

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA • FACULTAD DE ARTES • DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE MÚSICA • PROFESORADO EN EDUCACIÓN MUSICAL • PLANEAMIENTO Y PRÁCTICA DOCENTE

TODAS LAS VOCES,

TODAS:

UN ABORDAJE DE LA ESI EN LA CLASE DE MÚSICA.



ALVAREZ SÁNCHEZ, RAMIRO
YULITTA, MAYRA LUZ

DICIEMBRE 2019

*Me gusta enseñar,
me gusta leer con alguien,
me gusta aprender y enseñar es aprender,
entonces es un proceso precioso que no termina nunca
y que cesará sólo cuando cese la vida de uno,
lo mismo que ocurre en el escenario.*

(Liliana Herrero)

Índice

Introducción	4
CAPÍTULO I: Proceso de residencia en el Instituto Obispo Caixal	5
Informe Institucional	5
- La Institución	5
- La clase de Música	9
Proyecto de prácticas	12
- Fundamentación	12
- Objetivos	13
- Contenidos	13
- Actividades	14
- Metodología	18
- Evaluación	19
Una mirada reflexiva sobre nuestras prácticas	20
Referencias conceptuales	24
CAPÍTULO II: La ESI en la clase de Música	27
Origen y Contexto	27
De qué hablamos cuando hablamos de ESI	28
Algunos condicionamientos para su implementación	31
Una cuestión de género: La mujer en la música	33
Propuestas didácticas	35
- Propuesta 1: El elixir del amor	35
- Propuesta 2: La gente anda diciendo	38
- Propuesta 3: Soldaditos y muñecas	39
- Propuesta 4: Todas las voces ¿Todas?	41
Consideraciones finales	45
Bibliografía	46
Anexos	48
- Anexo 1	48
- Anexo 2	50
- Anexo 3	51
- Anexo 4	52

Introducción

El presente trabajo se constituye como la instancia evaluativa final de la cátedra Planeamiento y Práctica Docente, perteneciente al último año del Profesorado en Educación Musical de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. Surge a partir de interrogantes provenientes del proceso de residencia que se llevó a cabo entre los meses de Junio y Septiembre de 2019 en la división “C” de primer año del Instituto Obispo Caixal.

En la primera parte se realiza un diagnóstico de la institución en donde se desarrollaron las prácticas docentes, atendiendo a diferentes aspectos que repercuten de manera directa en la clase de Música. A continuación, se presenta el proyecto de prácticas, el cual está centrado en la producción musical y en la modalidad de aula taller, donde se abordaron músicas provenientes de los territorios musicales de los alumnos. Para concluir este capítulo, se expone una reconstrucción crítica de nuestro proceso, donde analizamos la propuesta y la práctica a partir de un marco teórico diverso.

La segunda parte, se aboca a la incorporación de la Educación Sexual Integral¹ en la clase de Música de ciclo básico de nivel medio. Si bien este no fue el contenido central de nuestras prácticas docentes, el abordaje de este tema surgió del interés de los estudiantes y resulta en la actualidad un emergente a trabajar en todas las áreas y niveles educativos.

Se realiza un planteamiento acerca de por qué incluir la ESI en nuestra asignatura y su vinculación con las normativas vigentes nacionales y provinciales. Por último, se exponen algunas propuestas pedagógicas en pos de una mayor y más integral inserción de la ESI en la asignatura Música. Lejos de ser propuestas acabadas y listas para aplicar en cualquier escuela, nuestra intención es compartir una manera de pensar y abordar esta temática siempre desde la reflexión crítica y continua, ya que lo que aquí se manifiesta está sujeto a un tiempo y un lugar determinado.

¹ A partir de ahora, ESI.

CAPÍTULO I: Proceso de residencia en el Instituto Obispo Caixal

Informe Institucional

- La Institución

El Instituto Obispo Caixal es una institución de Enseñanza Media de gestión privada, mixta y católica, que cuenta con 6 cursos de 3 divisiones cada uno y que se desarrolla en horario matutino. Funciona durante la tarde, en el mismo edificio y en conjunto con la Escuela Inicial y Primaria “Colegio Sagrada Familia”.

Está ubicado en la calle Ana María Janer 1250, en el Barrio Pueyrredón de la ciudad de Córdoba. (El nombre de la calle donde se ubica es el de la madre fundadora de la Congregación de Hermanas de la Sagrada Familia de Urgel). El edificio de tres plantas ocupa toda la manzana conformada por las calles Janer, Cochabamba, Buchardo y Pje. Antranick.

Por fuera, en los cuatro lados que comprende, se aprecian murales que expresan mensajes religiosos o artísticos. No se observan graffitis ni intervenciones de otro tipo en las paredes además de las antes mencionadas, quizás esto se debe a que los murales son creaciones de los mismos alumnos. Sobre la entrada principal por donde ingresan los alumnos y el personal de la escuela, se encuentra el nombre de la institución en letras metálicas. Las mismas son de tamaño pequeño en relación al tamaño del edificio y se encuentran parcialmente tapadas por los árboles de la vereda. El día de nuestra última visita, pudimos observar que estaban por colocar nuevos carteles. Uno del nivel secundario y otro de los niveles inicial y primario. Ambos presentan el mismo encabezado: “Somos parte de un proyecto que nació hace más de 150 años. Educamos para la libertad, la solidaridad y el compromiso responsable”. Nos llamó la atención que el primero exponía diferente lema para cada ciclo: el ciclo básico “Aprender sirve y servir enseña”, y el ciclo orientado “Seamos el cambio que queremos ver en el mundo”. Además los carteles ofrecen otras informaciones adicionales como actividades extra y proyectos de la escuela por nivel, dirección y teléfono de contacto para informes y el escudo y nombre de la congregación.

Al tratarse de una escuela de gestión privada ubicada en barrio Pueyrredón, algunos estudiantes expusieron haber optado por esta escuela por cercanía, por accesibilidad en la cuota respecto a las escuelas de la zona, y por tradición familiar.

En general observamos una actitud proactiva y muy buena predisposición, cortesía y amabilidad para con nosotros y en los vínculos entre los diferentes actores que componen la institución. Estas conductas son fomentadas por el equipo directivo y el cuerpo docente en todo momento, por ejemplo en el ingreso a la mañana, directivos y personal administrativo reciben a la comunidad escolar parados en la puerta de ingreso pudiendo así saludar a toda persona que ingrese individualmente. Otro aspecto a destacar es el orden y la limpieza en todos los espacios.

Lo primero que se ve una vez dentro de la institución es la capilla que en todas las oportunidades en las que estuvimos presentes, permaneció cerrada. Los estudiantes nos comentaron que las visitas a la misma eran poco frecuentes, sólo iban allí para celebraciones religiosas en las cuales convocaban a un Padre de alguna de las escuelas de la zona.

Hacia la derecha de la recepción encontramos algunas oficinas administrativas y hacia el final del pasillo la puerta de acceso a uno de los patios donde se sitúan la cantina, baños, una cancha de básquet techada, una cancha de fútbol de cemento y el único espacio verde, de pequeñas dimensiones con algunos árboles, a los que les estudiantes gustan frecuentar en los recreos. Hacia el fondo se observa una pequeña obra que pronto será un depósito de elementos de Educación Física. A la izquierda de la recepción hallamos la biblioteca y la puerta de acceso al patio principal. Allí tiene lugar el mástil para izar la bandera en las mañanas, aunque los días fríos prescinden de este acto y los estudiantes ingresan directamente a las aulas. Si bien esto no se comunica en ningún sitio, a modo de código implícito, los estudiantes al ingresar revisan si la bandera está colocada en el mástil para saber si se posicionan en la formación o pueden pasar al aula. Circundantes a este patio se ven las galerías que cuentan con dos mesas de ping pong y dos metegoles, el laboratorio, la preceptoría de 1er y 2do año, la sala de computación, la sala de proyecciones, baños, las aulas de 1er y 2do año y la escalera que lleva a el segundo y tercer piso. También tiene lugar la puerta de acceso al Nivel Inicial, de uso poco frecuente. En una sola ocasión tuvimos la oportunidad de visitarlo en el marco de una clase de la profesora orientadora ya que los alumnos tuvieron que realizar un trabajo grupal de composición que requería de un gran espacio físico para no incomodarse entre sí. El jardín cuenta con un patio propio de césped sintético y juegos y una pequeña huerta. Por otro lado, mediante una puerta diferenciada se accede al convento donde viven las Hermanas.

En el primer piso se localizan la sala de profesores, las aulas de 3er y 4to año y la preceptoría de estos cursos. En el segundo y último piso encontramos baños, las aulas de 5to y 6to año y su respectiva preceptoría, y una pequeña sala que se utiliza para el guardado de los instrumentos. En esta sala, se guardan tanto los instrumentos propios de la escuela y de la docente como los de los estudiantes durante el día por precaución de que en las aulas pudieran romperse. También tienen la opción de dejarlos guardados en esta sala durante la semana para evitar el traslado de los mismos.

En las paredes de la escuela observamos carteleras, algunas de exposición permanente y otras que fueron cambiando de acuerdo a las efemérides. Se observan placas conmemorativas realizadas principalmente por ex-alumnos y símbolos religiosos en gran cantidad: imágenes de culto escultóricas y pictóricas de la Virgen, el Papa y la Madre fundadora Ana María Janer, varios dibujos de las Hermanas de la Congregación, crucifijos y frases que dan cuenta de la congregación a la que pertenece la escuela. En los pasillos del patio observamos también algunas producciones de los alumnos en relación a valores que la escuela impulsa, como propuestas para mejorar la convivencia o espacios para escribir mensajes alegres en donde había más intervención de la primaria que de la secundaria. En el aula de 1er año “C” había sólo imágenes religiosas. La producción de los estudiantes la pudimos ver en una sola oportunidad, cuando se les encomendó la tarea de decorar el aula para la semana janeriana, evento de gran importancia para la escuela. En esta ocasión, no utilizaron mensajes ni frases o palabras, sino guirnaldas, flores y dibujos de monjas.

Esta institución pertenece a la Congregación de Hermanas de la Sagrada Familia de Urgel, fundada en Seo de Urgel, España, el 29 de junio de 1859. En marzo de 1934 se funda en Córdoba el Hogar Maternal de la Sagrada Familia. Se inicia así, la escuela primaria que luego se llamará Colegio Sagrada Familia. Veinticuatro años después, en marzo de 1958, se funda el Instituto Obispo Caixal, como respuesta a la necesidad de un Instituto que impartiera enseñanza comercial en la zona. En un primer momento, incorporado a la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano como Escuela Media y Bachillerato Comercial. En 1972, se formaliza el Nivel Inicial que brindaba ya su servicio educativo a numerosas niñas de la zona. En el año 2013, se incorpora la primera sala para niños de 4 años. Recién hacia el año 1997 incorpora estudiantes varones. Observamos que las Hermanas están siempre presentes durante la jornada en la escuela y en constante vínculo con los estudiantes, aunque actualmente no ocupan los cargos jerárquicos en

representación legal ni en dirección/vicedirección. Esto lo adjudican a la falta de vocación y consecuente falta de monjas en general y particularmente en la congregación.

