

ATRILES

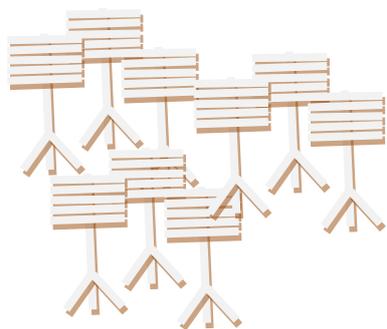
INSTITUTO SUPERIOR DE MÚSICA "JOSÉ HERNÁNDEZ"
AÑO 5 N° 11 – Marzo de 2016 –

ATRILES

DEL

Instituto Superior de Música
"José Hernández"

Música
Educación
Arte
Cultura



AÑO 5 N° 11

Director
Lic. Julio C. Vívares

ATRILES – N° 11 – MARZO DE 2016



INSTITUTO SUPERIOR DE MÚSICA "JOSÉ HERNÁNDEZ"
AÑO 5 N° 11 – Marzo de 2016 –

Publicación Oficial del Instituto Superior de Música "José Hernández"

Municipalidad de Vicente López
Provincia de Buenos Aires
Argentina

CONSEJO DE REDACCIÓN

Director: Julio César Vivares
Secretaria: Alejandra Dante
Diseño de Página Web: Rubén Yazzi

Colaboran en este número:

Alicia Basta
Laura Rus
Julio C. Vivares

ATRILES es una publicación electrónica de acceso libre y gratuito. Tiene como principal objetivo difundir material cultural y de investigación dentro del campo de la música, del arte y de la educación en general.

Las opiniones vertidas en los artículos de *ATRILES* es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Se permite la difusión del material expuesto bajo expresa mención de esta fuente y de sus autores.

ATRILES, en su fase de divulgación académica, estimula la publicación de trabajos orientados a:

1. la discusión de problemas teóricos, metodológicos y epistemológicos

vinculados al campo de la música, de la educación y del arte en general;

2. *la música y a su vinculación crítica con las nuevas tecnologías;*

3. *informar sobre la actualidad en cuestiones de problemas socio-culturales en la enseñanza y práctica docente;*

4. *recoger experiencias y propuestas áulicas artístico-musicales dentro de los diversos niveles y áreas de la educación;*

5. *la presentación crítica del modo en que, históricamente, se ha producido, desarrollado y circulado el conocimiento musical.*

INFORMACIÓN

Juan Bautista Alberdi 1294 – Olivos –
Provincia de Bs. As. - Argentina
Tel/Fax: 4513-9875

E-mail: atrilesrevista@yahoo.com.ar

Web: www.ismjh.com

INDICE

LA CONSTRUCCIÓN DEL IGNORANTE

Por Julio C. Vivares

- 4 a 10 -

IN MEMORIAM

Pierre Boulez

- 11 -

LA EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE DE MÚSICA: UNA HERRAMIENTA PARA LA ORGANIZACIÓN DEL APRENDIZAJE

Por Alicia Basta y Laura Rus

- 12 a 18 -

NORMAS PARA PUBLICAR

EN "ATRILES"

- 19 -

LA CONSTRUCCIÓN DEL IGNORANTE¹

Por Julio C. Vivares

ADVERTENCIA PRELIMINAR: el presente artículo forma parte de una serie de trabajos académicos producidos entre los años 2003 y 2009 bajo el título "Escritos Pedagógicos", en los que se abordan distintas problemáticas de la práctica docente, en especial aquellas que suelen mostrarse como "naturales" dentro del sistema educativo tradicional pero que, lejos de serlas, se configuran como construcciones arbitrarias e interesadas. El carácter mismo de construido remite entonces a la posibilidad de cambio, lo cual estimula el advenimiento de otra educación, una educación en donde prevalezca el despertar de la sensibilidad como factor esencial para el desarrollo de la inteligencia y de la creatividad de las personas.

El discurso pedagógico dominante, escindido entre la arrogancia de los científicos y la buena conciencia de los moralistas, se nos está haciendo impronunciable.

JORGE LARROSA

INTRODUCCIÓN

Resonó como un latigazo sobre las conciencias de los pedagogos profesionales, de los llamados "expertos", es decir, sobre aquellos que tienden a clasificar y a especializarse dentro de una concepción inmóvil del mundo: "*todas las inteligencias son iguales*"; "*se puede enseñar lo que se ignora*"; "*todos podemos ser nuestro propio maestro*"; "*se puede enseñar sin transmitir ningún conocimiento*"; "*quien explica con la intención de acortar la brecha de la ignorancia, la acrecienta y embrutece...*" Y los invadió el desconcierto y la angustiosa sensación de presenciar inermes como toda la estructura educativa tradicional se derrumbaba fatalmente ante sus ojos como un castillo de naipes. Así el convencimiento sobre pretendidas certezas, característico de la jactancia pedagógica, no pudo más que dar paso de manera irremediable a lo único permanente y cierto: el *cambio*.

Sabido es que para que triunfe el discurso que instaló la escuela en la modernidad, y los múltiples dispositivos que la configuran, fue preciso acallar otras voces, voces disonantes que la historia oficial en su intento de imposición hegemónica siempre ha pretendido silenciar, voces que sin embargo aún resuenan con fuerza inusitada e interpelan.

