

Proyecto de interpretación de obras instrumentales

Escuela: Escuela N° 16 DE 20 “Dr Martiniano Leguizamón”

Autoras: Santiago Aranguren

Sala/grado/año: Sexto y séptimo grados

Breve descripción

La experiencia que aquí se describe pretende dar cuenta del modo en que el uso de instrumentos musicales virtuales en dispositivos móviles facilitó la apropiación técnico-expresiva del set instrumental con el que la escuela cuenta, cómo esta circunstancia, en tanto emergente, posibilitó dinámicas de trabajo autogestivo y colaborativo, propiciando una mayor circulación de información relevante entre estudiantes y entre estudiantes y docente, y cómo esto impactó en la subjetivación como proceso. Lo que se pretende documentar es el proceso mediante el cual los y las estudiantes antepusieron sus necesidades expresivas a las prescripciones técnicas utilizando instrumentos musicales virtuales en dispositivos móviles como mediadores, al tiempo que pretende dar cuenta del modo en que esta irrupción reconfiguró la trama vincular.

El marco de la experiencia es un proyecto de interpretación de obras instrumentales desarrollado con sexto y séptimo grado en la escuela N°16 DE 20 “Dr. Martiniano Leguizamón” (Mataderos, Ciudad Autónoma de Buenos Aires), cuyo origen se remonta a fines de 2017, y que se extiende hasta la actualidad. Sus lineamientos generales están vinculados a la interpretación, la improvisación y la creación de obras instrumentales. En términos más específicos, podríamos decir que el proyecto en cuestión gira en torno a la estructura y desarrollo formal de los standards del jazz.

Situación inicial

Los standards (tal como se los conoce habitualmente) son, ni más ni menos, obras populares cuya melodía principal es interpretada instrumentalmente y sobre cuya armonía improvisan alternadamente los instrumentistas intervinientes. Cualquier canción, cualquier melodía puede ser interpretada según estos lineamientos. De tal modo, utilizando un set instrumental acotado pero pertinente (una guitarra, dos metalofones con una extensión de una octava y media, uno o dos bombos fabricados con baldes de

pintura y cinta de embalaje, una caja china y dos maracas fabricadas con botellas de gaseosa y maíz) suelen interpretarse tanto melodías conocidas como composiciones originales al tiempo que se alternan en las secciones de improvisación melódica. La posibilidad de armar conjuntos instrumentales a cargo tanto de estudiantes de sexto como de séptimo grado nos permite darle continuidad al proyecto año tras año. Parte de este repertorio puede observarse en el registro audiovisual realizado para el “Noviembre Musical Central Virtual (2021)”. En aquella ocasión, y bajo estos lineamientos, interpretamos un arreglo rítmico-instrumental de “La danza de los mirlos” (Los Mirlos) y “Milonga bajito al piso”, una composición original a cargo de estudiantes de séptimo grado. En este [link](#) (min. 38:08) se halla un registro audiovisual de la primera de las obras recién mencionadas.

Es en el marco del proyecto recién descrito que la compra de un piano eléctrico a fines del año 2017 irrumpió cambiando el curso de los acontecimientos. No tanto desde lo que instrumental y tímbricamente posibilitó (aunque este no haya sido un aspecto menor), sino desde lo que en términos técnico-expresivos supuso. También en cuanto a la posibilidad de reconfiguración de las modalidades vinculares y de la estructura de roles tanto entre estudiantes como entre estudiantes y docente, sin soslayar la ampliación de las capacidades autogestivas de trabajo en grupos reducidos, y la circulación horizontal de conocimiento. Así fue como, promediando 2018, Uriel, un alumno de sexto grado, comenzó a solicitar insistentemente que se le permitiese interpretar en el piano “algunas canciones” que aseguraba haber aprendido en su casa. Lo mismo hicieron varios alumnos de séptimo grado. Fui ofreciéndoles oportunamente la posibilidad de acercarse al instrumento. Mi sorpresa no fue menor al comprobar que todos ellos interpretaban melodías de mediana dificultad con inusual pericia. Al indagar acerca del modo en que habían accedido al aprendizaje de dichas melodías, me comentaron que estaban utilizando una aplicación para el teléfono celular denominada Perfect Piano. En ella, según aseguraron, podían cambiar el sonido, ascender y descender octavas y descargar tutoriales de canciones. No obstante, afirmaron preferir YouTube al momento de remitirse a una referencia. A partir de aquel momento instituímos una instancia, ya sea al comenzar la clase, ya sea al terminar, para que quienes lo desearan expusiesen frente a sus compañeros aquello que habían aprendido, ampliándose considerablemente el repertorio de trabajo. En algunas oportunidades (en aquellas en las que la melodía interpretada generaba una buena recepción en el resto del grado), se configuraba un pequeño conjunto instrumental como acompañamiento rítmico-armónico. Al poco tiempo comenzaron a agruparse de a dos estudiantes y a distribuirse entre ellos las tareas asignadas en los tutoriales a cada una de las manos en la interpretación pianística, involucrando tanto melodía con acompañamiento armónico como la articulación contrapuntística entre dos melodías. Cabe destacar que ninguno de los alumnos implicados disponía en aquel entonces de un piano fuera de la escuela y que la moción de gestionar tanto la aplicación como el repertorio desplegado tuvo origen en su propia motivación. De esta manera, la irrupción del uso de instrumentos musicales virtuales en dispositivos móviles pasó a formar parte constitutiva del proyecto de interpretación de obras instrumentales, tanto en la fase de selección del repertorio como en la de aproximación técnica al set instrumental.

Lo que se describe en este caso puntual es el proceso de desarrollo y de puesta en práctica de un arreglo rítmico-instrumental basado en dos melodías propuestas por los y las estudiantes de ambos séptimos grados como material de trabajo. Se trata de la introducción de “Dale que só vó” (Emus DJ) y de la introducción de “La resaka” (Los Supermerka2). La primera fue propuesta por Sofía, quien, si bien no se dedica al estudio de ningún instrumento por fuera de la escuela, cuenta con un teclado en su casa, por lo cual, cuando propone una melodía suele hacerlo directamente en el piano. La segunda fue propuesta por Francisco, quien suele usar Perfect Piano y suele establecer sociedades extremadamente productivas con Enzo, quien usa la misma aplicación.