La estructura organizativa está conformada por un equipo directivo (Representante legal -laica-, Directora -laica-, Vice Directora -laica-, Apoyo de Dirección -laica- y Coordinadora General de Pastoral), una Secretaría, un equipo de orientación conformado por dos psicopedagogas, un cuerpo docente a cargo del dictado de las asignaturas y un cuerpo no docente (preceptores, bibliotecarias, asistente de Laboratorio y sala de proyecciones y Coordinación comunicación institucional y diseño web). No hay personal de seguridad pública o privada.

El acuerdo escolar de convivencia (2018) de la escuela plantea como fin general, brindar a los niños y jóvenes una educación integral que haga posible la madurez humana y el desarrollo de los valores que informan la concepción cristiana del hombre y de la vida, de tal modo que el alumno sea agente de su propio desarrollo y llegue a ser libre, responsable y solidario en la construcción de un mundo más justo y más fraterno.

Con respecto a la acción pastoral, proponen una educación para la libertad, la solidaridad y el compromiso responsable. Se busca desarrollar el sentido crítico y la capacidad de discernir con sinceridad y firmeza los valores que, bajo la superficie de lo cambiante y en medio de las vicisitudes de la historia, han de permanecer siempre.

Durante nuestro proceso de residencia no tuvimos una oportunidad de observar en profundidad si la propuesta de la Congregación condice con la práctica real, sin embargo, en este tiempo pudimos observar la falta de conflictos entre estudiantes y entre estudiantes y docentes; libertad en relación a la organización entre estudiantes, como por ejemplo, en la utilización de los juegos del patio o en la compra de los regalos del día del maestro y en cuanto al abordaje de los contenidos por parte de los docentes; flexibilidad en cuanto al cumplimiento de algunas normas, como en el uniforme y en la utilización del celular en el recreo.

- La clase de Música

Primer año “C” está conformado por 27 estudiantes. Durante el periodo de observación, advertimos un alto nivel de presentismo y de responsabilidad a la hora de asistir a clases con instrumentos musicales y la carpeta de la asignatura. De igual manera, demuestran entusiasmo y predisposición ante las propuestas de la docente, evidenciando capacidades interpretativas, creativas y colaborativas en las diferentes actividades.

El clima áulico se caracteriza por el compañerismo, la empatía y el respeto hacia las autoridades. Se observa que el vínculo entre ellos es estrecho y se demuestra consolidado. No hemos presenciado situaciones de violencia y si bien en las actividades de grupo la división fue principalmente de género, cuando sugerimos una organización grupal mixta no hubo planteamientos al respecto. Es decir que se evidencian preferencias y afinidades entre ellos, pero estas no significan obstáculos a la hora de trabajar en equipo.

Con respecto a sus trayectorias musicales, encontramos diversidad de respuestas. Es importante destacar que todos poseen algún instrumento musical y que la utilización de los mismos ha sido impulsada por la docente durante la escuela primaria incorporando así la práctica instrumental de conjunto. Se observa además que algunos poseen un gran dominio instrumental/vocal que han adquirido extra-curricularmente y que es continuamente fomentado y capitalizado por la docente a la hora de las producciones en el aula. A su vez, se evidencia lo planteado por Lucy Green (en Carabetta 2016):

El aprendizaje informal tiene lugar no sólo en soledad sino también, y esto es sumamente importante, entre amigos que comparten destrezas y conocimiento juntos. Antes que ser “enseñados” por un “experto” o adulto con mayor destreza, los jóvenes que están aprendiendo se ayudan unos a otros. Aprenden, de esta manera, de un modo mucho más inconsciente, simplemente escuchando y mirándose unos a otros y hablando de música”. Esto se dio en más de una oportunidad durante las clases y recreos, estudiantes que tenían más dominio sobre los instrumentos enseñaban a otros/as canciones provenientes de sus territorios musicales. (p.142)

El programa de la asignatura se divide en dos grandes ejes: prácticas del lenguaje musical y contexto. A su vez, al interior de éstas, encontramos unidades temáticas entre las cuales se inserta la práctica musical, no como un eje transversal sino como un contenido. Se basa en el diseño curricular provincial previsto para el 1er año del ciclo básico y hace énfasis en las capacidades fundamentales (oralidad, lectura y escritura; abordaje y

resolución de situaciones problemáticas; pensamiento crítico y creativo y trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar).

La docente a cargo es suplente y comenzó a dictar la asignatura el mismo día de nuestra primera observación. Por este motivo, durante esta primera clase, les estudiantes dieron cuenta de lo trabajado en el año. La carpeta se divide en tres partes: práctica, glosario e historia. Hasta el momento habían trabajado en los únicos dos proyectos previstos en la planificación anual: “la música en la pre historia. La sonorización” y “La música en la antigüedad. Construcción del sikus pentatónico.”, no habían experimentado la utilización de este instrumento ni de otros. El sikus fue incorporado recién en las clases de la docente sucesora siempre desde la ejecución explicitando que a partir de ese momento podrían utilizar sólo la parte de la carpeta correspondiente a práctica. En este punto, observamos la poca coincidencia entre el programa del docente titular y su propuesta, y la de la docente suplente, principalmente en relación al abordaje de la práctica vocal/instrumental.

Las clases siguientes se basaron en la utilización del sikus para la interpretación de melodías sencillas escritas con notación musical tradicional y posteriormente procedieron a la composición en pequeños grupos de entre 2 y 5 alumnos/as, a dos o más voces. Las grafías de las composiciones fueron en su mayoría analógicas aunque algunos grupos incorporaron figuras rítmicas o el pentagrama para indicar alturas. Para llevar a cabo esta actividad la profesora les propuso a los estudiantes trabajar en el patio y en la parte del edificio que corresponde a las galerías del Nivel Inicial, que durante el horario de la clase de Música se encuentra vacío. Constantemente la docente apela a los sentimientos que la música les provoca y a la función de la misma mediante comentarios tales como “la música es expresión de sentimientos, es importante que ustedes disfruten y puedan tocar y expresar a través de los instrumentos”, o en relación a la composición “Hay que inventar, escuchar al corazón a ver qué les dice, qué siente”.

El desarrollo de los contenidos se vio afectado en reiteradas oportunidades por diferentes acontecimientos propios del calendario escolar como feriados nacionales y actividades institucionales.

Se observa que metodológicamente la docente plantea el formato de aula-taller ponderando las actividades de interpretación y composición. Esto no quita la diversidad en

la propuesta atendiendo también a actividades de audición y conceptualización de los contenidos abordados. Los mismos fueron: música pentatónica, ritmo de carnavalito, composición a dos voces y grafía convencional. En dos ocasiones la docente consultó a los estudiantes uno por uno por la elección del instrumento dejando en claro que el mismo se utilizaría hasta fin de año. De igual manera hubo casos de cambio de instrumento sin conflicto.

En base a lo observado es que pensamos en la elaboración de un proyecto fundado en aprender y enseñar música a partir de la música misma, *musicando* colectivamente y reconociendo los territorios musicales diversos y periféricos al ámbito escolar que los estudiantes traen consigo. Durante la implementación del mismo, se hicieron pequeñas modificaciones en pos de mejorar los procesos para arribar a los objetivos planteados en el tiempo estimado para su desarrollo.

La elección de la canción surgió como resultado de una encuesta que realizamos durante el proceso de observación. En ésta preguntamos a los estudiantes acerca de sus preferencias: las temáticas con las que les gustaría trabajar (bullying y violencia de género), con qué géneros musicales (pop, trap) y también en la misma los invitamos a proponer artistas/bandas y canciones. Entre las sugerencias dentro del género mayoritariamente elegido y, por su adaptabilidad al ámbito escolar y a las posibilidades técnico-instrumentales de los alumnos es que elegimos la canción “Tal Vez”, de Paulo Londra.

Proyecto de prácticas

- Fundamentación

La educación artística se constituye como una herramienta potente en la adquisición y el desarrollo de *capacidades fundamentales* -oralidad, lectura y escritura; abordaje y resolución de situaciones problemáticas; pensamiento crítico y creativo y trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar-, propuestas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en consonancia con lo que establece el Consejo Federal de Educación (Res. N° 330/17). Este proyecto se encuadra en estas capacidades, atendíéndolas de manera integral, poniendo en juego los saberes y vivencias individuales en creaciones y experiencias grupales. A saber, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en su “Fascículo 1: conceptos clave”, plantea:

Los mejores resultados se producen cuando los objetivos y las estrategias se definen con base en intereses mutuos y en colaboración, y mediante el diseño de planes de acción flexibles. Se trata, entonces, de promover un proceso personal de aprendizaje, mediado por la intervención docente y por múltiples interacciones de los sujetos entre sí y con los contextos. (p.2)

Nos enmarcamos dentro de la planificación anual del docente titular, en la unidad de “Prácticas del lenguaje musical: Melodía. Intensidad. Forma. Timbre. Textura. Ritmo. Lectoescritura. La práctica musical: la orquesta o banda escolar. La apreciación musical.”

Como eje clave y fundamental de este proyecto pretendemos fomentar la incorporación de los contenidos de la asignatura Música a través de la recepción, la interpretación y la producción musical. Por otra parte, nos apropiamos del concepto de *musicar* propuesto por C. Small (1999) quien plantea:

Si la música no es sino acción, entonces la palabra 'música' no debe ser sustantivo sino verbo. El verbo 'musicar'. No sólo para expresar la idea de actuar, tocar o cantar; ya tenemos palabras para eso; sino expresar la idea de tomar parte en una actuación musical. (p.5)

Durante el periodo de observación, advertimos en este grupo conocimientos previos en relación a conceptos básicos del lenguaje tonal y a la ejecución vocal-instrumental, que tomaremos como base durante el desarrollo de las clases.

- **Objetivos**

Que el/la estudiante logre:

- Experimentar la participación en prácticas musicales colectivas. Conocer roles y dinámicas de trabajo en grupo.
- Ejecutar con precisión y destreza el instrumento musical por el que optó.
- Interpretar el estribillo propuesto cantando y tocando la base armónica y rítmica.
- Componer de manera colectiva una melodía instrumental para una sección correspondiente a introducción, interludio o coda en la canción.
- Componer de manera colectiva la letra de las estrofas de la canción respetando la estructuración poética.
- Tomar decisiones estético-musicales en relación a la forma musical, al orgánico, a la base rítmica, entre otras.
- Apreciar, reflexionar y discernir a partir de la escucha, diferentes componentes del lenguaje musical y rasgos distintivos del género trap: textura, forma, ritmo, instrumentación y melodía.
- Reflexionar acerca de la letra original de la canción y de las problemáticas sociales a trabajar: bullying y violencia de género.
- Representar gráficamente (tradicional y/o analógico) la composición instrumental.

