de los juicios emitidos sobre las formas resultantes (p. 62).

La última cita pone al estudiante en lugar de *connoisseur* y de crítico, dos conceptos recurrentes en la obra de Eisner¹¹, asignados tanto a los roles del educador y del investigador en educación como al del alumno. Conferirle al alumno el rol de perito, de experto, implica volverlo consciente del control que tiene sobre su propio proceso en un grado de participación coherente con el espíritu de la celebración, que nos involucra muy activamente. En esta posición evaluativa de los logros de otros, los estudiantes tendrán la posibilidad de ver que el mundo no está fuera de su alcance, que no es algo que no puedan cambiar. Es una visión altamente compatible con la del “empoderamiento” que propicia el aprendizaje significativo según Novak¹².

Además, la estética del conocer no se involucra solo en el producto del conocimiento sino en todo el proceso de indagación, de asignación de significados, de vivencia del estilo de vida que posibilita lo que se conoce. Esto implica que en el espíritu celebratorio el disfrute no se reduce a fragmentos puntuales, sino que constituye un ánimo general. Porque, después de todo...

Si los alumnos no se conmueven con lo que estudian, ¿para qué querrían seguir estudiándolo por su cuenta? Es difícil, en cambio, mantenerlos alejados de las cosas

¹¹ Véase el artículo “Educational connoisseurship and criticism: their form and functions in educational evaluation” en Eisner, 2005.

¹² Novak (2010, p. 30) concibe al aprendiente como sujeto de pensamiento, sentimiento y acción. Al hacerlo, pone sobre la mesa la necesidad de realizar una consideración de la compleja interacción entre estos tres aspectos, en una educación que se ordene hacia el “empoderamiento” humano, esto es, a que los aprendientes se reconozcan como autónomos, que comprendan que tienen el control de sus procesos de aprendizaje, que se sientan dueños de sus destinos intelectuales.

que les producen una profunda satisfacción. ¿Podemos aspirar a menos en la educación? (Eisner, 2002, p. 72).

La invitación de Eisner a celebrar el pensamiento nos motiva a poner de relieve una instancia que puede constituirse en parte integrante de esa celebración, instancia que definiremos como una celebración del conocimiento de uno mismo y de uno en relación con el otro. De manera concisa, hablaremos de una *celebración de la identidad*. Esta necesidad de rescatar la identidad resulta coherente, a nuestro parecer, con la observación de Eisner (2002) que propone que sería valioso que la escuela aumentara las diferencias individuales y no las disminuyera (p. 39). Nosotros preferiríamos decir que sería importante que la escuela las reconociera, las potenciara y que no las evadiera. ¿Qué nos motiva a recuperar el valor de la identidad? Esta, como conjunto de identificaciones, posicionamientos, preferencias, escalas de valor, convicciones, entre otros, constituye un factor que aún no hemos reconocido explícitamente como una variable influyente sobre la manera en que los sujetos ven el mundo, más allá de los conocimientos previos o de la experiencia sensible.

Particularmente en el caso de las adolescencias la identidad y los mecanismos por los que se construye adquieren especial relevancia. Las adolescencias involucran, como puede imaginarse uno cuando se remite únicamente al término, períodos de crisis y cambios abruptos en los que los sujetos revisan y re-articulan las identificaciones que han establecido a lo largo de la infancia (Urresti, 2002, pp. 1-2). En pocas palabras: el componente afectivo es muy intenso y no debemos evadirlo.

En relación con nuestro campo específicamente, la cuestión de las identidades en las adolescencias se vuelve aún más relevante pues

...aparece como evidencia en numerosos campos de estudio que las cuestiones relativas a la construcción de identidad se vinculan cada vez más al consumo [y, en particular, a los consumos culturales], en detrimento de las agencias socializadoras tradicionales. Esta nueva configuración adquiere una centralidad notable para el conjunto de la población, pero en especial en el caso de adolescentes y jóvenes... (Kantor, 2008, p. 38).

Los bienes culturales que consumen los adolescentes –dentro de los cuales la música suele tener un lugar de privilegio– no son apropiados de manera pasiva por los sujetos sino, por el contrario, de un modo muy activo puesto que “representan posibilidades de inscripción y reconocimiento tanto individual como colectivo” (Kantor, 2008, p. 34). La apropiación colectiva de los bienes culturales supone, además, la presencia de significados

compartidos –potencia simbólica– que los sujetos intercambian (Kantor, 2008, p. 39). De este modo, ya hay un cúmulo de significatividades, inherentes a la apropiación de los bienes culturales, que entrarán en interacción con las otras significatividades que construyamos al interior del aula, y que pueden atravesarlas, contrariarlas o complementarlas, entre otras dinámicas.