La relevancia tanto del proyecto como de la experiencia que aquí se detalla radica en que toma en consideración, como variable saliente, al proceso mediante el cual la noción de sí mismo cobra forma. Se trata de una construcción teórica propuesta por Michel Foucault en sus últimos escritos y entrevistas, la cual considera al proceso de subjetivación como un modo de enfrentamiento ético a las técnicas que coaccionan y circunscriben la individualidad (Vignale, 2014). Dicho en otros términos, se presenta a la subjetividad como la emergencia de una singularidad irreductible tanto a un efecto de las normas sociales en vigencia, como a la actualización de formas universales y soberanas. Si bien no es extraño encontrar, tanto en los programas curriculares como en las planificaciones, alusiones a la singularidad subjetiva y a la necesidad de prestar debida atención a las necesidades individuales para construir procesos adecuados a cada quien, suele ser la psicología evolutiva el marco sobre el cual están sustentadas. Es decir que sobre un trasfondo racionalista e intelectualista se aspira a una secuencia de desarrollo psicológico, la cual supone un sujeto como corolario de un proceso de desarrollo natural en el cual la educación escolar se presenta como acompañante (Shifres, 2017; Terigi, 2022).

Este trabajo procura, por un lado, dar cuenta de que ciertos rasgos de lo que comúnmente se considera un sujeto desarrollado están más comprometidos con la escolarización que con el crecimiento biológico, y que la escolarización incide de manera determinante en el proceso de desarrollo, ya que se trata de un proceso social y escolarmente influido. Por otro lado, pretende explicitar que se promulgan como rasgos prominentes de desarrollo al razonamiento lógico y a la capacidad de abstracción, a los cuales rara vez se los emparenta con las capacidades estéticas. De lo que aquí se trata es de revisar críticamente la incidencia que el disciplinamiento estético (técnico, en este caso) tiene en todo proceso de subjetivación (Deleuze, 2014), ya que, según intentaremos argumentar, se invocan anticipadamente los rasgos subjetivos a los que habrá o no que ajustarse y se obtura la posibilidad de que de lo imprevisto surjan procesos expresivos singulares.

La pesquisa central del presente relato remite a la relación entre el uso de instrumentos virtuales en dispositivos móviles como acontecimiento contingente y a su incidencia en los procesos de subjetivación. Por lo cual, podríamos afirmar que la experiencia pedagógica aquí descrita gira en torno a tres cuestiones puntuales cuya relevancia reside en el modo en que se influyen mutuamente, a saber: la técnica instrumental en tanto disciplina; el proceso de construcción de la noción de sí mismo (Deleuze, 2015; Dreyfus y Rabinow, 2017; Foucault, 2011, 2016; Mancuso, 2010; Vignale, 2014); y el uso de instrumentos virtuales en dispositivos móviles como acontecimiento

(Lazarato, 2017) que subvierte la relación de dependencia que las necesidades expresivas entablaban con el desarrollo técnico. Por lo tanto, será especialmente relevante construir una trama conceptual que permita no solo justificar las especulaciones que surgen de las lecturas situacionales y que orientan las posibles intervenciones, sino también identificar y comprender de manera más fluida contingencias futuras vinculadas a la problemática planteada.

Objetivos

Uno de los planteos centrales de este trabajo es que el desarrollo de las capacidades técnicas para la interpretación de un instrumento musical suele demandar mucha más atención que las cualidades sonoras y que las facultades expresivas (Tuñez, Guzmán, Ferrero, Shifres, 2018). Por lo cual, la técnica se emplaza como el contenido central de la enseñanza instrumental descuidando aspectos no necesariamente observables pero fundamentales en la construcción de sentido (Shifres, 2021). Postularé que esta circunstancia incide de manera irrefutable en el proceso de construcción de la noción de sí mismo, conjurando anticipadamente los rasgos subjetivos de lo que se definirá como intérprete instrumental (Shifres, 2018, 2023; Tuñez, Guzmán, Ferrero y Shifres, 2019). Por su parte, propondré que el uso de instrumentos virtuales en dispositivos móviles, cuyo desarrollo técnico no ha sido aún objeto de secuenciación metódica, opera como acontecimiento contingente, ofreciendo la posibilidad de cuestionar aquello que somos desde lo que somos (Guevara Prieto, 2018; Vignale, 2014). Por lo tanto, uno de los interrogantes nodales del trabajo será ¿De qué manera el desarrollo de la técnica instrumental incide en el proceso de construcción de la noción de sí mismo? Por su parte, y en estrecha relación con la pregunta anterior, ¿Opera el uso de instrumentos virtuales en dispositivos móviles como instancia de revisión crítica de los dispositivos de poder que nos definen anticipadamente?

La observación de ciertas variables salientes vinculadas tanto al plano musical como al vincular me permitió formular algunas conjeturas que operaron como guía en la planificación y ejecución de la experiencia. Podría mencionar en primer lugar que es un hecho corriente que un estudiante se manifieste reticente frente a la posibilidad de tocar un instrumento, más aún si se trata de un instrumento melódico. Son habituales comentarios del estilo de “pero si yo no sé tocar el piano”, o directamente “yo no sé tocar”. Por su parte, es frecuente que un estudiante asuma siempre el mismo rol instrumental en un trabajo grupal argumentando no estar capacitado para interpretar el resto de los instrumentos ofertados. Frente a esta circunstancia me permití considerar que el uso de instrumentos virtuales en dispositivos móviles permitiría un acercamiento de los estudiantes a instrumentos reales sin que medie en dicho proceso la querella técnica. Habiendo observado lo que ocurría al proponer el uso del piano a quienes interpretaban melodías en sus teléfonos celulares me permití conjeturar que las adaptaciones técnicas que requiere el paso de instrumentos virtuales a instrumentos reales lejos de ser un obstáculo podrían facilitar el acercamiento a estos últimos. Por otro lado, la frecuente demanda por parte de los estudiantes de que el repertorio abordado se ubique un poco más próximo a sus consumos e intereses, me permitió suponer que el uso de

aplicaciones en dispositivos móviles con fines musicales podría facilitar el acercamiento entre los intereses del estudiantado y las propuestas formuladas por la asignatura. Por último, y en relación con la imposibilidad de asumir diferentes roles musicales, el trabajo en grupos reducidos en torno a la elaboración de un arreglo rítmico instrumental me permitió especular que el aprendizaje colaborativo y cooperativo permitiría la revisión y resignificación de los roles vinculares ofreciendo mayores niveles de flexibilidad. En virtud de lo antedicho se podría postular que el uso de instrumentos virtuales en dispositivos móviles operaría como acontecimiento (Lazzarato, 2017) en el proceso de construcción de la noción de sí mismo (Deleuze, 2015; Dreyfus y Rabinow, 2017; Foucault, 2011, 2016; Mancuso, 2010; Vignale, 2014), subvirtiendo la relación de dependencia que las necesidades expresivas entablaban con el desarrollo técnico instrumental.