- **Contenidos**

- Práctica instrumental y vocal grupal: ensamble con guitarras, pianos, melódicas, sikus, flautas dulces, instrumentos de percusión y voces.
- Composición melódica instrumental: creación de una sección instrumental.
- Creación de letras en relación a temáticas específicas: violencia de género - bullying.

- Ritmo: en relación al género de la canción original y posibles variantes para la composición.
- Forma musical: estructuración de la composición en relación a las secciones y a la textura (cantidad de emisores).
- Apreciación musical: audición y reflexión.
- Grafías tradicionales y/o analógicas: representación gráfica de parámetros musicales.

- **Actividades**

Este proyecto prevé su desarrollo en cuatro clases de tres horas cátedra cada una:

Clase 1

- Comenzaremos con la audición de la canción *Tal Vez* de Paulo Londra.
(<https://www.youtube.com/watch?v=NPpELzyP4rw>)

- A partir de la escucha atenta, analizaremos la canción a través de una guía de preguntas:

¿Qué instrumentos escuchamos?

¿Todos suenan todo el tiempo?

¿Cuántos cantantes hay? ¿Siempre cantan?

¿Cuántas partes diferentes se escuchan? ¿Cuántas iguales?

- Luego de la puesta en común de estas preguntas, entregaremos la letra de la canción en papel en forma de ficha para completar durante la audición con: secciones (introducción- estrofa- estribillo- interludio- coda), voz (técnica utilizada, apariciones de la segunda voz) e instrumentación (qué instrumentos aparecen en cada sección). (ver Anexo 1)
- Explicaremos el resultado de las encuestas realizadas en el proceso de observación y cómo será el trabajo a realizar durante el proyecto.

- Entregaremos la consigna por escrito, la letra para el nuevo estribillo, los acordes para guitarra y piano, la base rítmica y el bajo para piano y guitarra. (ver Anexo 2)
- Mostraremos los docentes el nuevo estribillo cantado y acompañado de la base rítmica y armónica.
- Cantaremos entre todos el estribillo y posteriormente aprenderemos la base rítmica en percusión corporal y cajones peruanos, y la base armónica para piano y guitarra (sólo los estudiantes que ya poseen un dominio de estos instrumentos).
- Dividiremos los cuatro grupos de trabajo: con el objetivo de que cada grupo esté conformado por al menos dos instrumentos armónicos (un piano y una guitarra), solicitaremos a los estudiantes que se anotaron para tocar el piano que elijan a un compañero que se haya anotado para tocar la guitarra. Luego, mediante el mismo procedimiento, cada compañero elegido, elegirá al próximo hasta conformar los 4 grupos. Éstos deberán ser mixtos.
- A continuación veremos la charla TEDx de Oriana Romero:” Nadie está a salvo del bullying.”(<https://www.youtube.com/watch?v=oF91FkuNWfI>)
- Se dará lugar a un debate espontáneo en base a las preguntas que propone el video
- Luego los estudiantes escribirán de forma anónima situaciones en las que sufrieron bullying y situaciones en las que lo generaron. Si el grupo lo requiriese, haremos una puesta en común.

Clase 2

- Recordaremos el nuevo estribillo de la canción y lo ejecutaremos a modo de repaso.
- Veremos una adaptación del video de Colectivas Deseantes “Recopilación de canciones machistas” (<https://www.youtube.com/watch?v=4P1VktEk0vc>)
- A continuación, reflexionaremos en torno al lugar que ocupa la mujer en estas canciones e individualmente o en pequeños grupos, confeccionarán listas de canciones con otros ejemplos.

- Realizaremos un breve análisis de la letra original de la canción Tal Vez en relación a lo reflexionado.
- Explicaremos las pautas de trabajo para la creación de la letra de la canción, para ello deberán optar por una de las temáticas (bullying o violencia de género)
- Posterior a la creación de la letra, cada grupo procederá a establecer el orgánico que utilizará y la forma musical. Entregaremos una ficha para que cada grupo complete. A modo de ejemplo:

Grupo 1	Introducción	Estrofa 1	Estrofa 2	Estribillo
Guitarra				
Piano				
Sikus				
Cajón Peruano				
Flauta				

- Si aún queda tiempo, procederemos a la composición melódica de la sección instrumental.

Clase 3

- Recordaremos el estribillo de la canción y lo ejecutaremos a modo de repaso.
- Cada grupo continuará el trabajo realizado la clase anterior, siendo el objetivo terminar la composición y ensayar para la presentación de la próxima clase.

- Al finalizar la clase, deberán tener la ficha completada con referencias que sirvan a la ejecución grupal y la melodía de la sección instrumental escrita de manera convencional o analógica. A modo de ejemplo:

Grupo 1	Introducción	Estrofa 1	Estrofa 2	Estribillo
Voz	-	Cantada	Rap	Cantada
Guitarra	base armónica arpegiada	base armónica arpegiada	-	base armónica rasguido
Piano	-	-	base armónica arpegiada	base armónica plaqué
Sikus	si - re - si - la - sol. x4	-	-	-
Cajón Peruano	base rítmica	base rítmica	base rítmica	base rítmica cumbia
Flauta	si - re - si - la - sol. x4	-	-	-

Clase 4

- Cada grupo tendrá 20 minutos para ensayar la canción, previo a la presentación.
- Procederemos a la presentación final.

- Al concluir cada grupo, los primeros en realizar las devoluciones serán los compañeros/as, guiados por el docente practicante.
- Posteriormente a la presentación de todos los grupos, realizaremos una evaluación del proyecto escrita e individual. (Ver Anexo 3)

- **Metodología**

Los contenidos se abordarán de manera integral a través de actividades de recepción, interpretación y producción musical. Se propone como eje transversal de trabajo la práctica vocal-instrumental a través de la ejecución y la audición, vivenciando continuamente el contenido a tratarse, partiendo de consignas claras y específicas. Así mismo es también un eje transversal la continua reflexión y debate de los temas tratados.

La modalidad será la de aula-taller, trabajaremos con el grupo completo y posteriormente en grupos reducidos de entre 6/7 estudiantes para realizar la composición y ejecución de los arreglos. Consideramos pertinente lo sugerido por el Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria (2011) en relación a la modalidad propuesta:

El formato de Taller para el desarrollo del lenguaje musical, posibilita poner en contacto a los estudiantes con sus contenidos específicos y centrales, permitiéndole conjugarlos con la práctica de manera directa y significativa, posibilitando así un marco concreto de producciones, donde el producto que deviene de esos contenidos encuentra significatividad en el transcurso de proceso. (p.135)

Además del aula, contamos con otros espacios para llevar a cabo el trabajo de composición y ensayo: las galerías, el patio de secundaria y el patio correspondiente al jardín, que durante el horario de dictado de nuestra clase, se encuentra desocupado. Para la visualización de los videos de las actividades de bullying y violencia de género haremos uso de la sala de proyección de la institución.

- Evaluación

Como hemos descrito anteriormente, la cuarta clase será destinada a que los cuatro grupos puedan interpretar frente a sus compañeros el arreglo en el que han estado trabajando las clases anteriores.

Esta instancia nos significa una buena oportunidad para evaluar el desempeño de cada grupo y cada estudiante. Sin embargo, al entender que representa una situación de examen (de ejecución u operacional) donde es posible que en el estudiante puedan influir dificultades propias de actuar en público, ante la mirada de sus compañeros y docentes, sería injusto quedarnos sólo con esta impresión para evaluar el trabajo de 4 clases. Por otro lado, como menciona Stuffelbeam y recupera Eisner, creemos que es muy importante tener en cuenta aspectos del contexto de cada estudiante. Puede suceder que un estudiante ejecute en su arreglo un instrumento con el que ya esté familiarizado, de la misma manera que puede significar para otro algo completamente nuevo. No podemos fijar metas comunes a trayectorias diferentes. En otras palabras, creemos que el proceso es tan importante como el producto. Es por eso que tendremos en cuenta, para conformar la calificación, aquello que logramos conocer de cada grupo a través de una recolección discreta de datos a lo largo del proceso.

Debido a que los estudiantes van a trabajar constantemente en forma grupal, poniendo en juego así diferentes capacidades propias de esta dinámica, creemos que la calificación también debe ser grupal.

Además, nos interesa que los estudiantes, por escrito, puedan evaluar tanto su propio desempeño como el de sus compañeros y el transcurso del proyecto. Oralmente, discutiremos el cumplimiento o no de las consignas del trabajo (¿Todos cumplen un rol al interpretar el arreglo?; ¿Compusieron una sección instrumental?; entre otras).

Una mirada reflexiva sobre nuestras prácticas

“Precisamos ejercitar la capacidad de observar registrando lo que observamos. Pero el registrar no se agota en el puro acto de fijar con pormenores lo observado tal como se nos dio. También significa arriesgarnos a hacer observaciones críticas y evaluadoras a las que no debemos, sin embargo, prestar aires de certeza.”

Cartas a quien pretende enseñar, Paulo Freire

Ingresamos a la escuela con muchas dudas, ansiedad y expectativas, no sólo porque era un momento en el que se ponen en juego los saberes y habilidades adquiridos durante toda la carrera, sino también porque se trató de una escuela que hasta el momento no había recibido practicantes: no teníamos referencia acerca de quién era el docente ni de cómo era la escuela. Durante el transcurso de la carrera pensamos en esta instancia como culminación, como punto de llegada (que de hecho lo es). Ahora creemos que, por el contrario, se trata de tomarlo como punto de partida, como experiencia y aprendizaje significativo en nuestra trayectoria.

Pérez Gómez (en Edelstein y Coria, 1995, p.65) menciona que “...no existen algoritmos universalmente válidos para orientar los procesos de aprendizaje en el aula porque no existen ámbitos de enseñanza equiparables, idénticos en su estructura y funcionamiento”. En este proceso de residencia comprendimos la importancia de elaborar una propuesta de enseñanza que se adapte al contexto: al grupo de estudiantes, sus intereses, trayectorias, hábitos, etc.

Durante el periodo de observación realizamos un diagnóstico en el que recolectamos información de la institución, de los estudiantes y también de la docente orientadora, que, a pesar de no ser la profesora titular y haber comenzado a impartir clases en 1er año C el mismo día del comienzo de nuestras observaciones, ya había trabajado con la mayoría de ellos en la escuela primaria. Este diagnóstico arrojó datos de crucial importancia para la elaboración de nuestro proyecto: los estudiantes estaban familiarizados con el formato de aula-taller. Tenían incorporada la práctica instrumental desde años anteriores y estaban habituados a trabajar en grupo ordenadamente y con autonomía.

Nos propusimos elaborar un proyecto que interpelara a los estudiantes como auditores, intérpretes y compositores a través del trabajo colectivo y partiendo de un repertorio proveniente de sus territorios musicales. Ellos se mostraron motivados y entusiastas frente a la propuesta, lo cual permitió en gran medida que se cumplieran nuestras expectativas.