[El universo cultural de los jóvenes] configura también el territorio en y desde el cual reciben nuestras propuestas, las auscultan, las aceptan, las rechazan o las transforman. Un universo que en cierta medida compartimos y en gran medida no podemos penetrar, y que corresponde conocer, aunque más no sea (posible) en parte (Kantor, 2008, p. 34).

Puesto que el mercado en el cual tienen lugar esos consumos se caracteriza por una oferta que cambia constantemente, la clase de Música ya no puede estar fundamentada en un repertorio estable o en un canon si es que tenemos el interés de que los territorios musicales de nuestros estudiantes ingresen al aula, al currículum, a las prácticas. Consideramos que este interés hoy resulta muy valioso, pues

...la escuela es un lugar posible para asentar en los jóvenes, de manera crítica, nuevas miradas que posibiliten tejidos sobre la urdimbre de sus universos cotidianos, configurando identidades basadas en el sentido, el afecto y la reflexión (Samper Arbeláez, 2010, p. 31).

Tanto en esta cita como el resto del texto, poblado de ideas fértiles, Andrés Samper Arbeláez (2010) deja entrever que a su pensamiento subyace una visión de las significatividades –incluidos ciertos rasgos de la teoría ausubeliana– muy similar a la que hemos planteado en párrafos anteriores; aparecen, así, sentido (experiencia sensible), afecto y reflexión; la música como “experiencia con un componente vivencial profundo que involucra distintas dimensiones del ser”, como “espacio posible para la construcción de sentido” (p. 31); y, sobre todo, el reconocimiento de que una instancia educativa potencialmente significativa implica reconocer el bagaje de conocimientos y experiencias del sujeto, que involucra, obviamente, la música que escucha y las maneras en que procede de acuerdo con ese capital cultural, entendidas estas en términos de *habitus* (Samper p. 32).

Esta actitud docente plantea importantes desafíos para todo aquel enseñante que no frecuente los territorios musicales juveniles. ¿Cómo proceder si nosotros, como docentes, tenemos nuestro propio acervo cultural y, también, la voluntad de llevar *nuestras* músicas al aula? ¿Qué función vamos a desempeñar al respecto? Nuevamente, siguiendo a Débora

Kantor (2008) podríamos optar por que nuestra labor se enmarque en la “responsabilidad [...] de generar entornos en los cuales [los estudiantes] puedan no solo sostener o revisar lo que eligen y lo que hacen, sino también conocer, querer y poder elegir otras cosas” (p. 41). Sin embargo, allí corremos el siguiente riesgo: ¿“*ampliar* es siempre ampliar, abrir, enriquecer o, en ciertos casos, es un eufemismo de cambiar, elevar y mejorar”? (Kantor, 2008, p. 54). En el espíritu de lo propuesto por Andrés Samper-Árbeláez (2010, p. 33), si queremos evitar caer en el eufemismo del que habla Kantor, nuestra reflexión debe buscar deconstruir –o, en ocasiones, desarticular– aquellas lógicas duales que clasifican y jerarquizan las músicas y los saberes en *válidos* y *no válidos* para el currículum y los espacios escolares; en términos corrientes en el ámbito musical, la diferenciación entre culto/académico y popular, entre buena música y mala música, entre música “artística” y música “comercial”, etc.

En el caso de los cursos que trabajan con músicas históricas, en los que no abundan las iniciativas por incluir otros territorios, los desafíos que acabamos de mencionar adquieren particular relevancia. Una actitud fundamental para lograr la convivencia armoniosa de estas músicas, tan diversas en apariencia, consistirá en *desacralizar* la música del canon. En muchos casos esto implicará hacerle justicia al carácter de los autores de dichas músicas. Lejos de ser *santos e inmaculados*, muchos de ellos tenían, aparentemente, un carácter completamente desenfadado¹³. Quizá el aula exija, en su contexto de celebración, que en ocasiones actuemos como los oyentes del siglo XVIII para los cuales ir a escuchar a Mozart significaba asistir a una fiesta –con todos los caracteres que tiene una auténtica fiesta: desorden, bullicio, etc.–.

