

Cultura y Encuentro

FUNDARTE 2000



El nacimiento de Jesucristo en Belén, Guamán Poma de Ayala

Año 14, N° 28

2° Semestre de 2009

FUNDARTE 2000

Cultura y Encuentro

Directora: Celina Hurtado

Año 14, N° 27

1° Semestre 2009

ÍNDICE

<i>Educación musical a través de la rítmica</i> Celina Hurtado	3
<i>Sobre la educación a distancia</i> Síntesis de la obra de Jorge Padula	19
<i>Día de la danza 2009</i> <i>Comunidad Ucraniana - Asociación Ucraniana Renacimiento</i> <i>Conjunto Yuravli</i> Beto Rogoski	31 32
Reseñas	36

Cultura y Encuentro
Revista de FUNDARTE 2000
Directora: Celina Hurtado
Asesor: Ivo Kravic

Copy by EDICIONES FUNDARTE 2000, Marcelo T. de Alvear 1640, 1° E- Buenos Aires
Argentina-
E. mail: fundacionfepai@yahoo.com.ar
Queda hecho el depósito de ley 11.723

ISSN 0320-059X

EDUCACIÓN MUSICAL A TRAVÉS DE LA RÍTMICA

Celina Hurtado

Introducción

Uno de los desafíos para los docentes de los primeros grados escolares, es la enseñanza de la música en forma mínimamente sistemática, incluyendo los fundamentos de solfeo y teoría. Es una experiencia reiterada que los niños no logran conectar fácilmente lo que cantan, escuchan o bailan con la notación musical correspondiente. También algunos adultos y en general los ancianos tienen dificultades para la práctica de la música, aun cuando verdaderamente les guste. Por lo tanto, es un desafío pedagógico buscar y hallar métodos que permitan superar estas dificultades.

La práctica de la música debe tener en cuenta sus dos elementos esenciales: melodía y ritmo. Sin entrar en la polémica sobre cuál de ellos es más fundamental, es un hecho que la rítmica resulta intuitivamente más fácil de imitar y seguir que la melodía. Por eso me parece que un aprendizaje y una práctica de la rítmica, por sí misma, aporta un elemento pedagógico importante para la enseñanza de la música, pero también representa un goce estético y una diversión por sí misma.

Incluyo aquí dos trabajos que fueron presentados separadamente. El primero propone la aplicación de un método que incluye la rítmica corporal y el segundo busca el mismo efecto usando técnicas vocales centradas en los aspectos rítmicos del lenguaje.

I. Educación musical a través de la rítmica corporal

La práctica que propongo permite enseñar los ritmos musicales básicos y su correspondiente notación (simplificada pero correcta), mediante el movimiento corporal natural. Este método ha sido experimentado por mí con personas adultas

mayores, sin ninguna preparación musical y con niveles medios o bajos de educación general. Los resultados obtenidos han sido muy satisfactorios, sobre todo por la rápida interiorización de la conexión entre el rimo logrado y su notación. Esta constatación permite proponer su aplicación a niños pequeños, con la ventaja de que ellos tienen mayor facilidad motriz y menos inhibiciones o estereotipos con respecto a los movimientos naturales. Y naturalmente, como juego o distracción, se puede aplicar a adolescentes y adultos.

Esta propuesta asume que el ritmo es más fundamental para la música (o al menos para su enseñanza) que la melodía. Es más intuitivo, por ser más elemental y originario, desde el punto de vista genético. Por eso el uso de la rítmica corporal incluso ayuda a la rítmica de la voz.

A continuación se exponen las bases teóricas, los métodos y los correspondientes ejercicios.

Bases teóricas

La experiencia dirigida sobre movimientos naturales permite encontrar algunas regularidades o constantes que servirán para el propósito específico que nos ocupa.

A. Las experiencias sobre dinámica de los movimientos naturales permiten observar los resultados de una práctica sostenida durante un período determinado de tiempo (por ejemplo 3 ó 5 minutos) según las cuatro características más generales y naturales de cualquier movimiento: libre (irregular) - uniforme - acelerado - retardado. Además podemos agregar un quinto grupo, el de movimientos mixtos, que en realidad es una combinación de los anteriores.

La reiteración de estas experiencias muestra dos características.

1º. El movimiento natural tiende a la uniformidad. Se constata que un grupo, cuyos integrantes (con similares capacidades físicas) son invitados a moverse libremente por más de 3 minutos, a partir de la mitad del tiempo de la consigna

tienden a uniformar su movimiento con la media de las velocidades de los integrantes tomada al principio.

2°. Las dinámicas tienden a ser uniformemente aceleradas o retardadas. Es decir, si en un grupo se marca una secuencia de repetición monótona, no se mantiene el tiempo inicial, sino que al cabo de un número dado de repeticiones, el movimiento tiende a acelerarse o retardarse. Por cierto las causas del resultado pueden ser la mayor seguridad (permite acelerar) o el cansancio (invita a retardar), que no son causas perceptivas; pero lo importante es que la mayoría de los miembros del grupo no percibe su propio cambio rítmico temporal.

B. Las experiencias sobre rítmica pueden hacerse sólo con sonidos o sólo con movimientos, o con ambos a la vez. El principio es comenzar por elementos desordenados e irlos ordenando por una acentuación. Así, si trabajamos con sonidos, comenzaremos con sonidos desordenados y luego los acentuaremos en grupos de dos, tres o cuatro. Si lo hacemos con movimientos, marcaremos una acentuación (normal o convencional) en los movimientos para marcar secuencias temporales cuyo diseño motriz intermedio es libre (por ejemplo cada 5 ó 10 segundos contados por el instructor, todos deben subir los brazos, y bajarlos inmediatamente, y luego continúa cada uno moviéndose libremente).

La reiteración de estas experiencias permite llegar a otras dos constataciones.

3°. Auditivamente la percepción del ritmo surge cuando se marcan intervalos regulares en una sucesión de elementos sonoros.

4°. Dinámicamente la percepción del ritmo surge de la percepción de los acentos (picos dinámicos).