Nos resultó fascinante como lograron capitalizar todos los conocimientos previos y las potencialidades que tenían como grupo. Pudimos observar un gran espíritu de cooperación donde se enseñaban entre ellos: aquellos que tenían más facilidad, por ejemplo, en el piano, ayudaban a otros a tocar los acordes de la canción. Incluso en el recreo se enseñaban otras canciones que no trabajamos en clase. Esto pudimos relacionarlo con lo que plantea Lucy Green (en Carabatta 2016) acerca del aprendizaje informal.

Se conformaron cuatro grupos, siendo requisito que todos tuvieran instrumentos armónicos, melódicos y rítmicos. Cada uno elaboró una composición optando por una temática y respetando el estribillo propuesto. Realizamos un seguimiento por grupo, haciendo intervenciones pertinentes cuando fueron necesarias para guiar el proceso creativo intentando evitar emitir juicios de valor.

El proceso culminó en una ejecución final de todas las composiciones en una audición donde los compañeros de otros cursos estaban presentes como público. Esta instancia, como modo de evaluación, no resultó tan significativa como lo fue el armado del arreglo, donde se dejaron entrever, no sólo las destrezas para tocar o cantar, sino también el compromiso de cada uno, el modo de relacionarse, los acuerdos con respecto a las cuestiones creativas, la tolerancia y el respeto a los aportes del otro. Esto se relaciona estrechamente con la idea de Edelstein y Coria (1995) de “asignar a la evaluación la misión de identificar las concreciones y niveles de desarrollo, reconociendo incluso las tensiones y contradicciones que se generan en el entramado de su realización”. (p.89)

Por otro lado, en pos de “Pensar a la evaluación, articulada con los procesos de reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia” (Edelstein y Coria, 1995, p.89) entregamos una hoja a los estudiantes donde escribieron lo que más les gustó del trabajo, lo que menos, lo que aprendieron, cómo evaluaron el trabajo de su grupo y si todos trabajaron por igual. Además, debían asignar una nota a cada grupo. Las evaluaciones dieron como respuestas:

- Lo que más gustó: Tocar con instrumentos – La aceptación entre todos – Trabajar en grupo – La ayuda y el trato de los profes – La temática – Crear la letra.

- Lo que menos gustó: Nada (mitad de los casos) – Nervios – La temática/el artista/la canción – La falta de ideas – La dificultad para negociar – El ruido – Cantar en público.

- Lo que aprendieron: Tocar el instrumento – Tocar canciones nuevas – Perder vergüenza – Reflexionar sobre bullying y violencia de género – Componer – Trabajar en grupo – Todos podemos hacer música.

Creemos que la principal falencia de nuestro proyecto se vincula con que se generaron escasas instancias de puesta en común y de reconstrucción crítica. Durante la elaboración de la propuesta, planificamos situaciones de escucha entre grupos y de co-evaluación oral, pero siempre hacia el final de la clase. Por esto es que se transformaron, durante la implementación, en momentos prescindibles. Si bien los hubo, no fueron suficientes para el enriquecimiento del trabajo de cada grupo, más aún teniendo en cuenta que en estas ocasiones imperó el respeto y la falta de prejuicio entre pares.

Trabajar en la modalidad de pareja pedagógica fue muy enriquecedor. Compartir el proceso entre compañeros, implicó poner en diálogo nuestras experiencias previas y nuestros modos de pensar y actuar. Sin dudas, esta modalidad potenció las fortalezas de cada uno en la creación de una propuesta conjunta donde convergieron ideas e inquietudes similares. Sería interesante y muy enriquecedor, poder convivir siempre en el aula con la mirada de uno sobre el otro en pos de una educación integral en la cual se concibe a la docente como sujeto que *también* aprende, experimenta, se equivoca, acierta, se desilusiona, disfruta, piensa, duda y crea.

En todo momento sentimos el apoyo constante de la docente orientadora y del equipo de cátedra, quienes nos brindaron herramientas y sugerencias que nos motivaron durante todo el proceso. Desde un primer momento la docente orientadora confió en nosotros, permitiéndonos intervenir durante las observaciones y dándonos la libertad de elegir el tema que abordaríamos. Creemos que esto se debe, entre otros factores, a la concepción que tiene -y que tenemos- acerca de la clase de música. Dicha concepción nos permitió trazar una continuidad, principalmente metodológica, “sin esfuerzos” ya que

resultaba muy efectiva y atinada a nuestros fines. En palabras de Violeta H. de Gainza y Sergio García (2010) se resume de la siguiente manera:

La meta esencial del educador musical remite a la tarea de musicalizar a sus alumnos, compartiendo con ellos su experiencia sonora y, a partir de ésta, sus conocimientos [...] Lo que realmente importa es lo que cada maestro piensa, siente y hace para musicalizar a sus alumnos y lograr que éstos se apropien de la música de manera permanente y, en lo posible, definitiva.
(p.5)

Culminamos el proceso con más dudas que al comienzo, con una satisfacción enorme de los resultados obtenidos y con mucho entusiasmo por seguir creando y compartiendo más música en las aulas. Esperamos en este trabajo poder plantear y compartir algunos de esos interrogantes.

Referencias conceptuales

Nos parece atinado explicar algunas decisiones que tomamos para la elaboración de nuestro proyecto de prácticas luego del periodo de observación. Para ello recuperamos diversos aportes teóricos que colaboran en el esclarecimiento y la comprensión de nuestra propuesta.

Cuando comenzamos a pensar nuestro proyecto, no dudamos acerca de aquello que no podía faltar: “hacer música”. Con esto nos referimos a pensar y abordar la incorporación de los contenidos en nuestras clases con miras a un desenvolvimiento activo de los estudiantes desde la recepción, la interpretación y la producción musical. Siguiendo a Small (1999) podríamos englobar a este conjunto de acciones bajo el concepto de “*musicar*”.

Musicar es tomar parte, de cualquier manera, en una actuación musical. Eso significa no sólo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar, lo que llamamos componer, prepararse para actuar, practicar y ensayar, o cualquiera otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos una actuación musical. (p.5)

Podríamos decir entonces que *musicar* es la acción que involucra y posibilita la experiencia musical. Desde este lugar nos posicionamos para afirmar que todos podemos hacer música, que toda acción permite una situación de aprendizaje y que la clase de Música es por excelencia el lugar propicio para que esto suceda.

Luego vinieron algunos interrogantes en relación a qué músicas abordar. Como mencionamos anteriormente, nos planteamos utilizar un repertorio proveniente de los territorios musicales de los estudiantes. Para ello realizamos una encuesta que arrojó diversos resultados. Las canciones, en su mayoría, se valían de letras “no aptas” para el contexto escolar. Frente a esta problemática surgieron nuevos interrogantes: ¿Cómo incluir músicas “no aptas” en el contexto escolar?; si las ignoramos, ¿Evitamos que tengan contacto por fuera del ámbito escolar?; si ya conocen esas músicas, ¿No sería más pertinente abordar otras en miras de ampliar sus horizontes musicales?; incorporarlas teniendo en cuenta que el sistema de adjudicación de valor (canon) en el contexto en el que nos situamos las excluye por considerarlas inferiores ¿Estamos bajando el nivel de nuestra propuesta? ¿Hay músicas superiores que otras?...

El primer problema con el que nos encontramos reside en que los diseños curriculares, si bien nos invitan a incorporar estos repertorios que los alumnos traen

consigo, sólo atienden al carácter técnico y estético de estas músicas, ignorando los contenidos y significaciones que éstas traen consigo. Por lo tanto, atender a estos aspectos depende en gran medida del criterio de le docente, de sus gustos e intereses y de su formación inicial y continúa. Vicari (2015) nos advierte acerca del carácter ético y político de toda acción pedagógica:

Pensar que la educación artística es “solo cuestión de sonidos y colores” sería nuevamente caer en reduccionismos que buscamos evitar. Educar en las formas de expresarse, de sentir o gozar, ya sea con los sonidos, con las formas o movimientos, implica asumir tanto valoraciones estéticas como así también éticas y políticas en relación con qué tipo de hombre, de mujer y de sociedad queremos. (p. 236)

Samper Árbelaez (2010) define a estos repertorios provenientes de los gustos e intereses de les estudiantes como “territorios musicales”. Retoma la idea de Lucy Green de utilizar estas músicas y la manera particular de cómo se enseñan/aprenden, como componente pedagógico del aula. La autora caracteriza esta forma en que les músicas populares aprenden en contextos informales: escogen el repertorio que van a trabajar no por su nivel de dificultad sino por afinidad e identidad; aprenden a través de la percepción, la música se aprende “de oído”, construyen el conocimiento grupalmente, entre pares, poniendo en juego las capacidades y competencias de cada uno. Conjugan diferentes competencias de forma holística, integrando la escucha, la interpretación, la improvisación y la composición, con un énfasis en la creatividad personal.

En nuestro proyecto decidimos adoptar todo lo antes dicho como metodología de trabajo: el aula-taller. Edelstein y Coria (1995) lo definen como:

Un espacio valioso para intercambiar experiencias y, a su vez, como fuente de nuevas experiencias, [...], con apertura en la escucha no prejuiciosa, sin rotulamientos, un ámbito donde los participantes se hacen cargo de papeles diferentes según las necesidades del proceso constructivo y no quedan anclados en roles fijos y estereotipados. En suma, espacio para pensar y pensarse en grupo. (p.84)

El rol de le docente es el de demostrar, aconsejar, plantear problemas, realizar críticas constructivas, intervenciones y preguntas que guíen a les estudiantes en sus producciones, intentando no limitar el proceso creativo. Por su parte, les estudiantes deben adquirir un rol activo que parte de la responsabilidad y el placer de aprender desde el hacer musical mismo.

A su vez, entre estudiantes y docentes se produce un alto nivel de intercambio y negociación por lo que lo importante, como afirma Gainza (2003, p.11), es adoptar metodologías flexibles, sensibilizadoras, personalizadas y de carácter artesanal que favorezcan este diálogo continuo.

Por último, quisiéramos detenernos en la noción de arreglo, ya que pensar la práctica musical desde sus condiciones de producción, implica reconocer el lugar del sujeto que la produce y el carácter de la misma como resultado de opciones en el marco de posibles. Estos posibles, según Madoery (2001) se vinculan con los conocimientos previos de los compositores-arregladores, sus motivaciones personales, sus búsquedas particulares y sus contextos socio-culturales de origen y formación. Coincidimos plenamente con Mansilla (s/d) en lo que menciona al respecto:

El arreglo implica algún tipo de alteración del original durante el proceso y la constitución de un cambio especial que da un renovado sentido a la obra, el de auténtica recreación. El aporte del arreglador es nuevo, original y creativo por lo que confiere al arreglo el status de composición. Nuevo, porque se trata de una obra con elementos distintos, diferente de la preexistente. Original porque supone que ha tenido la capacidad de variar, descentrar o deformar fórmulas preestablecidas, utilizar otros lenguajes, otros procedimientos, técnicas y estrategias. Y por último creativo porque se trata de un producto hecho por un sujeto distinto con características propias, capaz de imponer su propio criterio en la recreación de la obra, apartándose o no de la tradición y los modelos con su personal red simbólica (p.4)

Para cerrar este apartado, nos gustaría citar a Liliana Herrero (2019) ya que compartimos la idea de las infinitas posibilidades que nos brinda una canción: “La música es una conversación infinita de miradas, de conceptos, de ideas que se van tirando: ¿si ponemos esto, lo otro, si esto lo sacamos? Ese trabajo es maravilloso, es una construcción de comunidad.”