Esta actitud fue propia de las generaciones que precedieron al momento en el que el idealismo alemán hegeliano, con un agente fuertemente convencido como Edward Hanslick, implantó la idea de que la *verdadera* música –tal como sugiere Julio Mendivil (2016) en su libro *En contra de la música*–, pertenece a la esfera impoluta de las ideas y está destinada fundamentalmente a nuestro intelecto –sobre la base de una concepción antropológica en la que cuerpo y mente aparecen separados–. Se relega así la experiencia corporal en la audición a un lugar mínimo y se nos obliga a escuchar la maravillosa música inmóviles, silenciosos, desde una butaca alejada de la acción. Es tiempo de que, en coherencia con una mirada holística de la experiencia del pensamiento y la construcción

¹³ Por poner un ejemplo, a Haydn lo echaron del coro de la Catedral de San Esteban por bromista. La travesura que le costó el puesto consistió en cortarle la cola de caballo a un compañero, según cuenta la biografía de Dies (1810, p. 89).

de significados como la que plantea Eisner, podamos volver a vivir las músicas históricas como se viven las populares: involucrándonos con todo nuestro ser. Es tiempo de bajar a Mozart del altar en el que lo han colocado e invitarlo a vivir entre nosotros: ¡Mozart, ponete la camiseta!

Tender puentes

Hasta aquí hemos analizado la problemática que nos atañe por medio de la proyección *en abstracto* de la escuela o las clases de música *que soñamos* –parafraseando a Eisner (2002)–; solo en casos puntuales articulamos los desarrollos teóricos con prácticas *concretas* de nuestra disciplina. En lo que resta del trabajo quisiéramos proponer algunas vías de articulación de los *sueños* que enmarcan los desarrollos teóricos que hemos planteado, con posibles situaciones de práctica docente en el campo. Esbozaremos, así, algunos horizontes posibles para una didáctica de la música que opere en un contexto donde se exija trabajar principalmente con *músicas históricas*¹⁴.

Al plantear estos horizontes, lo haremos en términos de *hipótesis de trabajo*, puesto que no son otra cosa que proyectos de lo que, en nuestra imaginación, podríamos hacer como docentes de música para favorecer la construcción de significatividades por parte de nuestros estudiantes. Presentamos estas hipótesis sin pretensión de exhaustividad. Consideramos que nuestras preocupaciones pueden canalizarse en una revisión, por un lado, de los currículos que consideramos típicos del área y, por otro, de lo metodológico concretamente en el nivel de las actividades y los roles docentes y estudiantiles.

Ciertos propósitos docentes guían estos replanteos. En primer lugar, nos interesa generar un marco de trabajo que propicie la *relacionabilidad de los contenidos* a aprender con la experiencia previa (reconciliación integradora ausubeliana) y también con lo que vendrá, es decir, la integración de los aprendizajes con las actividades de la vida cotidiana

¹⁴ En este sentido, aquí no haremos una apología del valor de las músicas históricas en la escuela pero tampoco pondremos en cuestión su validez, porque consideramos que esta discusión excede los propósitos de este trabajo y, además, no resulta particularmente urgente a nuestro parecer. Solo obraremos en función de lo dado: en algún momento, como nos sucedió en las instancias de residencia del último año de nuestra carrera –de la cual surgieron algunos de los problemas tratados aquí–, puede que el currículum de una jurisdicción específica nos exija trabajar sobre músicas históricas y debamos plantearnos *cómo* favorecer la construcción de significatividades en ese marco.

entre las que están los diversos modos de vivir las músicas. Para esto, *es fundamental que los contenidos que abordemos desde las músicas históricas puedan trasladarse a los territorios musicales de nuestros estudiantes.*

En segundo lugar, es nuestra voluntad estimular a los estudiantes a que desarrollen una “musicalidad crítica”, concepto construido por Lucy Green como reemplazo del de “apreciación musical”¹⁵. La musicalidad crítica “invita a los alumnos a reconocer y descubrir las relaciones de poder y la violencia simbólica en y a través del currículo” (como se cita en Samper Arbeláez, 2010, p. 36), representado en nuestro campo por el canon de la música académica occidental. Al sentido que le da Green al término añadiríamos la idea de una musicalidad crítica que oriente a los estudiantes hacia una mayor comprensión de la música *en sus propios términos*, además de por sus implicancias simbólicas. Por último, consideramos relevante favorecer un espacio que permita a los estudiantes *conocerse mejor* a sí mismos, tanto en la perspectiva de la identidad que hemos elaborado anteriormente como también en el autoconocimiento de las propias capacidades (por ejemplo, ¿cómo escucho las músicas?, ¿qué herramientas pongo en juego para ello?).

La reestructuración del currículum se presenta como una posibilidad pertinente debido a que, a menudo, los cursos sobre historia de la música –o cursos de música con predominio de las músicas históricas– se ordenan de acuerdo con el criterio “lógico” –en sentido ausubeliano– de la disposición cronológica de los contenidos, en ocasiones sin una reflexión necesaria acerca de si ese criterio se adecúa en mayor o menor medida al criterio de organización psicológico del material, según las características particulares de la asignatura y de los aprendientes. Se nos presentan como unidades temáticas los grandes períodos de la “Historia de la Música Occidental”: Antigüedad Clásica –que suele omitirse–, Edad Media, Renacimiento, Barroco, Clasicismo, Romanticismo, Siglos XX-XXI. Hay, desde luego, casos en los que el criterio cronológico resulta funcional. En otras ocasiones, no obstante, se hace necesario explorar otras estrategias, si es que nos proponemos el favorecimiento de aprendizajes significativos.