Ahora bien, los ritmos naturales son: físicos (regularidades cósmicas, como las estaciones o las mareas), biológicos (como el pulso) o estéticos (convencionales). Los dos primeros son de observación directa y de tipo más bien intelectual, aunque los ritmos corporales del sistema motor autónomo pueden ser percibidos por los individuos, con algún entrenamiento. En cambio, los ritmos

estéticos requieren una percepción voluntaria y por lo tanto es necesario concienciar e interiorizar las secuencias, lo que implica un proceso educativo.

Para diseñar este proceso, en el caso de los ritmos musicales, se tendrán en cuenta las cuatro constataciones enunciadas. Además podemos considerar también otras bases teóricas específicas, que determinan experiencias correlativas. En primer lugar, el principio del número. La secuencia de contar (1, 2, 3...) es la base de la regularidad y de su percepción en todos los casos. Segundo, desde el punto de vista de la teoría matemática (y también en la percepción más originaria) se privilegian dos números después del uno: el dos y el tres, cada uno de los cuales da origen a secuencias primarias: el binario y el ternario. A partir de allí, salvo las secuencias determinadas por números primos, todas las demás pueden considerarse repeticiones de las primarias. Desde el punto de vista rítmico esta percepción natural para los seres humanos determina que el compás de cuatro tiempos, por ejemplo, sea marcado con un acento fuerte en el primer tiempo, y con otro acento débil en el tercero, lo que muestra una subdivisión binaria interna aunque casi imperceptible al oído. En tercer lugar, la secuencia del conteo permite también formar la concepción de “tiempo” como medida de una cierta modificación externa (sea de sonidos o de movimientos). Por eso cuando hay mayor uniformidad, o monotonía, o silencio, el concepto de “tiempo transcurrido” se debilita. Esto mismo sucede con el tiempo en sentido rítmico musical y por eso las acentuaciones rítmicas son decisivas.

Los cuatro recursos metódicos

Como intentamos no sólo interiorizar ritmos sino también lograr la comprensión de su notación, el método de trabajo pide que a cada reconocimiento rítmico siga el proceso de simbolización que conduce a la notación.

En un segundo momento de cada recurso metódico, en forma de juego, se propone al grupo que invente otras combinaciones, sea individualmente o en conjunto. Este momento, el de la creación, implica haber asimilado las pautas del momento anterior y la comprensión de cuáles son los elementos que quedan

librados a la invención y cuáles se pautan (por ejemplo, si se piden creaciones en ritmo binario, la restricción es únicamente que no se puede usar otro ritmo).

Finalmente, debemos lograr el proceso inverso, es decir, que a partir de una simbolización anterior (o sea, una notación) se pueda interpretar lo escrito.

En síntesis, los tres procesos que vamos a practicar en cada método son

proceso de

notación - - - - - simbolización
invención - - - - - creación
interpretación - - - - - ejecución

El profesor debe tener muy claro que cada uno de estos procesos presenta -o puede presentar- para el alumno, problemas diferentes. Hay personas a quienes les cuesta mucho lograr un buen proceso de simbolización, pero una vez logrado interpretan bien. Con otras sucede a la inversa, y otras tienen diversos tipos de bloqueos que obstaculizan una invención pautada.

Hechas estas salvedades, los métodos propuestos son los siguientes.

1. Golpes de palmas y pies. Es un movimiento corporal espontáneo, que puede hacerse rítmico fácilmente tanto a nivel individual como grupal. En principio los ejercicios se hacen en un mismo lugar, sin desplazamiento. Puede ser sentados o parados, o combinando ambas actitudes. Al principio el profesor marca como ejemplo, dejando libertad de expresión. Luego pide que se lo imite. Finalmente, como juego, se propone que se inventen diversas combinaciones. Puede dejar que el “inventor” sea uno solo, elegido por el grupo, o que la “invención” sea conjunta. Lo importante es que se distinga este proceso del anterior.

Cuando este proceso diferenciador de los golpes está logrado, se pasa al proceso de abstracción, representando cada golpe con una nota, en una sola línea: “unigrama”.

2. El silencio. En la rítmica corporal el silencio musical representa una ausencia de movimiento (y por tanto de golpe - sonido). Como actitud corporal corresponde a la quietud con cierto sentido de “espera”, que puede concretarse con el gesto de mantener las manos abiertas con palmas enfrentadas durante un tiempo equivalente al de golpearlas, o el pie levantado por tiempo equivalente al de golpear el suelo. Esta práctica no siempre es fácil, se tiende a hacer menor o mayor el tiempo de la “espera” que el tiempo real del golpe. La percepción de que el silencio (la espera) debe ser igual se logra sólo cuando se ha incorporado corporalmente el ritmo, y el reposo se hace naturalmente igual al movimiento.

Cuando esta percepción se ha logrado, se marca el silencio (en la forma musical) en el “unigrama”. A continuación se pasa, siempre como juego, a la invención y la interpretación de la invención.

3. Los ritmos binarios y ternarios. Una vez logrado lo anterior, se llega a la acentuación de los golpes. La primera acentuación se hace cada dos sonidos, que nos dará el ritmo binario, luego cada tres (ternario) y cada cuatro. La acentuación se marcará en la notación (como se hace en música) con una rayita horizontal encima. Lo importante es que se comprenda que cada acento está marcando una división, que representaremos con una barra vertical (compás) y cada conjunto tendrá al comienzo el número que corresponde a los acentos.

En este momento, y dado que estamos trabajando con manos y pies, podemos combinar los golpes (notas) y las esperas (silencios) de modo diferente para las manos y los pies, y podemos hacer secuencias combinadas, en que comenzamos con manos y pies iguales y luego variamos para cada miembro.

Inmediatamente, para la notación, usaremos dos unigramas, uno para manos y otro para pies. Así podremos simbolizar tanto los ejercicios propuestos, como las invenciones y sus ejecuciones.

En este paso, si el grupo es suficientemente numeroso y los participantes tienen seguridad en su rítmica, se puede trabajar con dos grupos simultáneos, o

con tres, resultando una especie de contrapunto rítmico (así como se hace con las voces de los coros). En este caso usaremos dos o tres pares de unigramas para representar los grupos.