CAPÍTULO II: La ESI en la clase de Música

Origen y Contexto

“Siempre tuvo la frente muy alta, la lengua muy larga y la falda muy corta”.

(19 días y 500 noches, Joaquín Sabina)

En primer lugar, nos interesa detenernos a observar desde dónde surge la Ley de Educación Sexual Integral y con qué otras normativas se relaciona, con el objetivo de comprender el proceso de institucionalización y ampliación de derechos de las mujeres y minorías sexuales. Estas leyes ponen de manifiesto los cambios de paradigma en nuestro país, fruto del esfuerzo colectivo de diversas organizaciones sociales y políticas.

En 1869, el Código Civil de Dalmacio Vélez Sarsfield en su Artículo 55 fijó la incapacidad jurídica de la mujer casada. Cincuenta y siete años más tarde, se sancionó la Ley 11.357 (1926) de ampliación de la capacidad civil de la mujer, que estableció igualdad para ejercer todos los derechos y funciones civiles entre hombres y mujeres, ya sean éstas solteras, divorciadas o viudas. Para las casadas, se levantaron gran parte de las restricciones que el Código anterior había impuesto, pero todavía no se les otorgó la igualdad plena.

Recién hacia el año 1951, entró en vigencia la Ley 13.010 (1947) de voto femenino, y diecisiete años después, mediante la Ley 17.711 (1968), se consagró la plena capacidad civil para la mujer mayor de edad, cualquiera fuera su estado civil.

También es importante mencionar la Ley 23.592 (1988), que se posicionó contra los actos discriminatorios por motivos de raza, religión, nacionalidad, ideología, opinión política o gremial, sexo, posición económica, condición social o caracteres físicos; la Ley de Divorcio en 1987; la Ley 23.798 (1990), que declara de interés nacional a la lucha contra el SIDA, incluyendo la detección e investigación del VIH; y la Ley 24.021 de Cupo Femenino en 1991, que estableció que al menos un 30% de las listas de candidatos para la Cámara de Diputados de la Nación debía estar ocupada por mujeres.²

² “El cupo estuvo vigente hasta las elecciones legislativas de 2017. A partir de ese momento se estableció por Ley N° 27.412 un sistema de paridad de género en los órganos legislativos nacional y subregional (Congreso Nacional y Parlamento del Mercosur).” (Ley de Cupo Femenino en Argentina, s.f)

Hacia el año 2002, se crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, mediante la Ley 25.673, que establece la responsabilidad del Estado de garantizar a la población el acceso a la información y la formación en conocimientos básicos vinculados a la salud sexual y a la procreación responsable. Tres años después, se sanciona la Ley 26.061 (2005) de protección integral de los derechos de los niños y adolescentes.

Posterior a la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral (2006), se pone en marcha la Ley 26.485 (2009) de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en los que desarrollen sus relaciones interpersonales.

Al año siguiente se legaliza el Matrimonio Civil Igualitario (Ley N° 26.618, 2010), y dos años más tarde, se establece el derecho al cambio de género otorgado al nacer por el autopercebido a través de la Ley N° 26.743 de Identidad de Género (2012), primera de estas características en el mundo. En el año 2013, mediante la Ley 26.877, se promueve la creación de centros de estudiantes fomentando la formación de los alumnos en los principios y prácticas democráticas, así como en el conocimiento y la defensa de los derechos humanos.

Por último -esperamos por ahora-, en el año 2015, se sanciona la Ley 27.234 que establece la realización obligatoria de al menos una jornada anual “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género” con el objetivo de que alumnos y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que contribuyan a prevenir y erradicar la violencia de género.

De qué hablamos cuando hablamos de ESI

“Yo que fijé las reglas/ que llevé la riendas/ que hice la ley/ Tú que ponías cara, carita de nada, dejándome hacer”.

(La ley y la trampa, Chaqueño Palavecino)

En el año 2018 tuvo lugar en nuestro país el tratamiento del proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo impulsado por movimientos sociales feministas. Esto impactó fuertemente en la sociedad argentina, y en los adolescentes y jóvenes particularmente, alcanzando una gran cobertura mediática que reforzó la polarización de la opinión pública entre quienes anhelaban la aprobación de la Ley y quienes la rechazaban.

En las escuelas, esta discusión posibilitó volver a hablar de educación sexual integral. Doce años después de la sanción de la Ley 26.150, los estudiantes manifestaron el interés por incorporar contenidos que hasta ahora parecían estar silenciados. La institución en la cual realizamos nuestras prácticas docentes no fue la excepción, los alumnos decidieron por mayoría abordar la temática “violencia de género”. También surgieron en las encuestas “el tema del aborto”, “ESI” y “machismo”, entre otras.

La comprensión de la sexualidad como uno de los aspectos integrativos de las personas constituye el elemento central de la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral. Esta concepción toma como base la definición de sexualidad de la Organización Mundial de la Salud (en Ministerio de Educación, 2018, p.10):

La sexualidad se define como un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales.

La mencionada ley establece la responsabilidad del Estado de garantizar que todos los niños y adolescentes tengan derecho a recibir educación sexual integral en todos los niveles de todos los establecimientos educativos del territorio argentino.

Sus principales objetivos son: la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; la incorporación de conocimientos científicos; prevención de la salud en general y reproductiva en particular; y promoción de conductas sexuales responsables y de igualdad de trato y oportunidades para todas las personas.

Teniendo en cuenta estos objetivos, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2010) establece como lineamientos curriculares básicos para la Educación Artística:

- El reconocimiento de las posibilidades expresivas de mujeres y varones a partir de diferentes lenguajes artísticos.
- La valoración del cuerpo humano como instrumento de expresión vocal, gestual, del movimiento, etc.
- La exploración de los diferentes lenguajes artísticos en igualdad de condiciones para varones y mujeres, erradicando prejuicios habitualmente establecidos.
- La valoración de las propias producciones y las de los/las compañeros/as.
- La reflexión y análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.

Este enfoque tiene en cuenta la totalidad de aristas de la sexualidad, superando la concepción reduccionista meramente biológica. Nos invita a que, cuando hablamos de ESI, no nos refiramos a un contenido o asignatura específicos, sino a un proyecto institucional amplio que, en consonancia con lo establecido por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2014), responden a los cinco ejes que se detallan a continuación³:

1. **Reconocer la perspectiva de género:** pretende visibilizar la desigualdad sexual y la construcción social del género, cuestionando los estereotipos⁴ que rigen en la sociedad.
2. **Respetar la diversidad:** parte de la premisa de que todas las personas somos distintas pero iguales en derechos. Esta diversidad incluye a nuestra identidad de género y a nuestra orientación sexual.

³ Si bien se presentan de manera separada, su abordaje nos invita a pensarlos de manera interrelacionada.

⁴ Se entiende como “estereotipos de género” a la definición de los roles de las personas de acuerdo a su sexo. Se refiere a la reproducción de representaciones simplificadas y generalizadas que se realizan sobre las personas, asociando pautas culturales con hechos biológicos. Los estereotipos han legitimado el poder de varones sobre mujeres.

3. **Valorar la afectividad:** aborda los sentimientos, valores y emociones que se dan en las relaciones sociales debido a que es inconcebible pensar en el acto pedagógico fuera del encuentro entre personas.
4. **Ejercer nuestros derechos:** pone de manifiesto que les niños y adolescentes son sujetos de derecho y destaca el lugar del Estado y de los docentes como garantes de esos derechos.
5. **Cuidar el cuerpo y la salud:** busca el reconocimiento del cuerpo sexuado a partir de una concepción amplia de salud que excede la dimensión biológica. Promueve el cuidado integral y el fortalecimiento de la autoestima y la autonomía.

Algunos condicionamientos para su implementación

“Cada vez que respires / Cada movimiento que hagas / Cada atadura que rompas / Cada paso que des / Estaré observándote”
(Every Breath you take, The Police)

Según afirman Boccardi y Marozzi (2019) la implementación de la ESI en las escuelas ha cobrado mayor y menor relevancia en diferentes momentos, no ha seguido un trayecto lineal. Entre los principales conflictos se encuentran: la articulación con las familias, los condicionamientos que ejercen las instituciones educativas y los que atañen a los docentes.

Con respecto al primer grupo, cabe mencionar la fuerte presencia del movimiento “Con Mis Hijos No Te Metas”⁵ en nuestro país, réplica del homónimo creado en Perú en el 2016. El mismo (des)califica a la “perspectiva de género” como “ideología de género” haciendo referencia a que ésta se opone a la “verdad” que sólo podemos encontrar en la naturaleza, defendiendo un orden biológico preestablecido. Además, según esta posición, la ESI promueve la homosexualidad, la transexualidad, la promiscuidad y la precocidad sexual en los niños y adolescentes. Desde las redes sociales se viralizó durante el 2018 una “carta modelo” para que las familias lleven a cabo acciones para la no implementación de la Ley. Reclaman la exclusividad de educar sexualmente a sus hijos en consonancia con sus

⁵ En adelante CMHNTM.

convicciones y amenazan a las instituciones y a los docentes con denuncias penales. Boccardi y Marozzi afirman que:

Desde una perspectiva macropolítica, podemos entender esta reacción como una forma de resistencia frente a la pérdida de privilegios que afectan a jerarquías de las instituciones religiosas que han regulado históricamente los modos de vivir la sexualidad. Se han opuesto sistemáticamente a la toma de decisiones autónomas sobre la reproducción, al libre ejercicio de la sexualidad y a la construcción personal de las identidades y expresiones de género. (p.31)

En relación al segundo grupo, el referido a las instituciones, la Ley en su artículo 5° establece que “cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros.” Sin embargo, muchas escuelas (principalmente confesionales), según el informe realizado por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba en el año 2017, aún no han incorporado a sus proyectos institucionales el abordaje de una educación sexual desde el enfoque propuesto por la política pública.

Este informe es hasta la actualidad el único realizado en nuestra provincia, y por lo tanto, debido al escaso seguimiento y monitoreo ministerial en las escuelas, observamos una persistencia de los enfoques biologicista y moralista que la citada ley pretendía superar.