Las conjeturas recién expuestas me permitieron establecer tanto objetivos transversales (objetivos generales no necesariamente vinculados a la especificidad de la asignatura en cuestión) como específicos. Tanto los primeros como los segundos estuvieron vinculados a la propuesta didáctica mediante la cual las presunciones iniciales fueron contrastadas. Es decir, los objetivos a continuación planteados guiaron la experiencia que pretendió vincular técnica instrumental, necesidades expresivas, el uso de instrumentos virtuales en dispositivos móviles y el proceso de construcción de la noción de sí mismo (subjetivación).

Uno de los objetivos transversales fue que las nuevas tecnologías y su vínculo con la producción musical se constituyesen en herramientas a disposición del trabajo áulico. Podríamos decir, en términos más específicos, que se intentó promover el acercamiento tanto a instrumentos virtuales como a su correlato físico sin que mediasen los condicionamientos técnicos que todo desarrollo metódico suele imponer a través de la secuenciación de las dificultades. Es decir que un objetivo relevante fue replantear las dinámicas de clase habituales y los usos corrientes en lo que a desarrollo técnico respecta. Se trató por un lado de estimular la interpretación de melodías de mediana complejidad en pianos virtuales, y por otro de realizar la transposición técnico-expresiva que supone el paso del piano virtual al piano real. Tuvimos la oportunidad de explorar herramientas digitales de composición musical que, si bien no formaron parte de la experiencia aquí presentada, se constituyen en recurso permanente. Para ello contamos con la colaboración de los facilitadores de Educación Digital.

Fue una pretensión nodal de la experiencia aquí expuesta articular propuestas disciplinares con los intereses propios del estudiantado, poniendo en valor el conocimiento de los niños y el constante escrutinio de los términos en que suelen plantearse las clases. Por lo cual otro de los objetivos transversales fue ofrecer, a partir de una inquietud particular de los y de las estudiantes, el marco para trabajar grupalmente y de manera autogestiva la planeación, la ejecución y la evaluación de un arreglo rítmico-instrumental en tanto proyecto a corto plazo. Se promueve de este modo el aprendizaje colaborativo entre estudiantes de un mismo grado y entre estudiantes de diferentes grados. Es decir que se impulsaron instancias de aprendizaje colaborativo y de intercambio en donde el rol del docente se limitó a ofrecer soporte a los procesos grupales (ya sea moderando, ya sea ofreciendo las adaptaciones didácticas necesaria para que el proyecto sea llevado a cabo), motivando la exploración de instrumentos virtuales, la

socialización de los resultados parciales, la asociación entre estudiantes para llevar a cabo arreglos melódicos complejos y el sostén entre compañeros y compañeras frente a las dificultades, sean estas de índole técnico, sean estas de índole estético. Esto no solo les permitió defender sus posturas, reformular ideas y escuchar diferentes puntos de vista. También les ofreció la posibilidad de intercambiar nuevos aprendizajes y de constituir una red de respaldo en torno a las dificultades que pudieran ir surgiendo.

Como objetivos específicos del área de Educación Musical podríamos mencionar que los y las estudiantes lograran ejecutar ritmos varios (gran parte de ellos afrodescendientes) utilizando el cuerpo, materiales de uso corriente e instrumentos de percusión sin altura definida; que los y las estudiantes lograran Improvisar melódicamente utilizando instrumentos de placas (metalófonos y xilófonos) y el piano; que los y las estudiantes accedieran a apreciar las relaciones musicales, tanto desde el punto de vista diacrónico (estructura formal) como desde el sincrónico (textura); que los y las estudiantes consiguieran concertar arreglos grupales en donde intervengan instrumentos melódico-armónicos e instrumentos rítmicos; que los y las estudiantes pudieran contextualizar las obras seleccionadas como material de estudio a partir de un recorte contextual determinado por la valoración de la influencia de la música negra y de la cultura afroamericana en general en todo el continente americano, ya sea a través del abordaje de aquellos géneros musicales en donde dicho vínculo se hace explícito, ya sea a través del análisis de aquellos rasgos expresivos propios de la herencia africana, ya sea a través de la consideración de la mixtura afro-indígena-europea que caracteriza a la música de nuestro continente. Se hizo alusión a los motivos socio-históricos que determinan la prevalencia de una modalidad sonotípica por sobre otra, ofreciendo, aunque de manera sinóptica, una perspectiva genealógica a partir de la cual abordar de manera crítica los procesos de producción y reproducción cultural.

Contenidos

La experiencia se enfocó sobre los siguientes contenidos del diseño curricular vigente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Mendoza ed., 2004):

1) Ejecución de ritmos afroamericanos (chacarera, huayno, cumbia, reggaetón, hip hop, jazz, blues, funk, rock, etc.)

1. Percusión corporal (exploración instrumental)

- a. Exploración de sus posibilidades tímbricas.
- b. La alternancia entre manos como dificultad técnica.
- c. Utilización de elementos de uso cotidiano (mesas, vasos, etc...)
- d. Ejecución de ritmos estructurados a partir de la alternancia entre sonidos graves y sonidos agudos.

2. Ritmos afroamericanos

- a. Ejecución y reconocimiento.
- b. Identificación de semejanzas y diferencias entre ritmos afroamericanos de diversa procedencia.
- c. Ejecución de diferentes patrones rítmicos tanto a través de relaciones sucesivas como de relaciones simultáneas.
 - i. Como acompañamiento rítmico.
 - ii. A través de obras instrumentales.
- d. Ejecución de ritmos afroamericanos pertenecientes a géneros populares del continente americano (chacarera, huayno, cumbia, reggaetón, hip hop, jazz, blues, funk, rock, etc.)

2) Improvisación melódica

1. Escalas pentatónica y heptatónicas.
2. La melodía desde el punto de vista morfológico.
 - a. Motivo, semi-frase, frase.
 - b. Pregunta y respuesta melódica.
 - c. Organización rítmica de las ideas melódicas.
3. Relación entre improvisación y composición.