4. La melodía y el desplazamiento. Llegados a este momento de la experiencia rítmica, para que la formación musical básica se complete, es necesario incorporar el concepto de melodía, que hasta ahora estuvo ausente. La manera más eficaz, conforme a todo lo dicho, es comenzar por la interiorización de los movimientos rítmicos sobre los que es más fácil montar una melodía, como la polca (binario) o el vals (ternario). Para ello comenzaremos a hacer desplazamientos, manteniendo la acentuación de palmas o de pies que ya está aprendida. Al trazar una melodía adecuada al movimiento de la danza, ésta queda naturalmente incorporada a las notas que representan el ritmo. La diferencia fundamental estará en la comprensión de que para marcar la melodía necesito otra simbolización, pues debo marcar la altura de los sonidos. Así se comprende el paso del unigrama al pentagrama.

Esta última parte de la rítmica corporal entronca fácilmente con la rítmica vocal, que es necesaria para lograr la ejecución de la melodía sin perder el ritmo.

II. La educación musical a través de la rítmica vocal

Esta segunda propuesta es continuación de la primera, y por tanto supone algunos principios que se expusieron antes, así como la primera parte de la ejercitación, consistente en ejercicios de rítmica corporal con manos y pies, ejercitación en ritmos binarios y ternarios y su correspondiente notación simplificada (en unigrama). En la última parte, y como cuarto paso de los ejercicios, se proponía la introducción de la melodía (con la correspondiente explicación del por qué del pentagrama) y la incorporación de la voz pero sólo en forma onomatopéyica.

Así como la rítmica corporal permite una interiorización fácil del ritmo y su correspondiente notación, lo mismo puede hacerse con la voz, aunque preferentemente en una segunda etapa, como aquí se propone.

La percepción rítmica auditiva requiere la producción y el reconocimiento de secuencias de sonidos. Estos sonidos pueden ser producidos por el mismo cuerpo (manos, pies) o por instrumentos, sean musicales (bombo, piano) o informales (botellas, cucharas, etc.). Para el estudio rítmico lo que importa fundamentalmente es la secuencia y la disposición de la acentuación de los sonidos en ella. En cambio, si tomamos un sonido aisladamente, tendremos que considerar tres ejes: a. la duración (larga- corta), b. la intensidad. (fuerte - suave), b. la cualidad: el timbre y la altura (brillante - opaco; alto - bajo). Para la formación de melodías este segundo aspecto es decisivo, pero siempre sobre la base rítmica.

En ambos casos podemos usar como vehículo rítmico-melódico un instrumento (formal o informal) o la voz. En este trabajo voy a proponer algunas pautas para trabajar la rítmica vocal. Advierto que este es un aspecto bastante poco trabajado por los docentes de música e incluso por los maestros de canto y directores de coro. En general la voz se trabaja siempre comenzando por su aspecto melódico, los llamados “ejercicios de vocalización” que son distintos tipos de escalas que permiten cubrir todo el registro de una voz (soprano, contralto, tenor, bajo). El ritmo casi nunca se practica por sí mismo, sino cuando lo exige una pieza musical que incluya aspectos rítmicos precisos.

Considero, en cambio, que el aprendizaje musical vocal comenzando por la rítmica y luego por la melódica vocal es más asequible y fácil para los alumnos, sobre todo cuando no se trata de una enseñanza específica (conservatorios musicales) sino en el currículo común.

Rítmica vocal

En una propuesta pedagógica progresiva, debemos partir de lo más fácil, la emisión hablada, pasando por la emisión entonada para concluir en la emisión

melódica. Quedan determinados así tres pasos, en cada uno de los cuales los caracteres de la emisión vocal irán apoyados y/o complementados por elementos corporales correlativos.

La secuencia de ejercicios que propongo es la siguiente.

1. Ejercicios de emisión hablada

La voz natural de cada uno, sin forzarla, tiene un timbre, una altura y una fuerza determinadas, que luego serán aprovechadas y modificadas (mejoradas) para el canto propiamente dicho. Pero antes de cantar, y reconocer e intentar mejorar la emisión cantada, cada uno tiene que reconocer y mejorar en lo posible su emisión natural hablada. Aunque parezca fuera de lugar en la educación musical, considero que un ejercicio inmejorable para mejorar la emisión hablada (y luego la cantada) es leer en voz alta y con la entonación correspondiente, marcando las comas, los punto y coma, los puntos, es decir, estableciendo las pausas y los silencios que correspondan al texto y a su sentido.

Los docentes consideran que quien lee con corrección muy probablemente comprende el sentido del texto. No voy a discutir este punto, porque la comprensión de un texto (en sus posibles y diferentes sentidos) es un tema muy complejo. Pero lo que sí puedo afirmar con seguridad es que la inversa es válida: quien no puede leer correctamente un texto, no lo ha comprendido. Pero además de esta deficiencia intelectual, quien no puede leer bien un texto presenta también una deficiencia psicomotora en materia de emisión vocal que luego se traducirá en deficiencias en la práctica musical.

La práctica de la emisión hablada, con lectura o con trozos memorizados, debe procurar las siguientes metas:

1. que el hablante pronuncie todas las letras, especialmente las “s” finales, las dobles consonantes distintas intermedias (**consignar**, **subsumir**, etc.);
2. que separe y distinga las palabras entre sí, de modo que el oyente lo perciba;
3. que marque claramente la acentuación de la palabra aunque no lleve tilde.

Logrado este objetivo, podemos pasar ya concretamente a la rítmica hablada.

1. 1. Experiencias de ordenamiento rítmico. Esta experimentación con los ritmos naturales se puede hacer con palabras aisladas o con conjuntos de ellas.

Tomando una palabra aislada, marcaremos su acento (lleve o no tilde), buscando palabras que se acentúen en la última, en la penúltima y en antepenúltima sílaba. Estos tres tipos de palabras suelen llamarse agudas, graves y esdrújulas. La percepción del acento muestra que las palabras “agudas”, por acentuarse en la última sílaba, tienden a sonar más agudas que las otras. Tomando palabras de un tipo, podemos notar un sutil cambio cualitativo, variando el acento. Así se verá por ejemplo que “cónsul” suena más “grave” que “consúl”.

Tomando un grupo de palabras, podemos formar secuencias que formen determinados ritmos manteniendo su acentuación natural (aunque no sean frases significativas), simplemente variando el orden de las palabras.