Es por ello que resulta oportuno volver a escuchar, siglo más tarde, una de esas voces, una voz única, portadora de "*una disonancia inaudita, una de esas*

¹ Para el presente trabajo se utilizaron indistintamente dos ediciones en español de "*El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*" de Jacques RANCIÈRE. Editorial Laertes, Barcelona. 2002, y Libros del ZORZAL. Buenos Aires. 2007. Las citas textuales se identifican mediante el nombre editorial y el número de página en que se encuentra.

disonancias sobre las cuales ya no puede edificarse ninguna armonía de la institución pedagógica; una disonancia que, por lo tanto, es preciso olvidar para seguir construyendo escuelas, programas y pedagogías, pero que tal vez también, en ciertos momentos, es necesario volver a oír para que el acto de enseñar no pierda nunca por completo la conciencia de las paradojas que le dan sentido”².

ENCUENTROS FORTUITOS

La aventura comienza con un doble encuentro azaroso: el primero producto de una investigación sobre *educación popular* llevada a cabo por el filósofo francés contemporáneo Jacques Rancière (1940) que lo acerca a la figura de un curioso personaje revolucionario y olvidado de la historia francesa, Joseph Jacotot (1770-1840). El segundo es el que protagonizó, también por azar, el propio Jacotot con un grupo de estudiantes a quienes debía instruir. De estos encuentros fortuitos nacerá "*El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*", un libro que reúne una serie de reflexiones y argumentaciones críticas de Rancière a partir de los postulados antipedagógicos de su coterráneo antepasado, de las que se sirve y extiende a la estructura social toda, incitándonos a pensar la problemática socio-educativa desde un perspectiva original, provocadora y contrahegemónica.

Ya desde las primeras páginas Rancière formula un ataque feroz y demoledor al principio estructurante y razón de ser de toda educación escolarizada: la división y distancia social que se establece entre los poseedores de un saber y los que ignoran, entre la ordenación jerárquica que divide a las personas en maestros y alumnos, y a la herramienta clásica mediadora entre ambos: la *explicación*. Sentencia que la explicación lejos de ser un dispositivo inocente y desinteresado para acercar a los alumnos al mundo de la cultura y del conocimiento, actúa sutilmente como un arma de imposición y dominación.

Aconteció que frente a la restauración de la monarquía borbónica en Francia en 1815, Joseph Jacotot profesor de matemática, ideología, lenguas antiguas y derecho, y que había sido elegido diputado de la convención, debió emigrar y exiliarse en Bélgica. Allí, en la Universidad Católica de Lovaina, Jacotot se encuentra con un problema de comunicación, en apariencia insoluble, con sus alumnos: ellos no sabían francés y él por su parte desconocía por completo la lengua flamenca y el holandés.

Compelido por la situación, les propuso (traductor mediante) que aprendieran solos la lengua francesa leyendo la edición bilingüe de "Telémaco", una obra de François Fénelon, basada en "La Odisea". Los estudiantes memorizaban palabras y frases del francés y las comparaban con el holandés. Después, los impulsaba a que escribieran algunas reflexiones en francés. Eran los propios alumnos quienes resolvían, estimulados por Jacotot, los temas de gramática que les permitían acceder al manejo del idioma. Para su sorpresa, el progreso fue increíble. Sin ayuda alguna, y sin explicación mediante, observó como los estudiantes dominaban en poco tiempo las reglas básicas de la lengua francesa, poniendo en relieve la posibilidad cierta de romper con el modelo que los sometía a la voluntad de un "maestro explicador", ya que demostraban que eran capaces de aprender por sí mismos lo que se propusieran. Al maestro entonces, infirió Jacotot, sólo le concernía asumir ahora un nuevo rol, mutando el de *explicador* por el de

² Zorzal. Pág. 7-8

estimulador, sin necesidad de transmitir conocimiento alguno, ya que sólo enseñaría a descubrir la propia inteligencia que habita en cada una de las personas, considerándola como igual a la de todos hombres, para que el aprendizaje - antes centrado en una desigualdad arbitraria que somete al ignorante a la voluntad jerárquica del que sabe - se convierta en auto-aprendizaje, *emancipando* de este modo a los estudiantes.

Advirtió claramente que el estímulo y la incitación a utilizar la propia inteligencia despliegan y potencian las capacidades inherentes a cada individuo, independizándolo de este modo de la tutela de un "superior", y a esto llamó Jacotot *educación emancipadora* en contraposición al sistema educativo tradicional, en donde prima el menosprecio, ya que, según sus propias palabras, *somete, atonta y embrutece*.

LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

El llamado sistema educativo es una formidable usina productora de mitos y creencias que tienden a instalarse dentro del imaginario social como "verdad". Es por ello que una de las tareas fundamentales de todo educador serio consiste en *desmitificar* esa realidad que el mito pretende ocultar. Veamos: el dispositivo pedagógico parte del emplazamiento naturalizado de que hay alguien que sabe y otro que ignora, es decir, de la relación dicotómica y asimétrica entre el poseedor de un determinado conocimiento y quien se encuentra privado de la luz del mismo: el alumno. Esta relación construye y reproduce la autoridad del que sabe y habilita el uso del poder en tanto ejercicio de sometimiento, de la disminución (no siempre simbólica) del otro, de la demarcación y distinción de su ignorancia, de la arbitrariedad de considerarlo inferior con relación a su propia inteligencia. *"Sabemos desde Platón que a la pedagogía le es constitutiva una mirada desde arriba. Y, para que esa mirada sea posible, tiene que fabricar retórica y ontológicamente un abajo: la infancia, el pueblo, los estudiantes, los emigrantes, los inmorales, los pobres, los desempleados, los trabajadores, los consumidores, los jóvenes, los maestros, los ignorantes, los salvajes..., los otros..., definidos siempre por una distancia: por lo que les falta, por lo que necesitan, por lo que no son, por lo que deberían ser, por su resistencia a someterse a las buenas intenciones de los que tratan de que sean como deberían ser"*³.