3) Apreciación de las relaciones musicales

1. Identificación de semejanzas y diferencias.
 - a. Formales: secciones instrumentales y secciones vocales dentro de una obra; criterios de desarrollo formal (permanencia, cambio y retorno).
 - b. Melódico-armónicas: movimientos melódicos ascendentes y descendentes; estructura melódica (antecedente y consecuente).
 - c. Expresivas: música instrumental y música vocal.
 - d. Atributos del sonido: altura, intensidad, duración, timbre, textura.
2. Ampliación del vocabulario musical.

4) Concertación de arreglos musicales

1. Ejecutar ritmos de mediana complejidad articulando sonidos graves y sonidos agudos en instrumentos sin altura definida.
2. Ejecutar introducciones, interludios y finales melódicos utilizando instrumentos de placas u otros instrumentos a disposición.
3. Improvisar melódicamente sobre diferentes secciones.
4. Identificar las partes (secciones) que conforman las obras abordadas.
5. Componer la melodía de secciones instrumentales.
6. Reflexionar sobre el vínculo entre particularidades del lenguaje y contexto histórico

5) Contextualización de las obras

1. Contexto social, histórico, geográfico y cultural.
2. Música y medios de comunicación.
3. Música y tecnología.

Destinatarios

La experiencia que aquí describo se realizó sobre una muestra pequeña (aproximadamente 100 estudiantes de sexto y séptimo grado de una escuela primaria de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con una edad promedio de doce años). Este es un factor determinante para que el proyecto en el cual se enmarca la experiencia descrita se desarrolle por cohortes, en grupos de estudiantes con particularidades afines y, eventualmente, a intervalos de tiempo predeterminados.

Secuencia didáctica

El propósito general de la secuencia que aquí se expone fue que los y las estudiantes lograran interpretar obras instrumentales en donde cada una de las voces involucradas (líneas melódicas, base rítmica, ornamentación rítmica) guardase cierta relación de independencia con el resto, es decir, un arreglo instrumental de características polifónicas. Como propósitos específicos podríamos mencionar que los y las estudiantes lograran identificar diferentes secciones en obras instrumentales, que pudieran interpretar diferentes líneas melódicas, que pudieran ejecutar patrones rítmicos de mediana complejidad, que pudieran improvisar melódicamente sobre alguna de las secciones de la obra, y que todo esto pudiera enmarcarse dentro de un proceso grupal signado por el trabajo colaborativo y cooperativo. El punto de partida fueron dos melodías propuestas por el propio estudiantado. Puesto que la experiencia partió de una inquietud

de los y de las estudiantes, que uno de sus objetivos transversales fue el aprendizaje colaborativo y que se trató de un proceso continuo del que esta experiencia pedagógica constituyó un recorte, se propuso una secuencia de consignas, lecturas situacionales, intervenciones y evaluaciones (tanto de sus productos parciales como de su producto final), cuya traza no presentó un recorrido lineal. No obstante, hubo ciertas premisas vinculadas al proceso grupal de desarrollo de un arreglo rítmico-instrumental que pueden consignarse de manera secuenciada. Al ser expuesta en etapas, no se detallan en la presente secuencia didáctica actividades de inicio, desarrollo y cierre de cada una de las clases. Si bien nos centraremos en las actividades nodales en relación con el arreglo rítmico-instrumental que se describe, es oportuno aclarar que frecuentemente las clases comienzan y/o terminan con escuchas analíticas de diferentes versiones de la obra sobre la cual se trabajará, de obras instrumentales significativas o de obras instrumentales que incluyen secciones improvisadas.

Etapa 1

Duración: dos clases (a esta etapa suelen estar destinados el cierre de las clases consignadas y no las clases completas)

Exposición de melodías

Este tipo de experiencia parte de la inquietud de los y las estudiantes en relación al uso de instrumentos melódico-armónicos virtuales en dispositivos móviles los cuales emulan a los instrumentos con los que la escuela cuenta. Esta inquietud suele plasmarse en la interpretación de una o más melodías vinculadas ya sea a series televisivas o a películas, o a canciones popularmente conocidas, las cuales ofician como disparador para el trabajo grupal. El espacio para la exposición de dichas melodías suele ser el cierre de una clase en donde el eje de trabajo puede ser otro (es decir, una clase en donde lo que se trabaja no está necesariamente relacionado con el proyecto). Quienes lo desean, exponen frente a sus compañeros y compañeras, utilizando tanto sus dispositivos móviles como los instrumentos melódico-armónicos con los que cuenta la escuela (piano digital y metalofones), las melodías que han aprendido. Quienes no desean participar de esta etapa como expositores suelen hacerlo como espectadores y luego (tal como se consigna en la etapa 2), escogiendo la melodía sobre la cual se realizará el trabajo grupal. Se destinan varias clases ya que la experiencia de ver y escuchar a compañeros y compañeras interpretando melodías conocidas suele ser un potente motivador, y esto se evidencia en clases subsiguientes.

En esta oportunidad destinamos los últimos quince minutos de dos clases a esta etapa. Se expusieron más melodías de lo habitual ya que hacía varias semanas que no dedicábamos tiempo a esta actividad. Algunas fueron expuestas en teléfonos celulares y otras en el piano con que la escuela cuenta. Los temas propuestos fueron “Bella ciao” (canción vinculada a la serie *La casa de papel*), el tema principal de la película *Halloween*, “La resaca” de Los Supermerk2, el tema “Tapión” de la serie *Dragon Ball*, “Imagine” de John Lennon, “Alone” del DJ Alan Walker, el tema principal de *Evil Morty*, “Dale que só vó” de Emus DJ, el tema principal de la Pantera Rosa de Henry Mancini, el tema principal de *Gravity Falls*, y el tema “Alex F” de la película *Beverly Hills Cop*. También se expusieron un

puñado de melodías de las cuales no tenemos referencias. Se trató en esta oportunidad de melodías de textura monofónica, no involucrando por lo tanto ni la armonización de alguno de sus pasajes ni acompañamiento armónico alguno. En este caso la exposición de melodías estuvo a cargo de estudiantes de ambas divisiones de séptimo grado.

Etapa 2

Duración: una clase

Selección de la melodía a interpretar

Esta es la etapa destinada a la selección de la melodía sobre la que se trabajará. En caso de ser necesario podría votarse entre más de una. Puesto que es habitual que no todos los estudiantes conozcan las melodías, se realiza una audición de las versiones editadas más populares de las melodías seleccionadas. En dicha audición, aunque brevemente, se analizan estructura formal, carácter e instrumentación de las mismas. También se hace mención a los rasgos contextuales (socio-histórico-culturales) de las obras y a su relación con la música habitualmente difundida y consumida.