Por ejemplo con los siguientes bisílabos: mamá - fruto - todo - cayó - pensé - clase

podemos formar al menos cuatro secuencias cuya rítmica resulta claramente distinta:

- (1) mamá - cayó - pensé - fruto - todo - clase
- (2) fruto - todo- clase - mamá - cayó - pensé
- (3) mamá - fruto - cayó - todo - pensé - clase
- (4) fruto - mamá - todo - cayó - clase - pensé

Este ejercicio introduce espontáneamente en el escandido.

1. 2. El escandido poético. Los ritmos clásicos (griegos y latinos) son hoy muy poco conocidos, entre otras cosas porque esas lenguas ya casi no figuran en el currículo común. Quienes aprendimos latín o griego en la enseñanza media, sabemos por experiencia que lo más difícil era lograr la disociación entre la acentuación natural de la palabra en prosa y la acentuación en la versificación. La poética moderna no usa escandidos artificiales sino que,

cuando trabaja con metro, lo hace siguiendo la acentuación normal de las palabras. El ejercicio anterior permite visualizar por qué hay cierta combinación de acentos que resulta mejor para expresar ciertos estados de ánimo que otra. Por ejemplo, es intuitivo que las combinaciones (1) o (2) tienden a la monotonía y por tanto dan idea de un cuento o narración, aunque se usen en poemas. Y también puede percibirse que (3) suena más interior, subjetivo, una especie de “modo menor” musical, mientras que (4) es más sonoro, pudiendo ser gracioso, épico o elegíaco.

Podemos entonces practicar el escandido poético, en forma acentuada, y apreciar diferencias y analogías rítmicas. Por ejemplo, en estos dos casos tomados al azar de Alfonsina Storni (“Dolor”) y Jorge Luis Borges (“Susana Soca”), hay analogía en el primer verso y diferencia en el segundo, dentro de métricas similares

*quisiera esta tarde divina de octubre
pasear por la orilla lejana del mar*

*dioses que moran más allá del ruego
la abandonaron a ese tigre: el fuego*

Este tipo de ejercicios puede multiplicarse y variarse cuanto se quiera, hasta lograr una apreciación estética del escandido que, por cierto, no tiene que ver con modos anticuados y ridículos de recitar, ni con la omisión de la entonación dramática que es requerida en algunos casos.

1. 3. Juegos creativos con escandidos del lenguaje común. Sobre la base de lo anterior, hay una infinita gama de posibilidades de formar escandidos que ayudan a la rítmica vocal.

Tomemos por ejemplo estas palabras: *Córdoba - salud - docta - oh!* (los alumnos apreciarán que el famoso y ridiculizado oh! - ah!- de la poesía, cumple casi siempre una función rítmica)

Podemos formar con ellas frases incluso con sentido, y notorias diferencias rítmicas:

*Salud, salud, oh! Córdoba docta
Córdoba, Córdoba, docta, docta
Salud, salud, salud oh! Córdoba*

Si este tipo de rítmica vocal está dominado, es fácil dar el siguiente paso.

2. Ejercitación de emisión entonada y su correspondiente representación corporal

En este paso haremos una entonación indeterminada, manejando los sonidos por simple relación conforme a la gradación alto (más alto que) - medio - bajo (más bajo que)

De esta manera, entonando sin pensar en notas musicales determinadas, podemos pedir que a partir de un sonido, se forme una cadena de dos, o tres o más que sean más altos o más bajos. En una primera instancia los sonidos pueden ser emitidos en forma discontinua y con la duración que se quiera. Se trata simplemente de fijar la diferencia de sonidos, tratando de que se lleguen a percibir las pequeñas diferencias (semitonos).

Luego podemos incorporar a estos ejercicios una expresión vocal y su correspondiente expresión corporal.

2. 1. Altura combinada con ritmos en forma de curva. Daremos una nota inicial y los alumnos deberán improvisar una secuencia de dos, tres o más notas, ligadas, hacia arriba o hacia abajo. Este trabajo vocal se acompañará con un trabajo corporal que resulte equivalente: por ejemplo ir levantando los brazos, o partiendo del torso algo inclinado, elevarlo, si se pide una cadencia ascendente, y lo contrario si se pide una cadencia descendente. Una cadencia mixta debe pasar (al menos al comienzo de la ejercitación) por el sonido inicial (o al menos intentarlo) configurando entonces el diseño corporal curvo una especie de ocho.

2. 2. Altura combinada con ritmos en *piccato*. El esquema es igual al anterior, sólo que los sonidos se hacen cortantes o “picados”. En este caso la marcación corporal se hará con movimientos bruscos, por ejemplo marcando cada sonido con un gesto cortante con el dorso de la mano extendida, o abriendo y cerrando bruscamente la mano. Si se hace con otras partes del cuerpo pueden ser pataditas con los pies (hacia delante, al costado o atrás), o breves cabezazos.

Un ejercicio interesante -y difícil- es la disociación entre voz y expresión corporal, que consiste en hacer una emisión en *piccato* con un gesto ligado o a la inversa. Si no se consigue o si algunos alumnos lo encuentran difícil y “desestructurante” o “no armonizante” (alguna vez se dijo eso) es preferible omitirlo. Pero el dominio de esta posibilidad en sí es beneficioso y es un logro.

- ***Portamento*.** Pasar de un sonido a otro en forma imperceptible y sin detenerse en los sonidos intermedios es una habilidad muy reconocida en los cantantes. En nuestra propuesta el *portamento* se hace como un juego, una forma más sutil y desdibujada del ejercicio de la secuencia ligada. La idea de que la secuencia ligada es como subir una escalera sin detenerse y el *portamento* es como volar, permite intuitivamente distinguir ambos casos y practicar el dominio de la detención de la voz en el momento oportuno (los cantantes saben que el grave peligro del *portamento* es no dar bien con la entonación de nota final, quedarse corto o pasarse).

3. Ejercicios de emisión vocal de altura determinada, o melodía

Estos ejercicios ya integran la práctica musical convencional, por lo cual no hay mucho que agregar a lo habitual en ese aspecto. En cambio, quiero recalcar la importancia de mantener el nexo con la expresión corporal rítmica y melódica que hemos visto. Para ello se pueden proponer ejercicios que impliquen:

3. 1. Melodía y ritmo vocal. Se logra cantando *a cappella* o con apoyo rítmico una melodía de ritmo definido, por ejemplo el vals, de modo que la voz cumpla ambas funciones y no, como muchas veces sucede, que el ritmo queda sólo marcado por el acompañamiento instrumental.