Es en tal sentido que la llamada "ciencia pedagógica" cimentó sus bases a partir de la concepción ideológica de que existe una desigualdad de origen y que la misma es constitutiva y legitimadora de la relación maestro-alumno, es decir, de la relación entre el ignorante y quien posee el conocimiento y los medios sociales para su transmisión, *"...la gran tarea del maestro es transmitir sus conocimientos a sus discípulos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia"*⁴.

La instalación social y naturalización de este principio educativo articuló desniveles de inteligencias, construyó clasificaciones jerárquicas y habilitó la sumisión a la autoridad. La autoridad del que sabe, del que manda, del que impone, del que nutre, del que ilumina..., por sobre los otros, los de abajo, por sobre aquellos a quienes sólo les es dable convertirse en meros receptores pasivos y

³ LARROSA, Jorge: *Pedagogía y fariseísmo: sobre la elevación y el rebajamiento en Gombrowicz*. Educ. Soc., abr. 2003, vol. 24, no.82, p.289-298. ISSN 0101-7330.

⁴ Zorzal. Pág. 17

obedientes como consecuencia del *atontamiento* al que se los somete. Este es el modelo pedagógico o "ciencia de la distancia", que pese a los cosméticos y eufemismos que el sistema utiliza a fin de ocultarlo, aún persiste fuertemente en la estructura social y escolar.

QUIEN ENSEÑA SIN EMANCIPAR SOMETE

El problema, señala Rancière, radica en el núcleo mismo de la lógica que estructura la razón pedagógica, en sus medios y fines. La finalidad primordial de la razón pedagógica es el de *enseñar al ignorante* aquello que no sabe, *suprimir la distancia entre el ignorante y el saber. Su instrumento es la explicación*. Explicar es disponer de elementos del saber que debe ser transmitido en conformidad con las capacidades supuestamente limitadas de los seres que deben ser instruidos. Pero muy pronto esta idea simple se revela envenenada: la explicación se acompaña generalmente de la explicación de la explicación. Hay que recurrir a los libros para explicar a los ignorantes lo que deben aprender. Pero esa explicación es insuficiente: hacen falta maestros para explicar a los ignorantes los libros que les explicarán el conocimiento, (...) y si la autoridad del maestro no pusiera un punto final, transformándose en el único capaz de decidir dónde las explicaciones ya no necesitan seguir siendo explicadas, estas no tendrían fin, serían interminables. Jacotot creyó poder resumir la lógica de esta aparente paradoja: *si la explicación puede llegar a ser infinita es porque su función esencial es la de volver infinita la distancia misma que ella está destinada a reducir. Explicar algo a un ignorante es, ante todo, explicarle que no comprenderá si no se le explicara. Es demostrarle su incapacidad*. La explicación se presenta como el medio para reducir la situación de desigualdad en la que se hallan los que ignoran en relación a los que saben. (...) Esa es la desigualdad específica que la razón pedagógica ordinaria pone en escena⁵.

De este modo se instaura una relación de dependencia y sumisión de la voluntad del que aprende a la del que enseña. Y así, paradójicamente, se crea, se sustenta y se acrecienta la *brecha de la ignorancia* que el discurso del maestro pretende eliminar a partir de la transmisión y explicación de sus conocimientos. La dinámica instituida de lo escolar no hace más que confirmar y reforzar esa desigualdad de inteligencias, aun cuando su discurso pretenda lo contrario.

EL MAESTRO CONSTRUYE AL IGNORANTE

La revelación que se apoderó de Joseph Jacotot se concentra en esto: es necesario invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es él quien decreta el comienzo absoluto: sólo ahora va a comenzar el acto de

⁵ Entrevista a Jacques Rancière: "El maestro ignorante" - Publicado por apons en Mayo 30, 2008 Por Luisa Corradini.

*aprender. Por otro lado, sobre todas las cosas que deben aprenderse, es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar*⁶.

De modo que, contrariamente al mito instituido por la pedagogía tradicional, es el propio maestro quien crea al ignorante, ya que éste es su razón de ser maestro dentro de una escala jerárquica que divide el mundo entre ignorantes y doctos.

LA EXPLICACIÓN CONSTITUYE EL PRINCIPIO DEL SOMETIMIENTO

La explicación remite siempre a la autoridad del que sabe. Es la forma, más o menos sutil, en que se expresa la dependencia para dominar, para imponer, pero no para libertar. (...) *Veamos por ejemplo un libro en manos de un alumno. Este libro se compone de un conjunto de razonamientos destinados a hacer comprender una materia al alumno. Pero enseguida es el maestro el que toma la palabra para explicar el libro. Realiza una serie de razonamientos para explicar el conjunto de razonamientos que constituyen el libro. Pero ¿por qué el libro necesita de tal ayuda? En vez de pagar a un explicador, el padre de familia ¿no podría simplemente entregar el libro a su hijo y el niño comprender directamente los razonamientos del libro? Y si no los comprende, ¿por qué debería comprender mejor los razonamientos que le explicarán lo que no ha comprendido? ¿Son éstos de otra naturaleza? ¿Y no será necesario en este caso explicar todavía la manera de comprenderlos?*⁷

Para Rancière-Jacotot quien no emancipa embrutece, quien recurre a la explicación limita, violenta a la comparación, clasifica, discrimina y atonta, reproduciendo desde lo escolar la lógica estratificada y jerárquica de la sociedad.