En este caso, y debido a la cantidad de propuestas, tuvimos que realizar una votación. “Dale que só vó”, propuesta e interpretada por Sofía tanto en un teléfono celular a través de una aplicación de metalofón virtual como en el piano, obtuvo la mayor cantidad de votos. En segundo lugar, hubo un empate entre “Alex F” y “La resaka”, ambas propuestas e interpretadas por Francisco, la primera de ellas en su teléfono celular a través de la aplicación *Perfect Piano*, la segunda en el piano junto a Enzo. Considerando la proximidad estética que media entre “Dale que só vó” y “La resaka” (se trata de la introducción de dos cumbias) propuse trabajar sobre ambas melodías, enganchando una con otra en un solo arreglo. Accedieron sin problema.

Todos conocían ambas melodías, lo cual quedó evidenciado en el mancomunado tarareo que surgió durante las exposiciones. No obstante, acusaban no haber escuchado nunca las canciones en su totalidad. Por tal motivo realizamos una escucha de las versiones editadas de las dos canciones a partir de las cuales surgieron varias observaciones. La primera de ellas, realizada por Laura, fue que no íbamos a poder cantar ninguna de las dos canciones ya que su texto no era adecuado al trabajo en el ámbito escolar. La segunda, realizada por Jony, fue que las dos introducciones se parecían al “pianito” de Pablo Lescano (tecladista y cantante de Damas Gratis). Esta segunda observación nos llevó a considerar que hay otros tipos de cumbia y que estas dos pertenecen a un subgénero deudor en términos estéticos de lo que dio en llamarse “cumbia villera”. Citaron algunos ejemplos de este subgénero de los que, por motivos de tiempo, no realizamos escuchas. La tercera advertencia relevante (a cargo de varios estudiantes) estuvo relacionada con la instrumentación. La introducción de “Dale que só vó” ocasionó controversia ya que varios aseguraban que era interpretada por una guitarra y otros testificaban que se trataba de un teclado. Resulta un reparo muy pertinente ya que es corriente en este género la presencia de sonidos sintetizados cuyo precedente es un instrumento acústico. La introducción de “La resaka” fue menos conflictiva ya que es interpretada por un teclado con un sonido asignado bien distintivo del género. Por su

parte, reconocieron como denominador común al güiro, instrumento que hace “chiquichín, chiquichín”, según afirmaron. También fueron mencionados la guitarra (que según notificaron, en ocasiones hace la melodía y en otras el ritmo) y el acordeón.

Ofrezco a continuación los links a las versiones sobre las que trabajamos en esta etapa:

[“Dale que so vo” \(Emus DJ\)](#)

[“La resaca” \(Los Supermerk2\)](#)

De la etapa de exposición y selección de melodías surge aquella que será objeto de un arreglo rítmico-instrumental. No obstante, aquellas que no son seleccionadas suelen ser motivo de un trabajo que merece ser mencionado, ya que involucra el uso de instrumentos virtuales en dispositivos móviles, el paso de dispositivos móviles a instrumentos tangibles, y, eventualmente, la puesta en práctica de sociedades colaborativas entre estudiantes surgidas de la autogestión, trabajo el cual es muchas veces llevado a cabo al margen de las clases de educación musical. Este [link](#) contiene un video en el que se presenta parte de este proceso.

Etapa 3

Duración: dos clases

a. Conformación de grupos de trabajo

En esta etapa, una vez elegida la melodía, se procede a la conformación de grupos instrumentales (usualmente integrados por cinco estudiantes: dos de ellos avocados a instrumentos melódicos y tres de ellos a instrumentos de percusión sin altura definida). Tanto la conformación de los grupos como la distribución de los roles instrumentales corre por cuenta de los y de las estudiantes, ya que los acuerdos intra grupales y la resolución de conflictos son objetivos transversales relevantes. La conformación de grupos no suele ser un problema ya que, tal como se ha mencionado, esta experiencia se enmarca en un proyecto de larga data. Es por ello que están habituados a este tipo de trabajo. Suelo darles un par de minutos para que se agrupen bajo varias consignas: la conformación de grupos es parte del trabajo, por lo cual todos deben procurar estar dentro de un grupo; a la hora que elegir con qué compañeros o compañeras agruparse tienen que tener en cuenta el rol instrumental que pretenden habitar y que posiblemente tengan que negociarlo; deben poder zanjar diferencias sin la intervención del docente. Cabe destacar que, si bien estas premisas no siempre se cumplen y que ocasionalmente tengo que intervenir, lo que prima es el trabajo autónomo y que esto es el producto de varios años de esfuerzo (ciertos aspectos del trabajo áulico son trabajados en subgrupos desde cuarto grado).

b. Aprendizaje de la melodía y trasposición técnica

En esta etapa se conforma el dispositivo de aprendizaje colaborativo mediante el cual quien haya propuesto la melodía se la enseña tanto a sus compañeros de grupo como al resto de los que hayan asumido ese rol instrumental. El apoyo armónico, en caso

de ser necesario, queda supeditado a la guitarra, la cual está a mi cargo. Aquí comienza el proceso de trasposición técnica que requiere el paso de la interfaz de los dispositivos móviles a la de los instrumentos reales (piano digital y metalofones). Este proceso es ineludible ya que no todos los y las estudiantes cuentan con dispositivos móviles, y quienes sí cuentan con ellos suelen preferir los instrumentos de la escuela. Esta fase se realiza sin mi intervención (salvo que surja una dificultad que lo torne necesario) puesto que en este tramo ocurre una adaptación de la técnica en función de las necesidades expresivas y no a la inversa. No se descarta el uso simultáneo de instrumentos virtuales e instrumentos reales.

Propuse comenzar por “Dale que só vó”. Se trata de una melodía sencilla cuya única dificultad interpretativa son dos grupos de cuatro semicorcheas. Si bien la versión original está en Ebm, por motivos que desconozco, Sofía la aprendió en Gm, tonalidad mucho más conveniente considerando los instrumentos de placas con los que contamos. La melodía sobre la cual comenzamos el trabajo es la siguiente:

Cuenta: 1 2 3... (Eb7) D7 Gm D7 Gm (Eb7)

4 D7 Gm D7 Gm (Eb7) D7

Improvisación...