La escuela secundaria, creemos, se identifica en general con esta última posibilidad. Pero, ¿por qué pensar en el ordenamiento cronológico como un obstáculo? Nuestra preocupación gira en torno a la cuestión de la *relacionabilidad* de los contenidos. Si aquellas herramientas generales que pueden resultar útiles para interpelar músicas diversas –las tradicionales *dimensiones del discurso musical*¹⁶– se tratan de manera

¹⁵ Que guarda la connotación de una alta cultura que debe apreciarse.

¹⁶ Ritmo, melodía, armonía, textura, tratamiento del orgánico, espacialidad, etc.

superficial, “salpicada” por breves momentos en las sucesivas unidades, construir una comprensión profunda de dichas dimensiones puede resultar mucho más dificultoso que si, por el contrario, nos vamos concentrando en desarrollar esas herramientas y le damos un tiempo de maduración a cada una (Ausubel mismo sostiene que el aprendizaje significativo requiere un tiempo considerable).

En consonancia con esta preocupación nos proponemos dar un golpe de timón que permita ir en pos de esta relacionabilidad de los contenidos, sin perder de vista la posibilidad de que se generen escenarios en los que se favorezcan los aprendizajes desde múltiples dimensiones –escenarios en los cuales se valore el plano de la experiencia, el *pasar la música por el cuerpo*, la realización de actividades de composición y de juegos musicales que puedan favorecer una experiencia emotiva positiva o incluso la realización de actividades extra-musicales que nos ayuden a conocer el mundo que habitaban las personas que hicieron esas músicas–.

Para todo esto, creemos, puede resultar oportuno reformular el *principio operativo* utilizado para el diseño del currículum: reemplazar el objetivo de *aprender sobre historia de la música* por el más significativo de *aprender sobre música por medio de las músicas históricas*. Con *aprender sobre música* (¡vaya empresa!) nos referimos a que los estudiantes tengan la posibilidad de cultivar una musicalidad crítica por sí mismos, según aquello que hemos expuesto al referirnos a nuestros propósitos docentes.

Al reformular este principio operativo, se nos presenta la posibilidad de reordenar los contenidos del programa, ya no en torno a unidades que representen períodos o estilos, sino en función de las dimensiones de la cosa musical que queremos que nuestros estudiantes empiecen a comprender, dispuestas en ejes de mayor amplitud. A lo largo del desarrollo de estos ejes podríamos emplazar las músicas históricas a la par de los territorios musicales juveniles, verificando en la historia ciertas situaciones de interés que puedan favorecer la comprensión de los ejes en cuestión, tendiendo relaciones de todo tipo entre las músicas diversas: por similitud, por contraste, por analogía; en términos de estilo, de técnica, de circunstancias de producción particulares, de modos de recepción, entre otros. Así, nuestra propuesta también se desligaría de la pretensión de exhaustividad en el estudio de los estilos. Creemos que podría resultar más valioso que nuestros estudiantes, en vez de poder designar verbalmente toda una lista de géneros barrocos, tuvieran internalizada la imagen sonora de dos o tres géneros muy distintivos del estilo, como la fuga, el *concerto grosso* o la ópera en sus orígenes; músicas que, en sí mismas, se caracterizan por una serie de rasgos particulares y, además, involucran algunos principios operativos que se verifican en otras músicas.

Proponemos en la siguiente tabla una terna de dimensiones de la cosa musical, acompañada de algunos ejemplos de las relaciones que podrían establecerse entre las músicas diversas.

Dimensión de las duraciones: ritmos / metros. Campos rítmicos: desde lo libre del *gregoriano* o de la *música contemporánea* –lo que plantea un salto cronológico muy grande en el mismo acto–, al ritmo métrico muy marcado de las danzas medievales o del *cuarteto* cordobés, comparados con algunas de las sutilezas de, por mencionar un caso, la sincopada *salsa* caribeña.

Dimensión de las alturas: intervalos, algunas escalas y/o modos. En el caso de los modos mayor y menor la vinculación entre músicas diversas resultará bastante sencilla; en otros casos, requerirá una indagación mayor. Por ejemplo, podría compararse el uso de la escala pentatónica en el blues, por un lado, y en la música de Debussy, por otro.

Superposición de sonidos y voces: armonía y texturas. Las relaciones aquí pueden ser inmensas. Por ejemplo, el trabajo con sucesiones de acordes y de *ostinati* podría ayudar a tender puentes entre los cientos de canciones de cuatro acordes comunes en el mercado y los cientos de *passamezze* renacentistas y chaconas barrocas¹⁷.