EL MAESTRO IGNORANTE

Un maestro ignorante no es un ignorante que decide hacerse el maestro... sino un maestro que sabe que al *estimular* a sus alumnos puede hacer que ellos aprendan aún aquello que él mismo desconoce por completo. Es un maestro que enseña sin transmitir ningún conocimiento. Es una energía que estimula, que impulsa a la realización del "¡Tú puedes hacerlo!", que intenta mantener siempre viva la llama que habilita lo posible en el otro, desarticulando los mecanismos de la diferenciación y del menosprecio. Es un docente capaz de disociar su propio conocimiento, su propia formación específica, del ejercicio de la docencia, disociación que intenta destituir la relación de autoridad magistral para remplazarla solo por la fuerza de una inteligencia que ilumina otra inteligencia. El maestro es solo una voluntad que impulsa al ignorante que haga su camino. Es decir, echa a andar las capacidades que el alumno ya posee, la capacidad que todo hombre demostró logrando sin maestro el más difícil de los aprendizajes: aprender a hablar en su idioma materno.

La preocupación central de Jacotot era pues la *emancipación*, es decir la posibilidad cierta de que todo hombre pueda forjar su dignidad de hombre, tomar conciencia de su capacidad intelectual y decidir cuándo y cómo utilizarla, y no la

⁶ Laertes Pág. 7-8.

⁷ Ídem. Pág. 6-7.

mera instrucción, ya que como decía, "se instruye a los reclutas a los que se alista bajo su bandera, a los subalternos que deben poder comprender las órdenes, al pueblo que se quiere gobernar..."⁸ Es taxativo y sin concesiones cuando expresa: *quien enseña sin emancipar atonta. Y quien emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizá nada. Sabrá que puede aprender porque la misma inteligencia actúa en todas las producciones del arte humano, que un hombre siempre puede comprender la palabra de otro hombre*⁹. El problema, remarca Rancière, no es hacer sabios. Es elevar a quienes se creen (o les han hecho creer) inferiores en inteligencia, hacerlos conscientes de su condición inicial de igual eliminando la aceptación del desprecio que los estigmatiza, y en esto va la osadía de Jacotot al oponer la "razón de los iguales" a la "sociedad del menosprecio".

Sin duda semejante posicionamiento educativo estalla hoy como dinamita sobre los principios estructurales y estructurantes de la educación escolarizada tradicional, ya que pone en jaque no sólo a la práctica docente sino a las propias instituciones y a las concepciones naturalizadas del sistema de enseñanza formal: "la escuela", "los dispositivos escolares", "las jerarquías pedagógicas y el verticalismo", "los principios del aprender", "el profesional de la educación", etc. etc.

(...) el «método» que propone (Jacotot) es el más viejo de todos y no deja de verificarse todos los días (...) No existe hombre alguno sobre la tierra que no haya aprendido alguna cosa por sí mismo y sin maestro explicador. Llamemos a esta manera de aprender «enseñanza universal» y podremos afirmarlo: «La enseñanza universal existe realmente desde el principio del mundo al lado de todos los métodos explicativos. Esta enseñanza, por sí misma, ha formado realmente a todos los grandes hombres.» Pero he aquí lo extraño: «Todo hombre ha tenido esta experiencia miles de veces en la vida, y sin embargo nunca nadie tuvo la idea de decir a otra persona: Aprendí muchas cosas sin explicaciones, creo que ustedes pueden hacerlo como yo (...) ni a mí ni a nadie en el mundo se nos ha ocurrido que esta experiencia podía ser empleada para instruir a los demás.»¹⁰

Esta es la buena nueva: "... Hay que encontrar una cosa y relacionar con ella todo lo demás según este principio: todas las inteligencias son iguales"¹¹. Eso es todo: "No hay nada que explicar", afirma Jacotot.

⁸ Zorzal. Pág. 33

⁹ Laertes. Pág.13

¹⁰ *Enseignement universel. Langue maternelle, 6.a edición, Paris, 1836, p. 448, y Journal de l'émancipation intellectuelle, t. III, p.121.*Laertes. Pág. 12

¹¹ Zorzal. Pág. 129

Jacques RANCIÈRE

Jacques RANCIÈRE (Argelia, 1940) Doctor en Filosofía. Profesor Emérito de Estética y Política de la Universidad de París VIII, departamento de Filosofía. Ex director de programa en el *Collège International de Philosophie* (París). Es autor de numerosas obras dentro de las que podemos citar *La Nuit des Prolétaires*, *Le Philosophe et ses pauvres*, *La mécontente. Politique et philosophie*.

Joseph JACOTOT

Nacido en Dijón, Francia, en marzo de 1770. Estudió en la universidad de su ciudad natal y fue nombrado a la edad de 19 años profesor de Literatura Clásica. Ocuparía luego varias cátedras: Métodos de las Ciencias (1796), Idiomas Antiguos (1797), Matemáticas Superiores (1803), Legislación Romana (1806), y Matemática Pura (1809). Diferencia políticas provocaron su exilio en Bélgica. En 1818, ya en Bruselas, fue nombrado profesor de Idioma Francés y Literatura en la Universidad de Lovaina. La Revolución de 1830 le permitió regresar a Francia en donde se dedicó a difundir la "Enseñanza Universal" sobre la base de la "emancipación intelectual" de las personas. Fue autor de varios textos: "Lengua Materna" (Lovaina, 1822); "Lenguas Extranjeras" (Lovaina, 1824); "Música, Diseño y Pintura" (Lovaina, 1824); "Matemáticas" (Lovaina, 1828); "Derecho y Filosofía" (París, 1839). También escribió gran cantidad de artículos en el "Periódico de la emancipación intelectual", publicado por sus dos hijos (1829-42), editores también de sus "Mélanges posthumes" (París, 1841).