Considerando que Sofía está en séptimo “A”, y que la faceta melódica de este arreglo rítmico-instrumental será llevada a cabo por ambos séptimos, se la solicitó en la clase de séptimo B destinada al aprendizaje de la melodía en cuestión. Mientras ella se la enseñaba a quienes la van a interpretar en el piano, yo hice lo propio con quienes iban a interpretarla en los metalofones. En este punto, tanto por una cuestión estética como por una didáctica, me vi en la necesidad de intervenir proponiendo una adaptación para el metalofón conforme las dificultades que suscitaban las semicorcheas. Mi sugerencia fue que, al menos en un primer momento, el metalofón interpretase la melodía en negras de la siguiente manera:

Cuenta: 1 2 3... (E♭7) D7 Gm D7 Gm (E♭7)

Piano

Metalofón

Piano

Metalofón

Improvisación...

Para el aprendizaje de las melodías suelo valirme de referencias gráficas como complemento de mis indicaciones. En ellas consignó tanto las notas que conforman las melodías como los patrones rítmicos que estarán a cargo del bombo y de las maracas (ver Etapa 3c).

≈ Dale que sovo ≈

Melodía:

Sib La Re Sol
(Sol Fa# Fa# Re)

Bombo:

o x oo x (xx)

Maracas:

x x x x

Atento a que es habitual que se estipule una segunda melodía (lo cual puede verse ya plasmado en la referencia gráfica), Mateo me interpeló en tal sentido. Se trató de una armonización de la melodía original sujeta a los acordes que la sustentan. La escuela cuenta en este momento con seis metalofones. Esto facilita este tipo de trabajo, y que los

que van a ocupar ese rol instrumental se agrupan para practicar la melodía que les ha tocado antes de la instancia de concertación (Etapa 4a).

Aclaración: de manera extraordinaria, en esta ocasión trabajamos sobre dos melodías en virtud de su parentesco estético. Esto implicó que una vez que estuviera medianamente resuelto el arreglo rítmico-instrumental en torno a la primera de ellas, emprendiésemos el mismo trabajo en torno a la segunda, con la salvedad de que los grupos de trabajo fueron los mismos y que la faceta rítmica del arreglo ya estaría resuelta. Es decir, lo que tuvimos que hacer fue reiterar la Etapa 3b para la melodía de la introducción de "La resaca" y resolver algunas cuestiones formales.

c. Base y ornamentación rítmicas

Por otro lado, y en concordancia con el género musical del que se trate (usualmente géneros afroamericanos tales como la chacarera, el huayno, la cumbia, el reggaetón, el hip hop, el jazz, el blues, el funk, el rock, etc.), suelo proponer un arreglo de características polifónicas para ser interpretado por la sección rítmica. La base rítmica está a cargo de bombos fabricados con baldes de pintura y la ornamentación rítmica está a cargo de instrumentos tales como cajas chinas, maracas, cencerro, güiros, cascabeleros, y otros accesorios cuya función es complementar la base rítmica a partir de motivos basados en la subdivisión del pulso de base. En caso de ser necesario se utilizan frases, jitanjáforas, rimas, y patrones de percusión corporal entre otros recursos didácticos para facilitar el aprendizaje de los patrones rítmicos involucrados tanto en la base como en la ornamentación.

La base rítmica estuvo constituida por un patrón de dos compases (semi frase a y semi frase b) interpretado por el bombo a partir de la alternancia entre sonidos graves y sonidos agudos. Los sonidos graves son interpretados en el parche del bombo y graficados con una O. Los sonidos agudos son interpretados en el aro y graficados con una X. Una X sobre la otra significa que ese golpe debe realizarse con ambos palillos. El patrón rítmico propuesto para la base fue el siguiente (ver también referencia gráfica en la etapa 3b):

The image shows a musical staff with a treble clef and a key signature of one flat (Bb). The staff contains two measures of music. Above the staff, the rhythm is indicated by 'O' for low sounds and 'X' for high sounds. Measure a) has the sequence: O, X, O, O, X. Measure b) has the sequence: O, X, O, O, X, X, X. The notes on the staff are represented by stems with flags, indicating eighth notes.

La ornamentación rítmica estuvo a cargo de un par de maracas, de un cascabelero y de un güiro. Los patrones rítmicos respectivos fueron los siguientes:

The image shows a musical score for three instruments: Maracas, Cascabeles, and Güiro. The score is written in a single system with three staves. The key signature is one flat (Bb) and the time signature is 2/4. The Maracas part is marked with 'X' above the notes, indicating a specific rhythmic pattern. The Cascabeles part has a similar rhythmic pattern with some rests. The Güiro part has a consistent rhythmic pattern throughout the measure. The measure number 18 is indicated at the beginning of the Maracas staff.

Como podrá observarse, el número de roles instrumentales excede el número de integrantes de cada grupo. En principio los cinco integrantes de cada grupo se distribuyen los instrumentos melódicos (dos o tres según el caso) y los rítmicos (comenzando por bombo y maracas). En la medida en que la vinculación entre las distintas partes del arreglo lo permite, se van agregando las voces faltantes. Estos roles suelen ser cubiertos por integrantes de otros grupos. Por lo cual, lo que termina ocurriendo es que cada interpretación, cada ensayo (ya sea de una parte de la obra o de su totalidad), involucra a un tercio de grado. Esto posibilita que cada estudiante asuma más de un rol instrumental y que todos toquen la mayor parte del tiempo de clase.

Etapa 4

Duración: dos clases

a. Ensayo (concertación)

En esta etapa se procede al ensayo por grupos. Por un lado, se ensamblan las melodías (ya que lo más frecuente es que sean dos melodías, una de las cuales resulta de la armonización de la melodía principal, aunque es posible que se desplieguen otras variantes). Por el otro se ensamblan base y ornamentación rítmicas. El último paso es ensamblar ambos aspectos del arreglo instrumental sobre la base rítmico-armónica interpretada usualmente en la guitarra por el docente.