Los docentes, por su parte, se ven obligados a incluir contenidos en sus asignaturas fuertemente vinculados a valoraciones subjetivas, sin tener una formación específica en la materia. Este panorama en el que se ven presionados y a su vez condicionados tanto por las familias como por la institución en la que desempeñan sus funciones, constituye un marco de incertidumbre el cual, en numerosos casos, les lleva a no actuar por miedo a posibles problemas que el abordaje de la ESI, desde su concepción integral, pudiera traerles. Al mismo tiempo, cuando el Estado y las instituciones no garantizan la implementación efectiva de la ESI, gran cantidad de docentes optan por llevar a cabo igualmente esta tarea, quedando desamparados frente a estos problemas que, en algunos casos, ponen en riesgo hasta sus puestos de trabajo.

Una cuestión de género: La mujer en la música

“La mujer es voluble cual pluma al viento”

(Rigoletto, Verdi)

“No es que la llore porque me engaña/ yo sé que un hombre no debe llorar”

(Tomo y obligo, Romero y Gardel)

Tradicionalmente, la escuela como “templo del saber”, ha ocupado un lugar privilegiado en la transmisión de la cultura como así también en su reproducción y legitimación, otorgando a los conocimientos que allí se enseñan un carácter universal y neutral. Sin embargo, es importante destacar que los mismos están en constante tensión debido a que siempre se encuentran situados en un determinado tiempo y lugar y atravesados por relaciones de poder y jerarquías, determinadas principalmente por el patriarcado y la heteronormatividad.

Tal como afirma Vicari (en Bach, 2015), toda propuesta de enseñanza conlleva: valores epistémicos que plantean los conocimientos como “verdades”; valores ético-políticos, valores técnico-metodológicos; y, en el caso de la educación artística, incluye también valores estéticos. Particularmente, la enseñanza del arte construye subjetividades e identidades individuales y colectivas portando los valores antes mencionados. Además, en las producciones artísticas proliferan los sentidos, fruto de las complejas redes de significaciones socioculturales que gravitan en torno al arte.

En consecuencia, la música, como campo de conocimiento y práctica artística, reproduce y legitima posiciones en torno a la sexualidad y a la afectividad, y determina roles de acuerdo a capacidades adjudicadas al género. Estas ideas no son nuevas, se han construido a lo largo de la historia y se encuentran fuertemente arraigadas en el imaginario colectivo. Cierta sentido de razón, de control, de creatividad y de fuerza está asociado a lo masculino: compositores, creadores, directores e intérpretes de instrumentos de gran tamaño o volumen como percusión y guitarras. Lo sensible, lo emotivo, lo delicado y lo sentimental asociado a cierta irracionalidad, está presente del lado femenino: cantantes, pianistas, flautistas e intérpretes de instrumentos hogareños y de pequeño porte; además del rol de enseñar. Todo este bagaje cultural que acarrea siglos de historia, en la actualidad

interpela a los adolescentes por medio de los productos del mainstream de la música, que llegan a sus oídos a través de los medios masivos de comunicación. Esto constituye una carga pesada que hay que empezar a deconstruir en las aulas.

Al revisar los nombres de los artistas que tradicionalmente ha estudiado la Historia de la Música occidental nos encontramos con una presencia prácticamente nula de mujeres. En las últimas décadas, y con una intencionalidad reparadora, se realizaron estudios que buscaron rescatar del olvido a compositoras que fueron ignoradas durante siglos en conservatorios y salas de conciertos. Sin embargo, Nochlin (en Bach, 2015, p.247) menciona que esforzarnos por encontrar a quienes fueron silenciadas a lo largo de la historia no explica el fenómeno de la ausencia de mujeres en el canon estético. Más allá de su evidente invisibilización, no ha habido grandes artistas mujeres debido a que el orden social patriarcal les impidió poder desarrollarse como profesionales de la música.

Es interesante plantear que ese rol de las mujeres en la historia de la música, se replica hoy en día en relación con nuestra realidad en la música denominada “popular” en la Argentina. A partir de esto, surgen interrogantes tales como: ¿Cuáles son esos roles que aún persisten? ¿Está en marcha un proceso de igualdad de género en la música en nuestro país? ¿Podemos encontrar dentro de cada género/circuito musical lógicas particulares? ¿Las leyes y normativas vigentes, plantean un cambio de paradigma a largo plazo, o se presentan como respuestas para este momento de la historia? En este sentido, ¿La idea de discriminación positiva presente en la ley de Cupo femenino a qué responde?

Propuestas didácticas

“Tus ojos hablan de amor, pero/puedo ser tu padre./La vida es dulce drogándome así/respirando tu joven perfume/no hay reglas para sentir/te ves bien en jumper”

(Jumper, Ataque 77)

Las actividades que se presentan a continuación tienen como objetivo abordar la ESI de forma articulada con los contenidos de la materia Música en el Ciclo Básico de Nivel Secundario. Estas propuestas se deberán adecuar al contexto en el que se apliquen, teniendo en cuenta factores tales como: condicionantes institucionales, grupos de estudiantes, variables socio-culturales, etc.; y cualquier otro factor que le docente considere necesario para su implementación. A su vez, es nuestro deseo que sirvan como punto de partida para crear nuevas propuestas.

➤ **Propuesta 1: El elixir del amor**⁶

1.1. A partir de la escucha y visualización del aria “L’amour est un oiseau rebelle (Habanera)”, de la ópera Carmen (1875), de Georges Bizet en formato audiovisual (<https://www.youtube.com/watch?v=BegcWBqbpnY>), se les propondrá a los estudiantes que en grupos de a 2 o 3, respondan por escrito al siguiente cuestionario, luego de dialogar y debatir acerca del mismo:

- Sin conocer el significado del texto y sabiendo que Carmen está hablando del amor ¿Qué personalidad creen que tiene Carmen? ¿qué mensaje transmite musical y teatralmente? ¿Qué idea de amor creen que expone? Justificar la respuesta a partir de rasgos musicales tales como carácter, instrumentación, etc.

A continuación, haremos una puesta en común de las conclusiones arribadas en cada grupo. Volveremos a escuchar y visualizar el aria, esta vez con subtítulo. Luego, los estudiantes continuarán con las siguientes preguntas del cuestionario:

- A partir del análisis del texto, ¿cómo es el amor según Carmen? ¿Cómo ha vivido ella la experiencia del amor?

⁶ Esta propuesta se basa en una parte de la actividad 3. “prácticas de apreciación musical (con los estudiantes de nivel secundario)” de Pablo Martín Vicari (en Bach, 2015, pp.265,266 y 267)

- ¿Qué lugar ocupa el coro? ¿Qué opinión crees que tendrán de Carmen? ¿Comparte sus ideas sobre el amor?

Realizaremos una nueva puesta en común basada en las últimas preguntas. En base a esas conclusiones, reflexionaremos y compararemos las ideas de amor en la época actual con las expuestas por Carmen. Luego de esto, los estudiantes se dividirán en 3 grupos para realizar la siguiente actividad:

- A partir de lo reflexionado hasta ahora, recrear imaginariamente el aria pensando cómo podría ser una nueva versión de la misma si Carmen respondiera al estereotipo de género que se le asigna. Crear un nuevo texto y establecer cuáles rasgos del discurso musical acompañarían y reforzarían al mismo. El resultado de esta producción escrita se expondrá frente al resto de los grupos fundamentando las decisiones tomadas.

1.2. Para llevar adelante esta propuesta se les pedirá a los estudiantes que investiguen el argumento y los personajes de la ópera *Pagliacci* (1892) de Ruggero Leoncavallo. En la clase se llevará a cabo la reconstrucción de la historia a partir de la información recolectada.

Luego, procederemos a la escucha y visualización a partir de una guía, desde el minuto 58:38 hasta el final de la versión de Franco Zeffirelli (2003) (<https://www.youtube.com/watch?v=4ZE5ExxnIyA>).

- Observar la utilización de la orquesta en función del momento que se representa (qué instrumentos suenan, cómo es el carácter, cómo varían las intensidades, entre otras).
- ¿Cómo podríamos describir los sentimientos y actitudes de los personajes dentro del argumento?
- Cuál es la conducta de Canio/El Payaso frente al descubrimiento de la infidelidad de su esposa? ¿Cuál es la conducta de Nedda/Colombina frente a los reproches de su marido?
- ¿Los personajes de esta ópera comparten entre sí la misma concepción del amor? ¿Cuál/es es/son?

- ¿Qué lugar ocupa el coro? ¿Qué opinión creemos que tienen sobre lo que sucede?
¿Con qué personaje se identifican y/o empatizan?
- ¿Qué representa la reiteración de la melodía inicial de este fragmento interpretada por Colombina luego de ser arrojada al suelo por su esposo?

Luego de una puesta en común sobre las reflexiones que esta guía propone, se pedirá que los estudiantes reunidos en grupos, recreen otros posibles desenlaces para esta historia basados en otras concepciones sobre el amor fundadas en el respeto mutuo.

Contenidos curriculares propios de la asignatura:

- Audición y análisis atendiendo a diferentes rasgos musicales en la ópera.
- Elaboración de un juicio crítico fundamentado a partir de la comprensión de los componentes que intervienen en la producción artística.
- Reconocimiento del contexto multicultural social e histórico en el que se inscriben las producciones musicales.

Objetivos en relación a los ejes propuestos por la ESI:

- Identificar, problematizar y analizar las concepciones en torno a los vínculos entre las personas y a los estereotipos de género.
- Propiciar la reflexión crítica en relación con el cuidado del cuerpo y el respeto por el de los demás atendiendo a las dimensiones psicológicas, sociales y culturales.
- Plantear las diversas formas de violencia de género como una problemática histórica e identificar la vigencia de las mismas en la actualidad.
- Cuestionar la presunción de heterosexualidad asumiendo que todas las personas somos distintas, pero iguales en derechos.

➤ Propuesta 2: La gente anda diciendo

En primer lugar, vamos a trabajar con refranes que reflejan estereotipos acerca de las conductas de las mujeres y los varones. Proporcionaremos algunos ejemplos y pediremos a los estudiantes que indaguen con sus familias o en internet para agregar dichos y refranes o bien, en caso de conocer otros, los compartan con el resto de la clase.

- Mujer sin varón, ojal sin botón.
- Cojera de perro y lágrimas de mujer, no son de creer.
- Al hombre de más saber, la mujer lo echa a perder.
- Con un hombre rico, no repares si es feo o bonito.
- Donde la mujer lleva los pantalones y el hombre el delantal, todo sale mal.
- A un hombre enfadado, déjale a un lado.

Luego de comentados y analizados los mismos, vamos a proponer que cada uno de los estudiantes escoja uno de estos refranes, lo reformule modificando la metáfora. Ejemplo: Cojera de perro y lágrimas de mujer: cosas a atender.

Posteriormente lo musicalizarán en estilo de baguala, es decir, con una melodía tritónica (tónica, tercera y quinta) mientras el docente realiza el acompañamiento rítmico característico.

Separaremos la clase en 3 grupos para la composición de una obra de 1'30" de duración basada en los materiales ya creados en la actividad anterior. Cada grupo tendrá una consigna diferenciada.