3. 2. Melodía y ritmo corporal. En este caso trasladaremos a la expresión corporal las formas básicas ya vistas: por una parte, la marcación de la base rítmica (binaria o ternaria), por otra, la línea melódica (ligada o picada).

3. 3. Síntesis corporal-vocal. Finalmente intentaremos unir los dos elementos, de tal modo que la voz y el movimiento constituyan una sola experiencia, una síntesis personalizada de la rítmica.

Síntesis Secuencia de ejercicios

1. Ejercicios de emisión hablada

- experiencias de ordenamiento rítmico
- el escandido poético
- Juegos creativos con escandidos del lenguaje común

2. Ejercitación de emisión entonada y su correspondiente representación corporal

- Altura combinada con ritmos (curva)
- altura conminada con ritmos (*piccato*)
- portamento

3°. Ejercicios de emisión vocal de altura determinada, o melodía

- melodía y ritmo vocal
- melodía y ritmo corporal
- síntesis corporal-vocal

Escandidos de acento natural

mamá - fruto - todo - cayó - pensé - clase

(1) mamá - cayó - pensé - fruto - todo - clase

(2) fruto - todo- clase - mamá - cayó - pensé

(3) mamá - fruto - cayó - todo - pensé - clase

(4) fruto - mamá - todo - cayó - clase - pensé

*quisiera esta tarde divina de octubre
pasear por la orilla lejana del mar*

*dioses que moran más allá del ruego
la abandonaron a ese tigre: el fuego*

*A mí se me hace cuento que empezó Buenos Aires
la juzgo tan eterna como el agua y el aire*

*No nos une el amor sino el espanto;
será por eso que la quiero tanto*

*Acompáñeme siempre su memoria;
las otras cosas las dirá la gloria*

Córdoba - salud - docta - oh!

*Salud, salud, oh! Córdoba docta
Córdoba, Córdoba, docta, docta
Salud, salud, salud oh! Córdoba
Salud, salud, oh Córdoba, Córdoba*

Bibliografía

- Costa, Clarice Moura, *O despertar para o outro. Musicoterapia*, São Paulo, Summus, 1989.
- Di Marco, Carmen, *Ritmo, música y deficientes auditivos*, Bs. AS. Eudeba, 1967.
- Forquin, Jean Claude, *La educación estética. Lujo o necesidad*, Bs. As. Kapelusz, 1976.
- García Bacca, Juan David, *Filosofía de la música*, Barcelona, Anthropos, 1989.
- Graud, Eduardo, *Filosofía del tiempo encarnada en lo sensible. Las categorías del pensamiento musical*, Mendoza, Univ. Nac. de Cuyo, 1989.
- Ortega, Fernando, "Música y espiritualidad", *Communio*, (Bs.As.) 3, n. 1, 1996: 78-88.

- Penovi, Luisa, *Entrenamiento rítmico y auditivo en el disminuido mental*, Bs. As. Daian, s.f.
- Pujadas Renaud, Claude, *Linguagem do silêncio: expressão corporal*, São Paulo, Summus, 1990
- Quiroz, Roderick, “Versiones musicales de la poesía del Siglo de Oro: desde Boscán hasta Lope de Vega”, *Hispania* n. 79, 1996: 491-501.

SOBRE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Por el creciente interés que está tomando el tema en Argentina, presentamos una síntesis de la obra *Una introducción a la educación a distancia* de Jorge Padula (publicado por el Fondo de cultura Económica en 2003)

Una introducción a la educación a distancia

Jorge Padula

IntroducciónIntroducción

Mientras en nuestro país la educación a distancia fue, es y sigue siendo vista con desconfianza por el conjunto social, en otras latitudes se gestaban versiones de solidez pedagógica y el respaldo académico de importantes centros de altos estudios.

La educación a distancia es aquella metodología pedagógica en la que el profesor y alumnos no se encuentran simultáneamente en un mismo tiempo y lugar.

De allí la gran importancia que adquieren en su planificación y desarrollo los medios a través de los cuales se produce la comunicación general de los contenidos y las formas mediante las cuales se sostienen la interacción de las tutorías, como así también los canales y recursos didácticos adecuados para la evaluación.

En nuestros días, las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones han producido una gigantesca expansión y revalorización de la educación a distancia, potenciando sus posibilidades operativas en forma exponencial y hasta han producido debates conceptuales sobre los criterios con que se analiza el tiempo y el espacio que se ponen en juego.

La educación *on line* o el *e-learning*, con la utilización intensiva de todos o algunos de los instrumentos referidos, y sus posibilidades de interacción en tiempo real son las versiones más modernas de esta antigua modalidad didáctica. Sin embargo, la herramienta informática, si bien hace aportes extraordinarios a la educación no presencial, no resulta excluyente de las formas más tradicionales de la metodología.

En una u otra forma, la educación a distancia ha demostrado tener capacidad facilitadora respecto del acceso a la educación formal y no formal para sectores de la sociedad que por múltiples razones no pueden acceder a la modalidad presencial. Ha sido la alternativa válida para contrarrestar el hecho de que muchos individuos viesen truncados sus deseos de estudiar debido a la reducida o no convergente disponibilidad horaria, la distancia entre los lugares de residencia y/o trabajo o las diferentes capacidades personales y grupales.

No obstante, también ha sido una meta inalcanzable para muchos, que carecen de requisitos insalvables, como el dominio de la lecto-escritura, la capacidad de conformar un pensamiento abstracto, la de comprensión e interpretación o por la falta de elementos técnicos, desde el papel y la lapicera hasta la radio o la televisión.

La pedagogía no presencial presupone la existencia de ciertas condiciones mínimas de capacidad de sus beneficiarios. El estudiante a distancia necesita saber leer en forma comprensiva y expresarse por escrito, como asimismo poseer elementos para la escritura a mano alzada, mecanografiada o digital, tener acceso a aparatos de reproducción de audio y/o video o, en determinados casos, a computadoras personales e Internet.

En definitiva, los adelantos tecnológicos que son en sí mismos neutros, generan mayores posibilidades tanto de integración como de exclusión y dejan a los hombres la enorme responsabilidad de darse un uso adecuado.