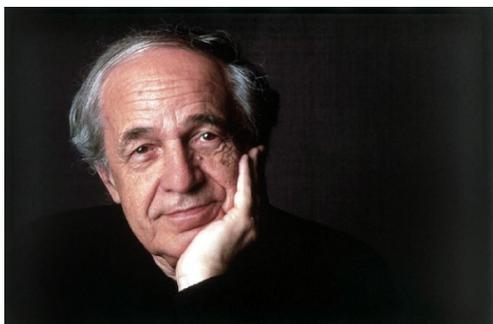
Jacotot murió en París el 30 de julio de 1840, su pensamiento emancipador no.



IN MEMORIAM

PIERRE BOULEZ

Compositor, pedagogo y director de orquesta francés
(26 de marzo de 1925 - 5 de enero de 2016)



Pierre Boulez y Frank Zappa



Pierre Boulez y Daniel Barenboim



**LA EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE DE MÚSICA:
UNA HERRAMIENTA PARA LA ORGANIZACIÓN DEL APRENDIZAJE**

Por Alicia Basta y Laura Rus

RESUMEN

Los profesores de instrumento de una institución educativa terciaria comparten una problemática: el nivel y las características de los alumnos que ingresan suelen ser muy disímiles, puesto que llegan a la clase con una historia y formación previas, mientras que las expectativas con respecto al perfil del egresado, desde la perspectiva de la planificación curricular, deben ser las mismas para todo aquel que logre llegar con éxito al final del ciclo educativo. En este trabajo se propone y analiza la importancia de una evaluación inicial o diagnóstica. Es a partir de la realidad del alumno, desde el momento del ingreso a la institución, que el docente decide sus futuras acciones: la planificación de clases, la elección de material de estudios y obras, y la determinación de objetivos a corto y mediano plazo. Esta evaluación inicial es compleja, ya que intenta medir los conocimientos adquiridos y las competencias desarrolladas hasta ese momento por parte del alumno, pero también varios aspectos relacionados con el mundo emocional del sujeto, que juegan un importante papel en el aprendizaje y en el desenvolvimiento del mismo en tanto músico: su actitud ante el desafío de una obra difícil, la persistencia y constancia en la práctica, la confianza en sí mismo para enfrentar audiciones públicas. Estos rasgos, que son propios del aprendiz de música, con frecuencia no son objeto del máximo interés por parte del instructor. El concepto tradicional de atenerse estrictamente al programa de estudios vigente para el primer año, sin detenerse a considerar las características particulares de cada alumno y su manera específica de relacionarse con la música, puede conducir a frustraciones y deserciones innecesarias; un sujeto con grandes potencialidades puede contar con una formación previa deficiente en cuanto a cuestiones técnicas y/o conceptuales, estar poco incentivado o inseguro en cuanto a sus capacidades. Estas condiciones previamente establecidas pueden mermar el rendimiento o la *performance* de un sujeto en formación, y no deberían configurar, de un modo determinante, el concepto del docente con respecto a las posibilidades futuras del alumno. El aprendizaje es un proceso no lineal, sobre todo en las disciplinas artísticas. Es por las razones expuestas que el proceso de evaluación que se inicia en este primer encuentro entre el alumno y el profesor es crucial para el desarrollo de su aprendizaje y debería realizarse durante un cierto período de tiempo, además de estar claramente estructurado. De este modo, el resultado de esta evaluación podría constituir una importante herramienta didáctica que ayude al docente a decidir su accionar futuro e inmediato, optimizando así el tiempo de clase y logrando resultados satisfactorios en menores períodos de tiempo.

Este trabajo busca estructurar un modelo de observación de los aspectos a considerar en el estudiante recién llegado y delinear, como consecuencia directa, un proyecto didáctico personalizado. Tal modelo, si se lograra, permitiría que la planificación estableciera metas y objetivos en cada instancia de la carrera en consonancia con las necesidades concretas de cada alumno.

Las ejemplificaciones para los modelos de evaluación y planificación se basarán en la experiencia de las autoras con alumnos estudiantes de flauta travesera de nivel terciario.

PALABRAS CLAVE: nivel terciario, didáctica instrumental, evaluación, planificación.

EL INICIO DE UNA NUEVA ETAPA

El inicio de una carrera terciaria por parte de un estudiante es, en general, un momento que requiere especial atención, más allá de la disciplina o materia que se pretenda abordar. En todas las carreras universitarias se habla de nivelación, de la calidad de la formación previa de los alumnos y las posibilidades que esta le brinda de obtener su título al final del camino. En una disciplina artística esta condición inicial es aún más compleja de determinar, por la naturaleza misma del estudio de nuestra disciplina y la característica del trato persona a persona entre el profesor y el alumno (Keith Swanwick, 2008). A lo largo de sus años de docencia, las autoras de este trabajo han recibido en esta instancia inicial alumnos con formación previa heterogénea: algunos estudiantes han realizado estudios en el mismo establecimiento en el ciclo básico, otros fueron formados en otra institución, e incluso algunos no poseen experiencia institucional, habiendo recibido clases de música de modo privado. Esta “biografía” educativa tiene implicancias: un alumno sin estudios previos en un establecimiento educativo quizás tenga una buena base en el manejo del instrumento pero no en su formación general, podrá no estar habituado a participar de audiciones y conciertos o no tener el hábito de resolver un programa anual conformado por obras y estudios, que si bien responden a las exigencias del año en curso, seguramente presentarán para él grandes dificultades en el momento de afrontarlos. Además de este factor de gran importancia que es la calidad de la formación previa, el docente descubrirá ciertamente otros aspectos propios de cada alumno. Un punto relevante son los problemas posturales que, de no ser resueltos, pueden impedir el progreso en el estudio del instrumento. Muchas personas tienen dolores de espalda, en las muñecas o en otras partes del cuerpo, que le impiden llevar a cabo una extensa práctica diaria; y la falta de armonía postural, las tensiones musculares y las contracturas a las que conduce un mal manejo del cuerpo llegan a obstaculizar seriamente la posibilidad de lograr una buena emisión sonora. Otro aspecto a considerar cuando el profesor de instrumento recibe a un alumno en su clase es el nivel de destreza que haya alcanzado este en lo que se refiere a lectura musical, siendo de gran importancia determinar la complejidad de las partituras que pueda resolver como así también la velocidad con que lo haga. También podrá evaluarse si el estudiante ha aprendido a estructurar su práctica diaria, haciendo un buen uso del tiempo y logrando resolver eficientemente las dificultades que se le presentan. Finalmente, será necesario detectar las habilidades adquiridas por el joven instrumentista, observando todos y cada uno de los aspectos técnicos y musicales de su ejecución: respiración, digitación, sonoridad, articulación, afinación, fraseo, conocimiento estilístico.