- Grupo 1: forma a-b instrumentando la parte "a" con percusión corporal.
- Grupo 2: forma a-a'. Para parte "a'" deberán proponer un cambio en la base rítmica.
- Grupo 3: forma a-b-a. Las partes "a" deberán tener un carácter alegre mientras que la parte "b" uno solemne.

A continuación presentarán las obras. Les compañeros serán el público y deberán descifrar la consigna que le fue asignada a cada grupo.

Contenidos curriculares propios de la asignatura:

- Identificación de los elementos propios del lenguaje de la baguala.
- Utilización del propio cuerpo (voz cantada, percusión corporal) como fuente sonora.
- Composición grupal atendiendo a cuestiones texturales y formales específicas.

Objetivos en relación a los ejes propuestos por la ESI:

- Problematizar las concepciones rígidas sobre lo que se considera femenino y masculino, y las consecuencias negativas que esto provoca.
- Rescatar el significado profundo de convivir en una sociedad plural y poner en valor la diversidad.
- Incorporar el concepto de igualdad de género cuestionando el “sentido común”.

➤ Propuesta 3: Soldaditos y muñecas

Para comenzar la actividad pediremos a los estudiantes que con sus palabras mencionen qué cualidades, según su criterio, caracterizan a la voz masculina y cuáles a la voz femenina.

A continuación, escucharemos fragmentos de canciones y solicitaremos a los alumnos que asignen el género de la cantante (hombre/mujer) y describan cómo se imaginan a esta persona físicamente (contextura/etnia/otros):

- Taste - Rhye <https://www.youtube.com/watch?v=ZM7drRMLAr0>
- Backlash blues - Nina Simone <https://www.youtube.com/watch?v=H0W7K8tYK-Y>
- Ombra mai fu - Philippe Jaroussky <https://www.youtube.com/watch?v=MQm2C5UrERg>

- Gangsta - tUnE-yArDs <https://www.youtube.com/watch?v=FFHuTXJMgOk>

Luego, volveremos a escuchar y visualizar las canciones en formato audiovisual para poder develar las identidades de los cantantes y sus características físicas.

Posteriormente, recuperaremos los supuestos acerca de las voces femeninas y masculinas, y sus descripciones de los cantantes escuchados anteriormente. Preguntaremos a la clase si todavía coinciden con esas opiniones y reflexionaremos entre todos acerca de las nociones de los estereotipos de género en la música.

A continuación, realizaremos una dinámica introductoria para la próxima actividad. En cada consigna cada estudiante deberá optar, de acuerdo a sus gustos y/o auto-percepción, por un “bando”: izquierda o derecha. Las consignas serán las siguientes:

- Quienes prefieren tocar instrumentos / quienes prefieren cantar.
- Quienes dirían que cantan agudo / quienes dirían que cantan grave.
- Quienes prefieren escuchar música / quienes prefieren hacer música.
- Quienes prefieren el trap y el reggaeton / quienes prefieren el pop y el rock.
- Quienes prefieren ir a un concierto en vivo/ quienes prefieren escuchar música grabada.
- A quienes les gusta bailar / a quienes no les gusta bailar
- Les que prefieren el violín / Les que prefieren la batería
- Les que prefieren el piano / Les que prefieren la guitarra

Luego, reflexionaremos de manera grupal acerca de la primera actividad en relación con los prejuicios y estereotipos de género; qué los llevó a posicionarse de un lado u otro, y qué factores influyen en la construcción de esas miradas.

Posteriormente, vamos a trabajar con un arreglo de tipo “mash-up” (Anexo 4) compuesto por los estribillos de tres canciones diferentes: Adán y Eva de Paulo Londra, El Perdón de Nicky Jam con Enrique Iglesias y Oye de TINI con Sebastián Yatra. Los roles para interpretarlo serán aleatorios y rotativos para que todos puedan abordar la experiencia

desde diferentes instrumentos. De este modo, por ejemplo, un estudiante que tocó la guitarra la primera vez, pasa a cantar o a tocar la percusión, la segunda vez.

Para concluir, reflexionaremos acerca de cómo se sintieron ocupando los diferentes roles en la producción musical, recuperando sus aportes y debates de las instancias anteriores.

Contenidos curriculares propios de la asignatura:

- Percepción de los parámetros de la voz cantada en relación al aparato fonador.
- Participación en una propuesta de práctica instrumental y vocal grupal en modalidad “mash-up”.
- Elaboración de un juicio crítico fundado a partir de la comprensión de los componentes que intervienen en la construcción de discursos sociales imperantes y cómo influyen en los procesos de producción artística.

Objetivos en relación a los ejes propuestos por la ESI:

- Cuestionar los roles asignados socioculturalmente en la producción musical.
- Tener en cuenta las emociones y sentimientos presentes en toda práctica artística y propiciar, a través de estos, el fortalecimiento de la autoestima y la autonomía.
- Reflexionar críticamente sobre las representaciones de lo femenino y lo masculino en la música.
- Contribuir al desarrollo de capacidades afectivas como el respeto, la solidaridad y el compañerismo.

➤ Propuesta 4: Todas las voces ¿Todas?

En primer lugar, pediremos a les estudiantes que se dividan en grupos. La actividad consistirá en que realicen una tarea de investigación con el fin de completar un cuadro comparativo que refleje la presencia de las mujeres en los festivales de música de nuestro país. Cada grupo deberá escoger un festival y comparar la edición correspondiente al año

2016 con la última realizada hasta la fecha. Proporcionaremos a modo de ejemplo los datos correspondientes a las ediciones 2016 y 2018 del festival “Personal Fest”. El cuadro comparativo deberá evidenciar en número y porcentaje: cantidad de bandas o proyectos solistas, cantidad de proyectos masculinos, femeninos y mixtos; además, cantidad total de músicos varones y mujeres, y cantidad de mujeres que cantan y/o tocan instrumentos.

A continuación, cada grupo deberá exponer los resultados obtenidos frente al resto de la clase. Entre todos completaremos un cuadro que exponga los resultados obtenidos de las tres investigaciones. Compararemos estos festivales y su progreso a lo largo del tiempo.

	Cantidad total de bandas y proyectos solistas.		Bandas conformadas por hombres, por mujeres y mixtas (cantidad)		Cantidad de integrantes hombres y mujeres		Rol que desempeñan las mujeres	
	2016	ÚLTIMA EDICIÓN	2016	ÚLTIMA EDICIÓN	2016	ÚLTIMA EDICIÓN	2016	ÚLTIMA EDICIÓN
P E R S O N A L F E S T	Bandas: 27 (65%)	Bandas: 25 (62%)	Hombres: 33 (80%)	Hombres: 34 (84%)	Hombres: 130 (89%)	Hombres: 94 (88%)	Cantantes: 6 (38%)	Cantantes: 2 (20%)
	Proyectos solistas: 14 (35%)	Proyectos solistas: 15 (38%)	Mujeres: 6 (13%)	Mujeres: 5 (12%)	Mujeres: 15 (11%)	Mujeres: 12 (12%)	Instrumentistas: 2 (15%)	Instrumentistas: 4 (40%)
			Mixta: 3 (7%)	Mixta: 2 (4%)			Ambas: 7 (47%)	Ambas: 6 (60%)

Luego, veremos un fragmento del Programa por el día Nacional del músico, comprendido entre los 31min 26s a 37min 20s. <https://www.youtube.com/watch?v=NKd6rn6oG30&t=2242s>. En el mismo se enseñan datos y estadísticas provenientes de una investigación sobre la presencia de las mujeres en los escenarios de los festivales latinoamericanos de música durante los años 2016 y 2017.

Se dividirá el grupo de estudiantes en dos, y se propondrá un debate acerca de la Ley de Cupo Femenino en los festivales de música. Uno de los grupos deberá tomar una postura a favor del proyecto, y el otro en contra. Además, se seleccionarán cinco estudiantes que oficiarán de congresistas y que deberán tomar posición una vez finalizado el debate.

A continuación, leeremos entre todos el proyecto de ley, y veremos otro fragmento del Programa, comprendido entre (39min 42s hasta 01h 02min 07s), en el que cuatro mujeres músicas argentinas discuten ideas sobre la presencia de mujeres en los escenarios de nuestro país. Cada estudiante deberá extraer la información que considere necesaria para posicionarse en el debate. Luego, daremos unos minutos a cada grupo para elaborar sus argumentos antes de adentrarnos en el debate propiamente dicho. Con el fin de que el mismo se desenvuelva de forma ordenada, los grupos deberán ponerse de acuerdo en escoger tres ejes sobre los cuales basar la discusión, y en los tiempos de exposición sobre cada tema. Luego de concluido el debate, les congresistas votarán a favor o en contra del proyecto, fundamentando su elección, y el mismo quedará “aprobado” o no.

Contenidos curriculares propios de la asignatura:

- Identificación de los ámbitos de circulación y consumo de la música popular.
- Reconocimiento del contexto multicultural en el que se inscriben las producciones sonoras.
- Análisis de las diversas formas de construcción del discurso en función de los circuitos y modos de difusión.

Objetivos en relación a los ejes propuestos por la ESI:

- Analizar la desigualdad entre hombres y mujeres en los escenarios de la música en la actualidad.

- Propiciar el enfoque de los derechos humanos como orientación para la igualdad social en el marco de políticas públicas que lo garanticen.
- Generar las condiciones para que todos puedan expresar sus puntos de vista respetando las diferencias y puntos de vista de los demás.

Consideraciones finales

Con lo dicho hasta aquí, podemos afirmar que, vista desde una concepción integral, toda educación es sexual. La escuela toma posiciones que influyen fuertemente en los procesos de construcción de las subjetividades, y las transmite con carácter de certezas. Sin ir más lejos, cuando pensamos en nuestra historia escolar podemos encontrar un sinnúmero de situaciones en las que se asignaban roles o comportamientos a cada género, se naturalizaban los vínculos diferenciados entre varones y mujeres y se silenciaban casos de vulneración de derechos de niñas y jóvenes, entre otras.

Pensar en una escuela que incluya a todes es un horizonte posible. Los cambios de paradigma que la sociedad atraviesa constantemente se presentan como necesidades y desafíos que deben ser abordados. Es allí donde encontramos su potencial transformador, una escuela que permita la desnaturalización de sus propias prácticas y la desjerarquización de les docentes como transmisores de “la verdad”. Según Menchón (2019)

El trabajo con la horizontalidad, la grupalidad, la construcción colectiva de saberes, la circulación democrática de la palabra, la fuerte presencia de la pregunta problematizadora, son prácticas alternativas para hacer del mundo-aula un espacio donde les estudiantes puedan empoderarse y ser más activos en sus aprendizajes. (p.8)

Particularmente, la música en la adolescencia ocupa un lugar muy importante cuando hablamos de identidad y subjetividad. Valerse del universo cultural de les estudiantes, de sus preferencias y vivencias previas, constituye el material de base sobre el cual debemos pensar y crear nuestras clases, potenciando lo plural, lo diverso y lo polisémico en esas músicas.