Instancia integradora: formas musicales, en las que se observan todas las otras dimensiones. En este caso podría partirse de las formas sustentadas por un texto y, luego, ir hacia el grado de abstracción mayor de la música puramente instrumental.

A todos estos ejes quisiéramos agregar una dimensión que no es considerada habitualmente: la *relación letra-música*¹⁸. Pensamos que es fundamental incluirla en tanto nuestros estudiantes escuchan, fundamentalmente, música con letra y el trabajo sobre ella puede favorecer una transición hacia las dinámicas de lo instrumental en tanto, siguiendo a Lucy Green, existe un proceso por el que, en muchos casos, los estudiantes deben descubrir por sí mismos que *hay música* más allá de la letra. Dice Green (2008):

[Al comienzo] se aplicaban a la escucha en la manera “normal” para ellos, lo cual significaba que podían oír sólo la letra y, en algunos casos, la melodía principal de las canciones. Gradualmente, a medida que trabajaban sobre la música,

¹⁷ Una anécdota motivó esta idea: en una clase de Armonía I durante el año 2010, el profesor dice –parafraseamos–: “Estuve escuchando las canciones de ‘La Vela Puerca’ que escucha mi hijo... son todas chaconas.”

¹⁸ Recurrimos a la expresión de uso popular “letra y música” en reemplazo de “texto y música” en tanto, en ciertos contextos y según algunos autores (e.g., Kofi Agawu, 1992, al respecto del *Lied* del s. XIX), puede hablarse de texto musical –con implicancias semióticas– y de texto literario.

comenzaban a discernir lo que ellos mismos describían como “las partes subyacentes” o “la música de fondo” (p. 49)¹⁹.

También el trabajo con las letras puede abordarse desde los *sentidos* que plantean estos textos, poniendo en discusión los modos en que los estudiantes se identifican con ellos y favoreciendo miradas críticas sobre las prácticas que pueden alentar determinados discursos, entre otros.

Más allá de estos ejes, en algún momento dado podríamos tratar también las dinámicas de producción y recepción de las músicas, mirando las músicas pasadas en perspectiva contemporánea o, viceversa, jugando a ser antiguos mientras analizamos prácticas contemporáneas.

Estas propuestas, de carácter amplio, se plantean como lineamientos curriculares y no como una planificación. Por su envergadura seguramente podrían implementarse en sucesivas aproximaciones y a lo largo de los distintos cursos. El abordaje de todos estos lineamientos, empero, no debería, en nuestra opinión, resultar prioritario frente al valor de las experiencias vitales reflexivas, impactantes y hasta transformadoras que podemos propiciar como medio para alcanzar la significatividad. Estas experiencias, en nuestro horizonte metodológico, pondrían en juego todos los tipos de actividades usuales para cada músico (percepción, interpretación, producción) e incluso otras que esbozaremos en los párrafos siguientes. Si arriba hemos señalado que nos interesa que nuestros estudiantes piensen con sus sentidos (por ej., que internalicen la imagen sonora de la fuga) y con su sensibilidad, además de con conceptos, la experiencia adquiere un peso, definitivamente, capital.

En lo que resta del capítulo, expondremos algunas actividades que, creemos, podrían aportar vitalidad al trabajo con músicas históricas al interior de la escuela secundaria. Los tipos de actividades que propondremos en lo sucesivo se ordenan, en la mayoría de los casos, a objetivos de tipo “expresivo” –siguiendo a Eisner (2005, pp. 34-45)–, es decir, a aquellos en los cuales no hay una respuesta dada sino respuestas personales, en los que se valora el carácter único del resultado y su relevancia y no su adhesión a un estándar, en los que lo importante no es una conducta dada sino un encuentro educativo del que pueden

¹⁹ “...they approached listening in their ‘normal’ way, which meant they could hear only the lyrics and, in some cases, the main melody lines of songs. Gradually, as they worked on the music, they began to discern what they described as ‘the underneath parts’ or ‘the background music’”. (La traducción es nuestra).

surgir diversos aprendizajes –en plena consonancia con la “pedagogía del encuentro” de Keith Swanwick (como se cita en Samper Arbeláez, 2010, p. 37)–. Los objetivos llamados instruccionales, en contraposición, esperan resultados medibles y estandarizados, conductas específicas. Si bien el sistema en muchas ocasiones nos exige evaluar en base a objetivos instruccionales, consideramos que como docentes de músicas sería oportuno que profundizáramos en el logro de objetivos expresivos que ponen de relieve lo específico de nuestra disciplina y del arte en general y que, volviendo sobre lo planteado por Eisner (2005), constituyen un frente de suma relevancia para la construcción de significatividad. Cuando los objetivos instruccionales ocupan la mayor parte del currículum y el foco se pone en los productos predecibles, se genera mucha ansiedad; el hecho de que nos propongamos cada vez más objetivos expresivos obrará en función de que la atención se desplace hacia la vivencia de los procesos y así, cada vez más, vivamos el aprendizaje desde el disfrute, en la actitud celebratoria del pensamiento.