Medios Educativos y Educación mediática

La educación tiene una gran cantidad de puntos de contacto con la comunicación social. De hecho, los medios públicos de comunicación son, en principio, instructivos en el sentido amplio de la educación informal.

Los modos en que interactúan los medios de comunicación social y la educación son diversos. Por un lado, la proximidad o lejanía de la función comunicacionales o del desempeño didáctico. Por otra parte, las características distintivas de cada medio ofrecen un amplio abanico de formas y posibilidades de interacción.

A través de la comunicación social los individuos aprenden cosas. La acción pedagógica en los medios es otra manifestación del vínculo entre educación y medios. Dentro de la estructura mediática, aparecen subestructuras didácticas particulares. Por ejemplo, clases de cocina, manualidades, gimnasia, etc.

En el otro extremo de esta clasificación, se halla la utilización de los medios como herramienta de uso exclusivo de la educación. En este pueden citarse publicaciones educativas que van desde libros de texto hasta guías de aprendizaje orientado, casetes de video o audio con contenidos específicos, circuitos cerrados de radio y televisión con fines únicamente didácticos, sitios web dedicados a la formación y en definitiva, una amplia gama de elementos tecnológicos de aplicación educativa cuya máxima expresión aparece de forma manifiesta en la educación a distancia.

Estamos hablando de un vínculo indisoluble e interaccional entre educación y medios de comunicación que implica, por un lado, un aporte de tecnología a la educación formal, sistemática, convencional, estratificada y oficializada y, por otro, un aporte de los medios a la educación no formal.

Un segundo aspecto factible de ser considerado a la hora del análisis de la interacción de la educación con los medios de comunicación es el derivado de la caracterización de los canales referentes simbólicos y codificadores y

unidades mediáticas, acorde se trate de medios gráficos, auditivos, audiovisuales o informáticos.

Por último, en esta progresión vinculada a la cantidad de elementos que los medios son capaces de aportar pero también al proceso histórico de sus respectivos desarrollos tecnológicos, aparecen los recursos informáticos. En ellos, programas de intranet y páginas web pueden ser considerados unidades de comunicación en las cuales mediante los cuales se transmite tanto la lengua hablada como la escrita, imágenes fijas y móviles, sonidos diversos y los nuevos conceptos de hipertexto y multimedia.

Todos los medios devienen instrumentos sumatorios y convergentes en relación con proyectos educativos formales o no formales de diversa índole. Educación y medios de comunicación son factores sociales complementarios en función del desarrollo humano individual y colectivo.

Del correo postal al correo electrónico (aspectos históricos de la educación a distancia)

Se señala como antecedente más remoto del método no presencial de enseñanza un anuncio aparecido en la Gaceta de Boston en el año 1728 ofreciendo un material para la auto instrucción, que sería remitido a los interesados incluyendo la posibilidad de tutorías por correo postal.

Con posterioridad, se conocen referencias a diferentes modos de formación a distancia en distintos lugares del mundo. Por ejemplo: en el Reino Unido hacia 1940 implementado por Isaac Pitman, cursos por correo en Rusia, Suecia y Alemania y, a finales de la Segunda Guerra Mundial, una expansión concordante con la demanda de mano de obra calificada.

A partir de las décadas del cincuenta y del sesenta surgen ofertas institucionalizadas y formales de educación abierta con la modalidad a distancia y que responden a organizaciones universitarias, teniendo un desarrollo casi paralelo proyectos estrictamente comerciales carentes en muchos casos de

seriedad académica, generando una categoría menospreciada por grandes sectores de la sociedad por largo tiempo. Mientras que aquellos generados en las universidades constituyeron la base a los más modernos y exigentes actuales proyectos de educación a distancia.

Una primera generación de formación a distancia esta vinculada principalmente al desarrollo de la imprenta y del correo postal. La expansión de los años setenta se concreta en forma más o menos paralela con el desarrollo e incorporación de las tecnologías vinculadas a la telefonía, la radio y la televisión, hechos que constituyeron una segunda generación de esta modalidad pedagógica. En la década del ochenta, aparecen la Universidad Abierta y a Distancia de Colombia, la Universidad Payame Noor de Irán, la Universidad Anadolu de Turquía y la Univ. Nacional Abierta de Corea, todas de 1982.

Distintas universidades nacionales argentinas han experimentado con la modalidad, intentando dar respuesta simultánea a los requerimientos de innovación, democratización y calidad. En este sentido, los representantes de 15 de esas casas de altos estudios, reunidos en marzo de 1992 en Mar del Plata, sostuvieron que «la educación a distancia es una alternativa del mismo valor académico que la presencial, con características peculiares que le permiten adaptarse mejor a determinados problemas, cuestiones o contenidos. Ejemplos puntuales de esta concepción académica y pedagógica lo constituye la oferta de educación no presencial de las universidades nacionales de Mar del Plata, Quilmes, del Comahue y Buenos Aires, etc.

La progresiva incorporación de tecnologías de vanguardia es ejemplo de lo que se ha dado en calificar como la tercera generación de educación a distancia.

E-learning onlineE-learning online

(Expresiones del mundo de Internet)

Las nuevas tecnologías han generado entonces el *online*, la posibilidad de comenzar a estudiar prácticamente en forma instantánea a través de la red y también la gran posibilidad de gestionar algunas cuestiones en tiempo real,

mediante chats o videoconferencias. Ya no estamos ante el fenómeno de la educación no presencial que separa al profesor y al alumnos en tiempo y espacio. Solamente estarían separados en espacio, ya que el tiempo puede ser el mismo, ya que parte del aprendizaje puede ser *on line*.

El e-learning

Dentro de este marco de referencia también se ha desarrollado el concepto de *e-learning*, la educación electrónica. Recibe esta denominación la educación a distancia albergada en tecnologías informáticas, en especial cuando se trata de productos con origen y destino en la capacitación laboral en grandes empresas. A través de e-learning los empleados pueden acceder al conocimiento en el momento en que les resulte más cómodo y útil y de acuerdo con su propio plan de crecimiento. Incluso, algunas empresas han dispuesto la utilización de simuladores de gestión que permiten a los empleados ejecutar acciones similares a las reales sin el riesgo de que eventuales errores causen perjuicios.