Felizmente, podríamos aseverar que el saber no es algo fijo y estático sino que se crea y se interpreta. En este trabajo, en consonancia con el marco jurídico y curricular en el que estamos inmersos, pretendemos compartir nuestras dudas e inquietudes acerca de algunas posibilidades para implementar la ESI en la asignatura Música. Nuestro compromiso como docentes es propiciar una clase en donde suenen todas las voces, todas.

Bibliografía

Bach, A. M. (coord.), (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Mino y Dávila editores.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Editorial Kapeluz. Buenos Aires.

Eisner, E (1972). Educar la visión artística. Crecimiento infantil en arte: ¿Se puede evaluar?

Garione, F. (2019). Planificación Anual. Espacio curricular: Formación Artística – Música, 1° año.

Hemsey de Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Documento de trabajo n.10. Serie “Documentos de trabajo”. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés. Buenos Aires.

Instituto Nacional de la Música. (2018, Enero 25). *Programa especial Día Nacional del Músico* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NKd6rn6oG30&t=2242s>

Instituto Obispo Caixal (2018). *Acuerdo escolar de convivencia*. Recuperado de <https://www.caixalsf.com.ar/sites/default/files/Acuerdo%20de%20convivencia%202018.pdf>

Ley 27.234. *Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género*. Buenos Aires, Argentina, 30 de diciembre de 2015.

Ley de cupo femenino en Argentina. (s/d). En Wikipedia. Recuperado el 19 de noviembre de 2019 de https://es.wikipedia.org/wiki/Ley_de_cupo_femenino_en_Argentina#:~:targetText=El%2023%20de%20noviembre%20de,sin%20efecto%20el%20cupo%20femenino.

Mansilla, R. (s/d) Compilación bibliografía del Taller de Arreglos de la UNC dictada en 2016.

Madoery (2000). Los puntos de partida en la composición y el arreglo. Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular. Bogotá.

Menchón A.M. (Septiembre 2019) *Despatriarcar la enseñanza de la filosofía. Algunas pistas para interpelar nuestras materias en la universidad*. Novedades Educativas. (345). pp 8-13.

Micheletto, K. (14 de octubre de 2019) *La música es una conversación infinita*. Página 12. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/225084-la-musica-es-una-conversacion-infinita>

Ministerio de Educación de la Nación (2014) *Clase 2: “Los ejes de la ESI”*. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Capacitacion2016/DocumentosSecundaria/Preceptores/Precep-Profu-EjesDeLaESI.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación. (2018). *Ateneo: La Educación Sexual Integral (ESI) en el aula*.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011). Diseño Curricular Educación Secundaria. Recuperado de <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%202%20Ciclo%20Basico%20de%201a%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2014). Fascículo 1: conceptos clave. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%201%20final.pdf>

Samper Arbeláez, A. (2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de música, artes visuales y escénicas* (pp. 29-41).

Sarmiento, A. (comp.), (2017). *¡Sonamos! Músicas y adolescencias en las escuelas*. Ed. Brujas.

Small, C. (1999). El Musicar: un ritual en el Espacio Social. Conferencia pronunciada en el III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología. *Revista Transcultural de Música*.

Anexos

- Anexo 1

Tal vez – Paulo Londra

Sección	Letra	Voz	Instrumentación
	¿Qué será, qué será? Eso que huele tan bien (Tan bien) Pero en realidad sabe mal Y que me tiene desvelándome		
	Y tal vez Tú me tendrías' que avisar Cuando ya no me quiere' ver (No me quiere' ver) Porque yo acá sigo esperándote		
	Que mal por mí Que haga frío acá afuera y tú hoy no quiera' salir (Quiera' salir) Pero tranqui' (Tranqui', tranqui') Que es el frío y la espera siempre fue costumbre pa' mí Que mal por mí		
	Porque tal vez lo nuestro era solo para divertirse Pero este tonto suele confundirse Y e' triste que del finde Ya no he vuelto a sonreír		
	Tal vez lo nuestro era solo para divertirse Pero este tonto suele confundirse Y e' triste que del finde Ya no he vuelto a sonreír		
	Parece leyenda Maniquí, le queda bien toda' la' prenda' No e' como yo, a ella nada la avergüenza No tiene paciencia, le sobra experiencia al frente de la audiencia		
	Normal que deleite, cuando pueda verle Demasiado inteligente como Einstein Hace lo que sea, no piensa en la gente Una chica que la admiro desde siempre		
	No la contratan pa' bailar porque se roba el show No quiere ser modelo porque eso le aburrió		

	No puede ser locutora porque con su voz enamoró Tendría que ser ladrona porque te roba hasta el corazón		
	Entonces, ¿Ahora cómo olvido de tu nombre? Hago mil pregunta' y no responde' Tienes una receta secreta y juro que me altera		
	Entonces, ¿Ahora cómo olvido de tu nombre? Hago mil pregunta' y no responde' Tienes una receta secreta y juro que me altera		
	Porque tal vez lo nuestro era solo para divertirse Pero este tonto suele confundirse Y e' triste que del finde Ya no he vuelto a sonreír		
	Tal vez lo nuestro era solo para divertirse Pero este tonto suele confundirse Y e' triste que del finde Ya no he vuelto a sonreír		
	Si me contesta, un milagro Y si me mira ¿Qué hago? Seguro me quedo pensando en lo lindo Que sería tenerte un ratito a mi lao'		
	Solo mira, demasiado flow en esa piba (¿Qué?) No anda con un combo porque opaca a las amigas Asesina, me hace mal, mal (Qué; bue)Si la veo, llamo al nueve-once		
	Porque sí sé que verla me duele y no me hace bien Y si me habla seguro me mata Alguien traiga un médico rápido Que ahora mi' pálpito' empiezan a acelerar		
	Porque tal vez lo nuestro era solo para divertirse Pero este tonto suele confundirse Y e' triste que del finde Ya no he vuelto a sonreír		
	Tal vez lo nuestro era solo para divertirse Pero este tonto suele confundirse Y e' triste que del finde Ya no he vuelto a sonreír		

- Anexo 2

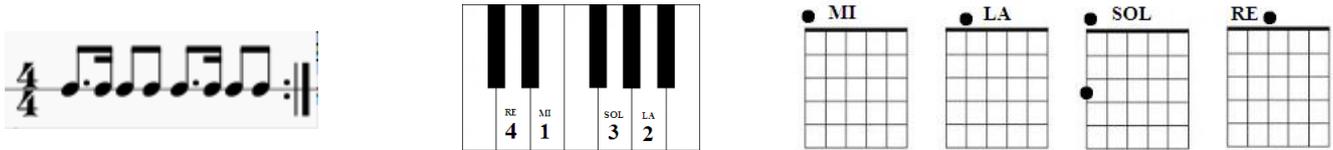
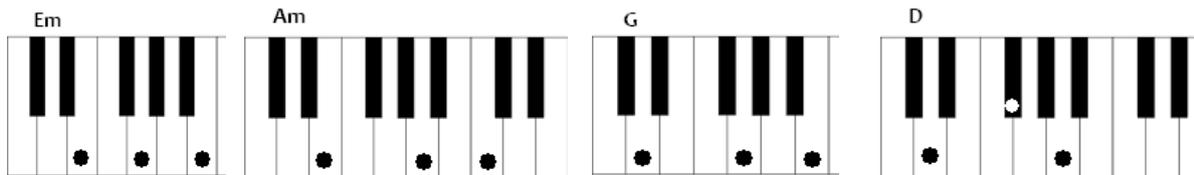
Tal vez - Paulo Londra

Em Am G
 (Porque) tal vez es momento de que lo reflexionemos
 D Em
 Y entendamos que todos nos merecemos
 Am G
 El derecho al respeto
 D
 Y a ser lo que queramos ser

Em= Mi menor Am= La menor

G= Sol Mayor

D= Re Mayor



- A partir de este estribillo, deberán componer una canción teniendo en cuenta lo siguiente:
- 🎵 optar por una temática: **Violencia de género o bullying**. A partir de esto, componer la letra para al menos **cuatro estrofas**. Éstas pueden ser **cantadas o rapeadas**.
- 🎵Componer una melodía para crear una **sección instrumental** (introducción, interludio o coda).
- 🎵 El estribillo no puede modificarse y debe aparecer al menos dos veces durante la canción.
- 🎵 La base armónica tampoco puede alterarse y debe utilizarse por estrofa, dos vueltas completas (Em-Am-G-D - Em-Am-G-D).
- 🎵 Todos/as los/as miembros del equipo deben participar en la interpretación de la canción tocando un instrumento y/o cantando. No es necesario que todos/as toquen durante toda la canción.

- **Anexo 3**

Nombre y Apellido:

1- ¿Qué fue lo que más te gustó de este trabajo?

2- ¿Qué fue lo que menos te gustó?

3- ¿Qué aprendiste?

4- ¿Cómo evaluás el trabajo de tu grupo? ¿Todos/as trabajaron por igual?

5- ¿Qué nota le pondrías a cada grupo?

Grupo 1:

Grupo 2:

Grupo 3:

Grupo 4:

- Anexo 4

Adán y Eva - Paulo Londra

Em

Como Adán y Eva tengamos nuestros pecados

C

Como dos ladrones, un secreto bien guardado

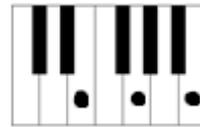
G

Un camino y un destino asegurado

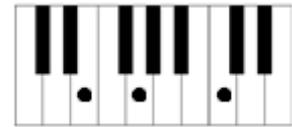
D

Donde estos fugitivos se han amado

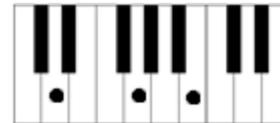
Em



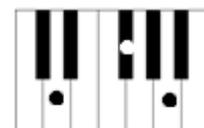
C



G



D



Oye - TINI feat. Sebastian Yatra

G

Porque al final del cuento

D Sé muy dentro que yo sin ti estoy mejor

G

D

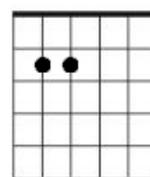
Em

Te fuiste con el viento en un momento y no

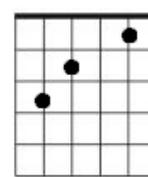
C

Llevaste este amor

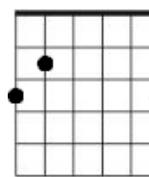
Em



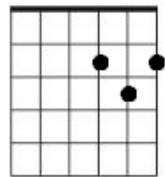
C



G



D



El Perdón – NickyJam feat. Enrique Iglesias

Em

Es que yo sin ti y tu sin mi

C

Dime quien puede ser feliz

G

D

Esto no me gusta, esto no me gusta

Mi



Do



Sol



Re



Em

C

G

D

mi sol si re do si do si la si do si la si si do si la si



TODAS LAS VOCES,

TODAS=

UN ABORDAJE DE LA ESI EN LA CLASE DE MÚSICA.

**ALVAREZ SÁNCHEZ, RAMIRO
YULITTA, MAYRA LUZ**

DICIEMBRE 2019