Procederemos, ahora a mencionar estas actividades-hipótesis de trabajo.

Aprendizaje informal: se trata de toda una visión metodológica propuesta por Lucy Green (2008) que presenta algunas ventajas para nuestro marco. Para este aprendizaje no es necesario desarrollar el código de la lectoescritura porque restaría tiempo a la experiencia musical. La experiencia musical es el centro, ya que lo que se espera es que los estudiantes aprendan a tocar una música que les guste, en sus grupos de pares (articulación de la identidad), “de oído” y construyendo sus propios caminos. Por ello, los estudiantes ejercen el control sobre sus propios procesos, los tiempos son más flexibles y el docente opera solo como guía en momentos clave (se empodera a los estudiantes y la acción docente resulta más contundente: va al foco de los problemas). Este tipo de abordaje podría plantearse inicialmente en un proyecto de un mes o dos meses, solapado con alguno de los ejes; así comienza a sedimentarse una base para la práctica musical que favorezca desarrollos en el plano conceptual. La complejidad conceptual debe acompañarse de la “complejidad” (siempre en el marco de lo accesible) en la experiencia.

Re-versiones: además del uso de ejemplos “originales” de cada estilo o género, podemos trabajar con versiones cruzadas, esto es, alguna pieza del territorio musical de los jóvenes arreglada con alguna técnica histórica o alguna pieza histórica arreglada con una sonoridad de la música popular. En este camino lo que más vale es la flexibilidad. Así, por ejemplo, la idea de fuga puede ser trabajada en base a textos dotados de una rítmica, sin incursionar en la complejidad de las alturas, en los que lo que caracterice al sujeto

contrapuntístico sea una frase distintiva del texto y no un perfil melódico²⁰. A menudo la naturaleza de los discursos complementados puede ser disímil, por ejemplo, podemos utilizar un esquema de percusión corporal para reforzar la concepción de forma de una sonata; otra posibilidad, también válida para trabajar texturas, está en formular *quodlibets* con melodías extraídas de la gran cantidad de “canciones de cuatro acordes” de la música popular (búsquese en YouTube *four chord songs* y se lo verificará).

Puede ser este el momento de proponer un arreglo vocal o vocal-instrumental que brinde a los estudiantes la posibilidad de vivir una experiencia polifónica *desde adentro*, sobre la base de melodías muy pregnantes que ya conocen (estribillos de canciones de pop y electro-pop, géneros por los que –según registramos– tienen preferencia los estudiantes de nuestras prácticas). Presentamos una propuesta que va en este sentido en la Figura I.

El trabajo con los territorios musicales de nuestros estudiantes nos enfrentará a menudo con letras que construyen estereotipos denigrantes (por ej., los cientos de imágenes que cosifican a la mujer en la cumbia y el reggaetón desde una perspectiva machista) que creemos necesario debatir en el aula con mucho cuidado. En esta práctica de las re-versiones imaginamos como una fecunda posibilidad la opción del *contrafactum*: que los estudiantes escriban un nuevo texto para la canción y así deconstruyan la propuesta original al apostar por una actitud reivindicatoria de los derechos vulnerados por el texto original.

El estudiante como *connoisseur* y crítico: una propuesta que puede favorecer procesos cognitivos de orden superior, la construcción de significados personales y la generación de un *encuentro musical*, es la de colocar a los estudiantes, una vez que ha transcurrido un tiempo en la asignatura, en postura de especialistas y críticos a partir de la formulación de una actividad en la que cada uno deba elaborar un texto de crítica a la producción de un compañero o a una producción artística de su territorio cultural, partiendo de argumentos sólidos. Hemos experimentado esta posibilidad a partir de la argumentación sobre pequeños trabajos de composición en el aula y podemos decir con alegría que los estudiantes la han asumido con un buen grado de compromiso y entusiasmo.

El auto-reconocimiento de las propias destrezas: en el artículo “Teaching Music History Today” Melanie Lowe (2010, p. 51) comenta una enriquecedora experiencia al interior de un curso de Historia de la Música: los estudiantes debían llevar consigo, por todo un día, un diario en el que tomaran registro de todas las circunstancias en las que

²⁰ Una versión –un tanto sofisticada– de esta idea se encuentra en la canción “Lindo gatito” de Aca Seca Trío + Luna Monti: <https://www.youtube.com/watch?v=e9qQ2i05XS4>.