Las organizaciones reconocen que el gasto inicial para este tipo de emprendimientos resulta más caro que para planes de formación tradicional. No obstante, también advierten que en el mediano plazo este tipo de proyectos resulta cinco veces mas barato que la enseñanza presencial, dado que baja notablemente gastos de pasajes, estadía, equipos e instructores y erogaciones derivadas de la operatividad. Asimismo, se reducen hasta en un 50% los tiempos de capacitación, lo cual se traduce también en términos redituables.

El *e-learning* no debería entenderse como sinónimo de educación a distancia, sino como una de las formas que ésta puede adoptar en la práctica. Tal como es presentado por las propias empresas que lo desarrollan y ofertan y por aquellos que lo adoptan, el *e-learning* es la forma en que la formación no presencial sirve a los negocios.

El ABC de la educación a distancia (conceptualizaciones)

La educación a distancia puede definirse como una metodología educativa no presencial, basada en la comunicación pluridireccional mediatizada (que

implica amplias posibilidades de participación de estudiantes dispersos, con un alto grado de autonomía de tiempo, espacio y compromiso), en la orientación docente (dada en el diseño), en la elección de los medios adecuados para cada caso en virtud de los temas y de las posibilidades de acceso de los destinatarios, en las tutorías.

Tomen distancia (una mirada sobre el alumno)

En la educación no presencial, asumir la distancia es parte del aprendizaje propuesto al alumno en el sistema. Los dos desafíos del método a distancia son los contenidos y la modalidad. El sistema requiere del alumno capacidades de planificación, control y regulación del propio proceso de aprendizaje. Por esto se ha generalizado a la educación a distancia como «aprender a aprender». Son importantes la propia motivación y la autodisciplina. Quizás por eso la educación a distancia ha tenido mayor desarrollo a nivel de postgrado, aunque también ha demostrado ser eficaz en carreras de grado y hasta en nivel primario.

Marco referencial

Algunos sostienen que la enseñanza no presencial ha estado históricamente orientada por teorías del aprendizaje asociacionistas basadas en la administración de contingencias del refuerzo. Por eso se proponen formas consistentes con las teorías constructivistas del aprendizaje. La esencia del proceso de aprendizaje significativo reside en relacionar ideas nuevas con el conocimiento previo. Se trata que el alumno asimile, no que memorice. La educación a distancia propicia el aprendizaje autónomo y el estudio independiente.

Planificación

Una institución de educación a distancia debe plantear su organización a partir de un plan de acción primigenio y un posterior proyecto educativo institucional. La planificación educativa involucra programar actividades de la organización, elaborar el proyecto educativo, desarrollar el proyecto curricular y las programaciones de aula. El proyecto curricular debe considerar los

contenidos educativos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y la secuenciación y temporalización de objetivos y contenidos. Son importantes también los procedimientos de evaluación, las características de las tutorías, los aspectos instrumentales y operativos, las estrategias educativas, etc.

Criterios de calidad

Calidad significa que un producto o servicio satisface las necesidades de los usuarios o beneficiarios (normas ISO 9001, 9002 y 9003). Para algunos la calidad de la educación a distancia debe ser el elemento que posibilita que la población acceda a los bienes culturales, mientras que para otros, la calidad se vincula con la eficiencia sin tener en cuenta el contexto.

Materiales

La educación a distancia es un método de formación constantemente orientado, por las pautas y consignas del material y por la acción de los tutores. Por esto son importantes los materiales a través de los cuales el alumno toma contacto con los contenidos. Deben tener sentido funcional, coherencia interna y capacidad de integración. Los materiales poseen contenidos conceptuales y procedimentales. Los materiales son el «medio» por el cual los «mensajes» que un «emisor» educativo construye a través de «códigos» llegan al «receptor», el cual deberá realimentar el proceso mediante el feedback. Los materiales hacen posible que el alumno construya sus conocimientos, se autoevalúe y pueda ser evaluado y orientado por el tutor.

Bibliografía y bibliotecas

Las instituciones de educación a distancia pueden proveer al alumno de material bibliográfico u orientarlo para que él mismo lo adquiera. Se necesita formación actitudinal para el manejo de fuentes bibliográficas y documentales. Es necesario dotar a los proyectos de educación a distancia de servicios de biblioteca. Los libros deben ser accesibles para los estudiantes. Es útil la generación de una biblioteca digital o digital *on line*.

Contigo en la distancia (tutorías)

Las tutorías son fundamentales para la educación a distancia. Ander-Egg las definió como la acción de ayudar, guiar, aconsejar y orientar a los alumnos por parte de un profesor. Utilizan todos los medios de comunicación. Los tutores, además de ser especialistas, deben estar capacitados para esa función, conociendo las características de la educación a distancia, los materiales, etc. Las tutorías, los materiales y la planificación están en constante interacción. Las primeras se relacionan con los contenidos de los materiales y autoevalúan al sistema para reajustar la planificación. Otra relación son los materiales, las tutorías y el alumno. Los dos primeros interactúan con el último, objeto central del sistema. El tutor es un acompañante que no transmite contenidos conceptuales pero que contribuye con el auto-aprendizaje del alumno.

Saquen una notebook (evaluación y acreditación)

Hay dos niveles de evaluación: uno sobre el estudiante (sus modificaciones debidas al aprendizaje) y el otro sobre el sistema (percibir aciertos y fallas para perfeccionamiento). Hay una tendencia a asegurar la competencia de los estudiantes a distancia mediante evaluaciones finales presenciales. Para evaluar al sistema existe la encuesta, dirigida a alumnos y profesores. La evaluación debe concordar con los objetivos y requisitos de los organismos de acreditación. Ander-Egg dice que debe considerársela como actividad sistemática y necesaria dentro del proceso educativo y como subsistema dentro del sistema enseñanza/aprendizaje. Es fundamental la autoevaluación, del alumno y del sistema. La coevaluación (actividad educativa entre pares) actualiza su valor intrínseco con las nuevas tecnologías de interacción grupal. La heteroevaluación (desde el otro) permite el incentivo e interacción para el aprendizaje.