El siguiente cuadro intenta diseñar un esquema organizado para la observación del estudiante, sus características particulares y las competencias por él alcanzadas en el momento del ingreso.

CUADRO EVALUATIVO DEL ESTUDIANTE

Antecedentes Formativos	Institución educativa de la que procede. Nivel alcanzado en la misma. Estudios no formales.
ASPECTOS TÉCNICOS	
Sonoridad	Características de su sonoridad: color, amplitud, proyección. Intensidad. Estabilidad de la emisión. Afinación, sonoridad en los diferentes registros, posibilidades de dinámica. Vibrato. Homogeneidad. Flexibilidad.
Respiración	Manejo de la columna de aire. Respiración baja y media. Fiato. Concepto de apoyo. Velocidad de aire.
Digitación	Destreza en la digitación. Precisión rítmica. Postura. Eficiencia en el movimiento. Velocidad.
Articulación	Distintos golpes de lengua, diferentes tipos de ataque
Otros	Postura corporal Memoria Lectura musical
ASPECTOS MUSICALES	
Musicalidad	Características de su interpretación, conocimiento de fraseo y de estilos musicales. Musicalidad espontánea-intuitiva, naturaleza de extrovertida o introvertida de su yo- intérprete.
Repertorio	Material trabajado: ejercicios técnicos, estudios, obras que tiene en repertorio (flauta sola, flauta y piano, ensamble, repertorio orquestal)
CARACTERÍSTICAS PERSONALES	
Actitud	¿Se muestra /no se muestra entusiasmado con las propuestas del docente? ¿Es pasivo o activo en las clases? ¿Escucha música habitualmente? ¿Asiste a conciertos? ¿Trae al aula propuestas o inquietudes? ¿Se frustra fácilmente ante las dificultades? ¿Antepone sus miedos e inseguridades frente a las audiciones y conciertos que se programan en la institución, o logra superarlos? ¿Sabe evaluar su propio trabajo? ¿Tiene confianza en sí mismo?
Proyección en el ámbito musical estudiantil.	Experiencia musical ¿Se desenvuelve en ensambles y orquestas? ¿Puede trasladar los conocimientos adquiridos en la clase de instrumento a estas situaciones?

Sobre la base de los resultados de estas observaciones, se podría diseñar un esquema que exhiba los aspectos sólidos, los más débiles y los insuficientes de las posibilidades de ejecución y destrezas de cada alumno. Finalmente, de acuerdo con

esta información, será posible el planteo de un enfoque didáctico que enfatice el o los aspectos deseados. Presentamos aquí dos ejemplos que pueden mostrar claramente esta distinta consideración que habría que dar a los alumnos de acuerdo con las diferencias en su rendimiento: si un alumno que ingresa cuenta con un ciclo de estudios ya culminado y posee por tanto gran repertorio estudiado, buen nivel de lectura musical, pero a la hora de interpretar, presenta pocas posibilidades de comunicar, falta de claridad en el fraseo y, en general, poco manejo de contrastes estilísticos, climas sonoros y todo lo que compete a la musicalidad final, entonces se intentará diseñar una estrategia de profundización en lo que hace a la cuestión expresiva, incluya o no aspectos técnicos relacionados. Se elegirán obras con fuerte contenido expresivo para trabajar exhaustivamente la comprensión del discurso, el fraseo, e instar al alumno a poner todos los recursos técnicos del instrumento en pos de la expresividad y la comunicación. Si por el contrario otro alumno presenta un nivel que está en armonía, en cuanto a sus posibilidades técnico-musicales, con respecto al año de estudio, se podrá hacer hincapié en el avance, proponiendo buena cantidad de material a trabajar, plazos concretos de conciertos para presentar las obras, y otros desafíos que lo insten a una práctica intensiva del instrumento. En la planificación quedarán reflejados estos resultados; la misma debe contar con la flexibilidad necesaria para que la instrucción se adecue al perfil del alumno que ingresa proponiendo metas, objetivos y fines que estimulen el desarrollo de sus capacidades potenciales.