The image shows a musical score for a quodlibet. It consists of three systems of music, each with four staves: Soprano (S.), Alto (A.), Tenor (T.), and Piano (Pno.). The tempo is marked as $\text{♩} = 120$. The key signature is three flats (B-flat major or D-flat minor). The score is divided into three systems, each starting with a measure number (1, 3, and 6). The lyrics are as follows:

System 1 (Measures 1-2):
 S.: 'Cause you're a sky, 'cause you're a
 A.: ...all of me
 T.: (...down). What would I do with-out your smart

System 2 (Measures 3-5):
 S.: sky full of stars I'm going to
 A.: And you give me all
 T.: mouth dra-wing me in, and you kick-ing me out. I got my

System 3 (Measures 6-8):
 S.: give you my heart.
 A.: of you 'Cause I give you a-
 T.: head spin-ning. No kid-ding, I can't pin you...

The piano accompaniment is a simple harmonic structure with chords labeled with Roman numerals: i, VI, III, V (Coldplay), i, VI, III, VII (Legend).

Figura 1: Quodlibet sobre *All of me* de John Legend (fragmentos en alto y tenor) y *A sky full of stars* de Coldplay (en soprano).

El arreglo podría transportarse según la necesidad. Las partes vocales se podrían ejecutar con instrumentos melódicos (como en la práctica *colla parte* del renacimiento). El acompañamiento de piano es esquemático y presenta las variantes armónicas de ambas canciones sobre un mismo esquema funcional fundamental.

escucharan música (fuera intencional o fortuitamente), atendiendo al tipo de música del que se tratara y a la función que la música cumpliera; pasado ese día, los registros enriquecerían un debate inmenso sobre usos de la música, procesos de recepción, entre otros. Pensamos que esta idea resultaría muy valiosa para que los estudiantes vayan cayendo en la cuenta de cómo se va modificando su manera de escuchar música a lo largo del ciclo, siguiendo la idea del relato de Lucy Green acerca del reconocimiento progresivo de la *música de fondo*; planteada a mitad y final del ciclo, quizá podría consistir en que durante todo un día los estudiantes registraran *cómo* escuchan música.

La experiencia estética del conocer: en este último punto nos referiremos a la posibilidad que reconoce Eisner (2002) de acceder al conocimiento desde sentidos y sensibilidades múltiples. Esto trae a nuestra memoria el caso del libro *La música del renacimiento* de Allan W. Atlas (1998). A lo largo de todo el libro, entre partituras, análisis estéticos y estilísticos y biografías de compositores –básicamente, lo que incluye todo libro de historia de la música–, el autor va intercalando pequeños capítulos con títulos del siguiente tenor: “¿Cómo transcribir una *chanson*?”, “Miguel Ángel: el juicio final”, “Cómo aprender de documentos de archivos: un acta eclesíastica”, “Una casa de campo” o, el más curioso, “Un libro de cocina”. En este último nos relata cómo cambió el gusto de la comida en el siglo XVI (p. 641). Con este relato, claro está, Atlas no colabora directamente para que entendamos mejor la música del siglo XVI; no obstante, es probable que cualquier persona que haya leído su libro lo recuerde claramente por su estructura curiosa y sus detalles pintorescos²¹. A partir de esto se nos ocurre proponer que el relato de los aspectos de la vida que rodeaban esas músicas puede dar pie para que las internalicemos significativamente, en tanto nos generen el impacto de la “revelación” de que muchas cosas que tenemos naturalizadas son, en realidad, contingencias enraizadas en la historia. Podríamos trabajar, por ejemplo, la historia de la recepción por medio de una lectura del epistolario de Mozart, y con ello ofrecer la posibilidad a nuestros pibes de que vean que Wolfgang Amadeus era, en efecto, una especie de *rockstar*, que sus conciertos se parecían mucho a los festivales de rock actuales y que aquella acartonada *música clásica*, aparentemente estática dentro del museo imaginario de la –en apariencia– fría historia puede, por una chispa de conciencia histórica, encenderse y darnos calor con su vitalidad inagotable.

²¹ El factor “sorprendente” de toda “enseñanza poderosa”, en términos de Mariana Maggio (2012, pp. 57-62).