En este caso, ambas introducciones involucraron tres líneas melódicas. Una melodía principal interpretada en el piano y otras dos voces que se desprendieron de su armonización. Con respecto a la base rítmica, lo primero que intentamos procurar fue cierta estabilidad con respecto al pulso de base. En ambos casos, el ensamble se realizó por turnos, y con el sostén de la guitarra rítmica. Esta etapa no presentó mayores dificultades ya que por un lado la melodía de “Dale que só vó” es muy sencilla y el arreglo

melódico, al presentar característica homorrítmicas, también lo es. Por otro lado, el arreglo rítmico guarda ciertas similitudes con arreglos de obras interpretadas anteriormente. Es por ello que dicho arreglo tampoco implicó grandes esfuerzos.

b. Estructura formal | Improvisación

El siguiente paso es pautar cual será la estructura formal de la versión e incluir una sección en donde de manera alternada quienes quieran puedan improvisar melódicamente. Generalmente se recurre a la estructura clásica de los *standard* de jazz: exposición del “tema”; improvisación; reexposición del “tema”. En esta instancia comienzan a surgir intercambios intra e intergrupales a partir de los cuales se enriquece la interpretación. El ensayo comienza a estructurarse y organizarse por secciones formales (introducción, melodía -tema-, improvisación melódica, etc.) para concluir interpretando la obra entera.

Este es también el momento en que decidimos qué instrumentos intervienen en cada sección. De este modo, a través de la textura, afectamos al plano dinámico. Un claro ejemplo es la adición de bombos en la exposición y reexposición de melodías principales (en el caso de interpretar la obra en un evento institucional podrían incluirse aún más). Esto permite implementar un cambio de dinámica en la sección de improvisación melódica. Lo mismo ocurre con los cascabeles. En esta ocasión la estructura formal fue la siguiente:

- I. Introducción: A cargo de la guitarra rítmica (sobre un acorde de Gm)
- II. Melodía (ocho repeticiones): aquí se despliega el set instrumental en todo su esplendor (melodía principal a cargo del piano y de los dos metalofones grandes; armonización de la melodía principal a cargo de los cuatro metalofones pequeños; base rítmica a cargo de tres bombos; ornamentación rítmica a cargo de las maracas, los cascabeles, y el güiro; base armónico-rítmica a cargo de la guitarra).
- III. Improvisación melódica: A cargo de los metalofones grandes. En este caso improvisa uno de ellos. Los metalofones pequeños, dos de los bombos y los cascabeles dejan de tocar.
- IV. Melodía (cuatro repeticiones): Ídem parte II.
- V. Improvisación melódica: En esta ocasión, y bajo las mismas premisas que en la parte III, improvisa quien esté utilizando el otro metalofón grande.
- VI. Melodía (ocho repeticiones): Ídem parte II.

La estructura armónica de las secciones de improvisación melódica fue la siguiente:

5 D7 Gm D7 Gm

9 D7 Gm Cm B \flat D7 Gm (E \flat 7) D7 Gm

Cuenta: 1 2 3
(desde el D7)

Melo...

Esta estructura no pertenece a la versión original del tema en cuestión. Se trata de una intervención didáctica cuya finalidad es facilitar el pasaje entre la melodía principal y la sección de improvisación, ya que en la canción de Emus Dj, luego de la melodía se produce una modulación.

Etapa 5

Duración: una clase

Interpretación de la obra frente a pares

Como cierre del proceso se procede a la interpretación concertada de la obra frente a compañeros y compañeras de grado. Cada una de las interpretaciones es grabada para su posterior escucha crítica y evaluación del proceso grupal entre pares y entre estudiantes y docente. Se revisan aspectos a modificar y corregir. Amerita aclarar que la mayoría de las observaciones que surgen en esta etapa aluden a aspectos vinculares, a eventuales disfuncionalidades grupales y/o cuestiones intergrupales relacionadas con la escucha, con la empatía y con el respeto (o con su ausencia).

Considerando que la interpretación de esta obra requirió de quince estudiantes (1 piano, 6 metalofones, 3 bombos, 1 par de maracas, 2 cascabeleros, 1 güiro), cada grupo decidió quienes serían los encargados de los roles instrumentales que sus integrantes no podían o no querían cubrir. Uno de los objetivos de ampliar el set instrumental, tal como ya se ha dicho, es permitir que todos los estudiantes estén la mayor parte de la clase ocupando al menos un rol instrumental. A su vez, permite que aquellos y aquellas que realmente se comprometen con el trabajo grupal sean reconocidos por sus compañeros a través de la convocatoria a participar de un grupo que no sea el propio.

Una vez llegado este punto nos dispusimos a “enganchar” la melodía de la introducción de “La resaca”. Considerando que Francisco la interpretaba en Am, propuse implementar la modulación con la guitarra al concluir la última reexposición de la melodía de “Dale que só vó” sin que la base rítmica se detuviese (recurso muy habitual en los espectáculos en vivo de este género). La posibilidad de interpretar dicha melodía en los metalofones supuso inconvenientes no menores ya que la cantidad de notas era en todos los casos insuficiente. Es por ello que opté por ofrecerles una melodía alternativa. Esta fue interpretada por los metalofones pequeños, mientras que los metalofones grandes armonizaron algunas de las notas de la melodía principal. Por lo cual, en este caso, contamos con tres líneas melódicas, a saber:

The image displays a musical score for piano and metalofones. The top system includes staves for Piano, Met 1, and Met 2. The Piano part features a melodic line with improvisation, while the metalofones provide harmonic support. The bottom system includes staves for Piano (P), M1, and M2. The Piano part continues with improvisation, and the metalofones provide harmonic support. The score is written in 4/4 time and includes chord symbols (Am, F7, E7) and a measure number (4).

La improvisación melódica estuvo a cargo del piano y la base armónica sobre la cual se desarrolló fue la misma que la utilizada en “Dale que so vo”, aunque en este caso en Am. La estructura formal general quedó de la siguiente manera:

Dale que só vó:

- I. Introducción
- II. Melodía (x8)
- III. Improvisación melódica
- IV. Melodía (x4)
- V. Improvisación melódica
- VI. Melodía (x8)

La resaka:

- VII. Introducción (modulación a Am)
- VIII. Melodía
- IX. Improvisación melódica
- X. Melodía

Etapas 6

Duración: indeterminada

Interpretación de la obra en eventos institucionales

El último paso del proceso remite a la exposición frente a pares y/o frente a la comunidad educativa y familias. Para ello se conforma un conjunto instrumental cuyo número de integrantes está determinado por el número de instrumentos con que cuenta la escuela. Para esta ocasión agregamos dos bombos más (cinco en total) y un par de maracas. El evento institucional en donde tuvimos oportunidad de presentar la obra fue el festejo del patrono de la escuela ([registro audiovisual](#) del proceso aquí descrito).