PLANIFICANDO

Contrariamente a lo que se cree habitualmente, los alumnos que ingresan al nivel superior necesitan indicaciones muy precisas sobre cómo estudiar eficientemente. "...tener claras instrucciones sobre qué y cómo practicar puede ahorrar tiempo y minimizar la frustración" (Zukov 2010). Para obtener logros concretos en acotados períodos de tiempo, se hace necesario un planeamiento ordenado y progresivo del material a abordar, variedad estilística, ejercicios técnicos especialmente elegidos o diseñados para solucionar las dificultades particulares de cada estudiante. El beneficio otorgado por el planeamiento en la educación musical también se encuentra documentado, y consiste, de acuerdo con Frega (Frega y otros, 2003), en la coordinación de los factores de ordenamiento del proceso educativo. De este modo se clarifican los contenidos a enseñar y las técnicas involucradas, permite la previsión del aprendizaje y la evaluación de las metas alcanzadas. La autora, siguiendo las definiciones de García Hoz, realiza una distinción entre finalidad, objetivos y metas. La finalidad se expresa en singular porque apunta a lo que se intenta lograr al término de todo un proceso educativo. Los objetivos son fines parciales, concretos y evaluables, y funcionan como medios para alcanzar el fin general. Las metas se refieren al logro de los objetivos específicos a través del tiempo, por eso coinciden con los niveles del proceso enseñanza-aprendizaje. Como todo educador sabe, estas categorías no deben entenderse en forma estática y estanca, sino de tal modo interrelacionadas que puedan dar lugar a una planificación coherente y dinámica.

Según nuestra concepción de la enseñanza de la música teniendo como eje la formación del instrumentista definimos la finalidad del proceso de educación musical: desarrollar al máximo las potencialidades del estudiante, brindarle las herramientas para que alcance un buen dominio técnico del instrumento y perfilarlo como artista que logre, a través de su experticia, la integración con la sociedad en la cual vive o elija vivir.

El mismo escrito de Frega y otros autores, menciona la importancia de, una vez establecida la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, determinar los objetivos generales y específicos involucrados. De esta forma se ordena el proceso y se obtienen mejores resultados. Los objetivos generales involucran rubros, como por ejemplo: conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos y actitudes. Los objetivos específicos resultan de la unión de los objetivos generales con el nivel específico. Es importante la definición de estos objetivos, pues son útiles siempre y cuando sean evaluables de tal forma que el alumno pueda demostrar haberlos alcanzado.

LA EVALUACIÓN DE ASPECTOS NO ESTANDARIZADOS

Para realizar una evaluación profunda y exhaustiva de un estudiante recién llegado es necesario tener parámetros estandarizados o, al menos, tanto como sea posible en la aplicación a una disciplina artística y en lo que se refiere a apreciaciones estéticas. En este punto, podemos hacer una diferenciación entre aspectos objetivos y subjetivos a tener en cuenta. Los primeros se ocupan de aspectos observables en forma directa e inmediata, y por ello pueden ser cuantificables, por ejemplo, la velocidad a la que puede tocar un instrumentista, el repertorio con que cuenta o la rapidez de lectura y resolución de una obra, el fiato que haya desarrollado o la precisión de su staccato. Los aspectos subjetivos no son evaluables de esta forma porque son más dependientes de factores personales. No excluyen la cuantificación, pero únicamente como resultado de un largo proceso que se va dando durante todo el período de aprendizaje. En una instancia inicial, se prestan sobre todo a la evaluación de tipo cualitativo. Podemos citar por ejemplo la madurez de la interpretación, la actitud en audiciones públicas o el desarrollo que haya conseguido en el ámbito de su sonoridad para la interpretación de una obra romántica. La evaluación de los aspectos subjetivos resultará seguramente más compleja y dependerá en gran parte del criterio del docente y de su propia concepción musical. La musicalidad de un individuo es inicialmente una condición innata y se refiere a la espontaneidad con que logra imprimir a su interpretación la claridad en el fraseo, la naturaleza del carácter de una pieza determinada, o las particularidades de un estilo. De todos modos, este aspecto puede y debe ser trabajado y desarrollado a lo largo de las clases de instrumento, y se podrá alcanzar una madurez interpretativa aceptable, más allá de la condición individual de la que se haya partido al inicio del ciclo.

LA AUTO-EVALUACIÓN

Un aspecto fundamental a desarrollar junto con el alumno es el punto ya mencionado en el cuadro de evaluación y que se refiere a la autoevaluación. Con este término nos referimos a la capacidad del estudiante-músico de percibir, apreciar y analizar la propia producción. No se trata, como se suele creer, de desaprobación la propia ejecución musical de modo global, con el único argumento de no haber alcanzado en la interpretación un nivel expresivo y estilístico que sería hipotéticamente "perfecto". Este supuesto es erróneo, pues se guía por parámetros que están demasiado alejados de la realidad del sujeto en formación y que, por eso mismo, le impiden el análisis exhaustivo de los aciertos y desaciertos de su ejecución al momento presente. Se trata de desarrollar en forma gradual, la comprensión del discurso musical, aplicar criterios estéticos y ejercer la auto-escucha, identificando los aspectos positivos y los no resueltos de la propia

producción, junto con la capacidad para aplicar oportunamente conocimientos musicales adquiridos en otros ámbitos del medio académico. Para adquirir esta competencia es necesario trabajar en el aula de un modo peculiar, propio de la índole de la enseñanza musical, donde el docente no sólo provea instrucción o juicio sobre el hacer del alumno (Andrea Creech, 2012). Es preciso que lo involucre en la percepción de su ejecución, en la búsqueda de tácticas para resolver dificultades técnicas y que lo ayude a recurrir a su mundo conocido y su yo-emocional para adentrarse en el sentido último del discurso musical. Este aprendizaje, clave para el desarrollo satisfactorio del futuro músico, se produce de modo conjunto con el progreso en el manejo del instrumento, y conducirá paulatinamente hacia una deseada autonomía del alumno con respecto al docente. Con este camino así recorrido a lo largo del ciclo académico, quizás nos encontremos con que aquel estudiante recién llegado al aula se perfila como un músico maduro con las herramientas necesarias para desempeñarse como artista en su medio.