Un temita más y nos vamos

Abrimos este capítulo con preguntas y nos vamos con otras en forma de *hipótesis de trabajo* que contemplan la incertidumbre acerca de si el camino propuesto podrá adaptarse o no a las exigencias del campo. A pesar de las incertidumbres, el proceso nos ha permitido verificar que nuestra preocupación no es una preocupación aislada. Las palabras de Melanie Lowe (2010) la ilustran de una manera que nosotros no podríamos haber expresado con tanta claridad:

... el desafío real para los profesores de historia de la música está en poner esta historia en diálogo directo con nuestras vidas contemporáneas, las de todos los días [...] [recuperar las múltiples relevancias de la historia de la música] no sólo en el “allí y entonces” de la historia, sino en el “aquí y ahora” del presente. En otras palabras, nuestra enseñanza de la historia necesita llegar a nuestros estudiantes de maneras que impacten profundamente su existencia como ciudadanos del siglo XXI del Planeta Tierra (p. 46)²².

La expectativa de “impactar profundamente” a todos nuestros estudiantes puede resultar no-del-todo realizable y, por ello, constituye una utopía. No obstante, creemos que resultará provechoso tomar de ella la fuerza inspiradora propia de las utopías. En este trabajo, a partir de las inquietudes que despertaron nuestras prácticas docentes, nos hemos propuesto pensar ese sueño. Si bien creemos que hemos podido desovillar algunas de estas cuestiones, quedan sin duda muchos cabos sueltos, algunos de ellos expresados en la no-exhaustividad de las hipótesis finales. Habrá que andar el camino de las prácticas, explorando con el entusiasmo propio de la *celebración del pensamiento* las respuestas que puedan darse a las preguntas, siempre renovadas.

²² “The real challenge for teachers of music history is to put this history in direct dialogue with our contemporary, everyday lives [...] not just in the “there and then” of history but in the “here and now” of today. In other words, our musical historical teaching needs to reach our students in ways that profoundly impact their existence as twenty-first-century citizens of Planet Earth.” (La traducción es nuestra).

Bibliografía

- AGUILAR, M. del C. (2002). *Aprender a escuchar música*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- AUSUBEL, D. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., y HANESIAN, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (2a ed.). (M. Sandoval Pineda, Trad.). México: Trillas.
- AGAWU, V. K. (Enero, 1992). Theory and practice in the analysis of the nineteenth century Lied. *Music Analysis*, 11, 1, 3-36.
- ATLAS, A. W. (1998). *La música del Renacimiento*. (J. González-Castelao, trad.). Madrid: Akal.
- DIES, A.C. (1810). *Biographische Nachrichten von Joseph Haydn*. Viena: Camesina.
- EDELSTEIN, G., y CORIA, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- EISNER, E. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. (G. Vitale, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (2005). *Reimagining Schools. The Selected Works of Elliot Eisner*. Abingdon (Reino Unido): Routledge.
- EVERETT, W. A. (2012). Creating a Music History Course: Course Design, Textbooks, and Syllabi. En J. A. Davis, *The Music History Classroom* (pp. 1-14). Surrey, England: Ashgate.
- GREEN, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School*. Aldershot, England: Ashgate.
- HARNONCOURT, N. (2006). *La música como discurso sonoro. Hacia una nueva comprensión de la música*. Luis Milán (Trad). Barcelona: Acanalado.
- KANTOR, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- LOWE, M. (2010). Teaching Music History Today: Making Tangible Connections to Here and Now. *Journal of Music History Pedagogy*, 1(1), pp. 45-59.
- MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MENDÍVIL, J. (2016). *En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*. Buenos Aires: Gourmet Musical.
- MOREIRA, M. A. (1997). Aprendizaje Significativo: un concepto subyacente. (M.L. Rodríguez Palmero, trad.). En Moreira, M.A., Caballero, M.C. y Rodríguez, M.L. (orgs.). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*, (pp. 19-44). Burgos, España.

- NOVAK, J. D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. (C. del Barrio, y C. González, Trads.) Madrid: Alianza Editorial.
- _____ (2010). *Learning, Creating, and Using Knowledge. Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. New York: Routledge.
- SAMPER ARBELÁEZ, A. (Julio - Diciembre de 2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de música, artes visuales y escénicas*, 5(2), pp. 29-41.
- SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, M. y LÓPEZ FERNÁNDEZ, M. (comps.). (2005). *Pigmalión en la escuela*. México D.F.: Editorial de la UNAM.
- STROUD, E. (2006). *Opening the Door to Meaning-Making in Secondary Art History Instruction*. (Tesis de maestría). University of North Texas, Denton. Recuperado de http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5244/m2/1/high_res_d/thesis.pdf a fecha de noviembre de 2016.
- SWANWICK, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- URRESTI, M. (Febrero 2002). Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad. *Encrucijadas UBA*, 2 (6), pp. 36–43. Recuperado de http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T01_Docu3_Adolescentesconsumosculturales_Urresti.pdf A fecha de noviembre de 2016. La paginación de citas en texto corresponde al .pdf.