Aclaración: si bien la experiencia aquí narrada alude a la interpretación concertada de un arreglo rítmico-instrumental cuyo punto de partida fueron dos melodías sugeridas por los y las estudiantes, la dinámica propuesta en la secuencia didáctica es (ha sido y será) perfectamente aplicable para el tratamiento de las secciones instrumentales de canciones que en el marco de otros proyectos son motivo de trabajo áulico (introducciones, interludios, final, base y ornamentación rítmica). Por lo cual, la propuesta expuesta en este trabajo no se acota a la interpretación de obras instrumentales.

Otros actores

Fueron parte de esta experiencia el facilitador pedagógico digital del Programa Socioeducativo INTEC y los y las docentes de sexto y séptimo grados.

Evaluación

Criterios de evaluación

Para cada una de las etapas de la secuencia didáctica se establecieron criterios e instancias de evaluación cuyo objeto fue determinar tanto la viabilidad del proyecto como las dificultades que surgieran en su transcurso. Tanto los criterios como las instancias de evaluación estuvieron centrados en la revisión crítica y periódica de las producciones

grupales desde el punto de vista estético, y en la valoración sistemática de los procesos grupales desde el punto de vista vincular.

Los criterios de evaluación fueron los siguientes:

- I. Nivel de dificultad y posibilidades de desarrollo formal e instrumental de las melodías propuestas.
- II. Relación entre necesidades expresivas y requerimientos técnicos en el traspaso de la interfaz de los dispositivos móviles a los instrumentos reales.
- III. Complejidad textural del arreglo melódico (de melodía monofónica a melodía con acompañamiento, polifonía homorrítmica o contrapunto).
- IV. Ajuste puntual del arreglo rítmico completo (base y ornamentación rítmica) y adecuación a un pulso de base.
- V. Posibilidades de desarrollo formal.
- VI. Desarrollo melódico en la improvisación desde el punto de vista morfológico.
- VII. Dificultades inherentes a la concertación de la obra: ajuste a un pulso de base, dinámicas, textura, estructura formal, concentración, intermusicalidad, etc.

Instancias de evaluación

Se propusieron las siguientes instancias evaluativas del proceso de trabajo grupal:

- I. Exposición por parte de los y de las estudiantes de melodías utilizando instrumentos virtuales en dispositivos móviles (por lo general se utilizan los teléfonos celulares).
- II. Intercambio entre docente y estudiantes en relación a los diferentes criterios de selección de una melodía para el trabajo áulico (gusto personal, acuerdos grupales, estructura melódica, densidad cronométrica, pertinencia al ámbito escolar, etc.)
- III. Trasposición técnico-instrumental de instrumento virtual a instrumento real.
- IV. Exposición del arreglo melódico definitivo (melodía original a dos voces). Apoyo melódico, armónico o métrico (según sea el caso) por parte del docente.
- V. Exposición del arreglo rítmico completo (base y ornamentación rítmicas). Sostén rítmico-métrico por parte del docente.
- VI. Ensamble grupal del “tema” completo (melodía, base y ornamentación rítmicas). Se atiende a dificultades vinculadas al juego concertado que los y las estudiantes manifiesten. Pueden destacarse como dificultades salientes las falencias en la escucha y las dinámicas interpretativas. Se ofrece sostén armónico, melódico o métrico (según las circunstancias) por parte del docente.
- VII. Improvisación melódica (si es que el desarrollo formal supusiese una sección destinada a tal fin). En este punto es especialmente relevante la retroalimentación entre estudiantes y/o entre estudiantes y docente, ya que las ideas desplegadas en esta sección (fundamentalmente su aspecto rítmico) suelen ser replicadas y variadas por todos los grupos.

VIII. Interpretación concertada del arreglo rítmico instrumental completo.

Referencias bibliográficas

- Deleuze, G. (2014). *El poder: Curso sobre Foucault*. Tomo II. Cactus. Buenos Aires.
- Deleuze, G. (2015). *La subjetivación: Curso sobre Foucault*. Tomo III. Cactus. Buenos Aires.
- Dreyfus, H, y Rabinow, P. (2017). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Monte Hermoso Ediciones. Buenos Aires.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad 2: El uso de los placeres*. Siglo Veintiuno. Buenos Aires.
- Foucault, M. (2016). *El origen de la hermenéutica de sí: conferencias en Dartmouth, 1980*. Siglo Veintiuno. Buenos Aires.
- Guevara Prieto, J. C. (2018). *Aproximación al estudio de la construcción de subjetividades políticas en la clase individual de instrumento*. Trabajo de grado. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de artes. Estudios musicales – Énfasis en educación. Bogotá.
- Lazzarato, M. (2017). *Políticas del acontecimiento*. Tinta Limón. Buenos Aires.
- Mancuso, H. R. (2010). *De lo decible. Entre semiótica y filosofía: Peirce, Gramsci, Wittgenstein*. Sb. Buenos Aires.
- Mendoza, S. (Ed.) (2004). *Diseño curricular para la escuela primaria. Primer ciclo de la escuela primaria. Educación general básica*. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula.
- Shifres, F. (2017). *Revisando algunas categorías para pensar la música: Contra el desperdicio de nuestra experiencia musical*. Percepta - Revista de Cognição Musical; vol. 4, no. 2. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/81578>. Última visita: 1 de julio de 2023.
- Shifres, F. (2021). "En mi casa puedo": El impacto de la virtualidad en la relación maestro-discípulo. En *Performance musical sob uma perspectiva pluralista*. Musa Editora. Sao Paulo.
- Shifres, F. (2023). *Hacia una construcción decolonial del concepto de técnica (vocal) para el desarrollo de las capacidades expresivas*. 1as Jornadas Internacionales de la Voz en Escena / V Encuentro de Reflexión y Práctica Teatral. Universidad Nacional de Río Negro. Bariloche, Argentina.

- Terigi, F. (2002). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar. En Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M.E., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, y F., Wiskitski, J., *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 5-58). Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Tuñez M., Guzmán M. N., Ferrero L., y Shifres F. (2018). *¿De qué hablamos cuando hablamos de técnica instrumental? Análisis de las concepciones de músicos profesionales.* Jornadas de Investigación en Música (JIMUS). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71152>. Última visita: 1 de julio de 2023.
- Tuñez M., Guzmán M. N., Ferrero L., y Shifres F. (2019). *Técnica instrumental: Entramados ocultos en su concepción.* IX Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (JIDAP). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/80411>. Última visita: 23 de junio de 2023.
- Vignale, S. (2014). *Foucault, actitud crítica y subjetivación.* Cuadernos de filosofía 61. Buenos Aires.