CONCLUSIÓN

Desde el punto de vista de este trabajo, la planificación docente es un proceso de reelaboración constante. Dicho proceso toma como punto de partida los resultados de la evaluación inicial y recurre a estrategias didácticas específicas para el logro de metas puntuales. Asimismo, estas metas son generadas a lo largo del mismo proceso de aprendizaje y como resultado de un acuerdo con el estudiante, que las asumirá como su propio desafío. Están planteadas para resolver cuestiones puntuales, y la sumatoria de estas conquistas conducirá gradualmente, al logro de los objetivos planteados para cada nivel. Este pacto de acción conjunta entre el docente y el estudiante es fundamental, e implica el compromiso activo del alumno con su propio aprendizaje. La interacción profesor-alumno no consiste ya en un mero intercambio entre el indicador de pautas y el receptor de las mismas. Dada esta nueva dinámica, el aprendizaje musical se transformará en un proceso altamente enriquecido con posibilidades de alcanzar la complejidad y la amplitud de la disciplina artística misma que nos ocupa, donde coexisten la multiplicidad de criterios, la diversidad estética y en la que se pone en juego toda la profundidad del yo-artístico único de cada individuo en relación íntima con el medio social en el que se desempeña.

BIBLIOGRAFIA

- CREECH, A, 2012. Interpersonal behaviour in one- to -one instrumental lessons: An observational analysis. *British Journal of Music Education* / Volume 29
- FREGA, A. L.; MORATAL, M. L.; ESPINOSA, S. 2003. *Planeamiento en Educación Musical*. Buenos Aires: Escuela Argentina Modelo S.R.L., 2003.
- SWANWICK, K. 2008 A 'good- enough' music teacher. *British Journal of Music Education* / Volume 25
- ZHUKOV, K. 2009. Effective practising: a research perspective. The University of Queensland. *Australian Journal of Music Education*

AGRADECIMIENTOS

Al DAMus, por generar espacios para la investigación.

A la Doctora Ana Lucia Frega, por ayudar a transformar nuestra experiencia en conocimiento.

A nuestros maestros, colegas y alumnos.

Alicia Basta

Es Profesora Superior Nacional de flauta travesa egresada del Conservatorio Nacional Carlos López Buchardo y Licenciada en Artes Musicales por el IUNA. Maestra Nacional de Música egresada de la Escuela Nacional Música J. P. Esnaola especialidad flauta travesa y guitarra. Sus maestros han sido Raúl del Castillo, Oscar Piluso y Claudio Barile. Se ha especializado en la pedagogía Suzuki y ha profundizado en el estudio de la fenomenología aplicada a la música, bajo la dirección del maestro Jordi Mora. Se desempeña en la actualidad en diversas agrupaciones de música de cámara. Es profesora de la cátedra de Flauta travesa en el Conservatorio Juan José Castro, en el Instituto Superior de Música "José Hernández", en el Colegio C. Newman y

profesora y coordinadora del proyecto Niños en Armonía, de la Fundación Cultural Argentina.

Laura Rus

Es Profesora Nacional de Flauta Travesa egresada del Conservatorio Nacional Carlos López Buchardo y Licenciada en Artes Musicales por el IUNA. Obtuvo el Diploma como Profesora de Flauta en la Hochschule der Künste Berlin. Se desempeña en la actualidad en diversas agrupaciones orquestales y de cámara. Es profesora Adjunta de Flauta Travesa en el DAMUS y profesora de Didáctica de la Flauta travesa para el Postítulo en el Conservatorio J. J. Castro.

NORMAS PARA PUBLICAR EN “ATRILES”

1. Los trabajos presentados deberán ser originales e inéditos y versarán sobre temas educativos, pedagógicos, artísticos culturales, musicales, literarios, etc.
2. Varias serán las posibilidades de tratamiento del tema elegido: a- como artículo periodístico, b- de manera científica, como ensayo, c- como trabajo monográfico, etc. En todos los casos se exigirá el mayor rigor.
3. Los textos deben ser remitidos en formato Word a la dirección de mail de la revista: atrilerevista@yahoo.com.ar
4. La extensión máxima será de 10 (diez) carillas A4 - con bibliografía incluida - en caracteres *Times New Roman* o *Arial*, tamaño 12, interlineado (1,5), con cursivas y modificaciones similares concretas que el autor estime como necesarias (NOTA: una extensión mayor a la solicitada será puesta a consideración por el equipo de redacción en función de la naturaleza e importancia del trabajo).
5. Las posibles ilustraciones irán insertas en el artículo, en un número que no supere las cinco. La calidad de las mismas no debe ser de más de 15k de peso e irán acompañadas del pie de imagen que le corresponda y su procedencia (la revista se reserva el número final de ilustraciones a insertar en la publicación).
6. Se adjuntará un resumen del trabajo de aproximadamente 10 (diez) líneas y una breve reseña profesional (3 ó 4 líneas)
7. Cada vez que se cite un autor se deberá hacer la cita bibliográfica correspondiente.
8. Se ha de consignar los datos personales completos, además de la dirección del/la autor/a o de los/as autores/as, número de teléfono, dirección de correo electrónico y lugar de trabajo para cualquier consulta previa a su publicación.
9. El material debe ir acompañado por una autorización expresa para su publicación.
10. Las notas irán al final del texto, siguiendo la siguiente recomendación:
(Ejemplo) BOURDIEU, Pierre: *Intelectuales, política y poder*. Eudeba. Bs. As. 2003. Pág. 25
11. Los editores de la revista se reservan el derecho a la publicación.
12. Los editores no se hacen responsables de las opiniones vertidas por los autores en sus artículos.
13. Cualquier inquietud sobre la publicación debe ser remitida a la dirección de mail expuesta.
14. Se sugiere mantener el mejor nivel académico-científico en los artículos que remitan. Esto implica asegurar una producción seria y precisa, no exenta de una escritura agradable.