Marco legal y normativo para la EAD en Argentina y referentes para acreditación

La Ley Federal de Educación 24.195 (1993), art. 5, punto p), establece que el Estado debe estimular, promocionar y apoyar las innovaciones educativas y regímenes alternativos de educación, particularmente los abiertos y a distancia. En el art. 24, dice que la organización y autorización de universidades alternativas deben regirse por una ley específica. Tal especificidad aparece en la Ley de Educación Superior 24.521, art. 74, en donde se autoriza la creación y funcionamiento de otras modalidades de organización universitaria previa evaluación de su factibilidad y calidad de oferta académica, todo ello sujeto al Poder Ejecutivo Nacional. El Ministerio de Educación dicta la Resolución 1716/98, por la que se establecen pautas generales para la educación a distancia en todos los niveles. El art. 1 dice que EAD es el proceso de enseñanza-aprendizaje que no requiere la presencia física del alumno en las dependencias en donde se brindan servicios educativos, excepto para trámites administrativos, consultas tutoriales y exámenes de acreditación. Los requisitos mínimos para la presentación de proyectos de EAD se exponen en el art. 4.

La democratización de la educación y la pedagogía no presencial

La democratización se refiere a la expansión cualitativa y cuantitativa del alcance de las propuestas formativas. Es aludir a la diseminación del conocimiento a través de modalidades pedagógicas que contribuyan a ello. Se asimila con la idea de dispersión y horizontalización de las posibilidades de acceso a los saberes estructurados pedagógicamente. El término democratización se aplica a la universalidad de la enseñanza primaria y secundaria; a la necesidad de posibilitar el libre acceso a instituciones de formación superior; y al modo de organizar el funcionamiento de instituciones y del sistema enseñanza/aprendizaje. Lo democrático es entonces la plena oferta de condiciones comunes de participación y accesibilidad a sistemas de

formación. La participación reclama el rol activo del estudiante en su formación; la accesibilidad se vincula con la capacidad del individuo para llegar a la educación con respecto a una oferta educativa. La EAD es útil para la democratización de la educación porque elimina la exigencia de la presencia física en tiempo y espacio comunes; un impedimento de muchos. Sin embargo, también posee factores de exclusión: uno es el económico debido a los costos operativos; y otro es el problema del acceso o no a los medios informáticos, base de algunas ofertas de EAD. La elección de los medios digitales no es democratizadora debido a las masas que no cuentan con estos medios. No deberían ser éstos los únicos medios de una propuesta abarcativa.

A modo de epílogo

No puede considerarse al constante crecimiento tecnológico al margen de la realidad social, política y económica. Hay que poner en tela de juicio la forma de utilización de las nuevas tecnologías, que pueden servir a proyectos de colonización cultural o democratización. No se debe perder la dimensión humana y social de los hechos. La educación se presenta en el mercado global con criterios de competitividad, de rendimiento y de rentabilidad, a veces dejando de lado lo socio-cultural y humano. Por ello es necesaria la formación de ONGs o de universidades para llenar vacíos con respecto al desarrollo del hombre en su condición humana. La educación se altera por el desarrollo de tecnologías de información y comunicación. LA EAD es una metodología de avanzada al servicio de instituciones educativas y de otras organizaciones. Es posible que aumente la cantidad de alumnos con esta modalidad en la medida en que continúe consolidándose su seriedad y validez académica.

Anexo: Un aspecto de la EAD en el umbral del siglo XXI La Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED)

La UNESCO ha reconocido el valor de la EAD. Mediante un convenio del 7 de mayo de 1997 entre ella y la UNED se creó la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED), cuyo titular es el Dr. Profesor don Lorenzo García Aretio. Los objetivos de la CUED son la promoción de la investigación,

formación, información y documentación en las distintas especialidades. Sus propuestas de desarrollo para lograrlos son: impulsar la formación de alto nivel en España y América Latina de profesionales; poner en marcha, a través de Internet, el Centro Iberoamericano de Recursos para la Educación a Distancia (CIREAD) de referencia informativa y documental; crear una Revista Iberoamericana de Educación y Formación en Espacios Virtuales (RIEFEV); coordinar la Red de Estudiosos de la Educación a Distancia en Iberoamérica (REEDI) para intercambiar conocimientos; crear un Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED); participar en el proyecto de la UNED para Asesoramiento sobre EAD en América Latina; y participar de redes telemáticas para proyectar a América Latina las actividades de la CUED.

Para esto se ha comenzado a: poner en funcionamiento el Máster en Enseñanza y Aprendizajes Abiertos y a Distancia (EAAD) para formar expertos de alto nivel en esta modalidad; realizar otras actividades de formación presencial y a distancia (cursos de doctorado y posgrados en EAD); poner en funcionamiento una página web, base del CIREAD; gestar la RIEFEV; poner en funcionamiento la REEDI; editar el BENED; proyectar la intención de instituciones interesadas en informarse sobre la temática de referencia; y a colaborar y promover la participación de diferentes redes telemáticas iberoamericanas. En la página web de la CUED se encuentra toda la información necesaria para conocerla.

DÍA DE LA DANZA 2009

El Día Internacional de la Danza, 29 de abril, Fundarte 2000 adhirió a la Celebración convocada por el Consejo Internacional de la Danza (CID), con un encuentro sobre “Práctica Folklórica e Identidad Comunitaria”, que se realizó en el Museo Roca de Buenos Aires. La propuesta “una reunión abierta y participativa, para reflexionar sobre la práctica del folklore (especialmente música y danza) como elemento aglutinador y preservador de la identidad de las comunidades de inmigración en Argentina, y plantear al mismo tiempo las formas en que ese patrimonio cultural puede ser compartido por otros miembros de la sociedad.

Por la comunidad argentina, Alicia Chust expuso con ilustraciones musicales “El tango: una expresión de identidad”.

Por la comunidad croata, Joza Vrljicak y Jadranka Relota, con ilustraciones de danzas, música, traje e instrumentos típicos, propusieron “Unirnos a través de la música y la danza de nuestros países”.

Las comunidades italianas representadas en el Coro Danthe Alighieri de San Isidro (Abruzzo, Calabria, Friuli y Emilia Romagna) presentaron como testimonios de identidad, canciones típicas de esas regiones.

La comunidad ucraniana, con Héctor Szewzuk, de la Asociación Ucraniana Renacimiento de Berisso y el Conjunto Folklórico Yuravli, con el coreógrafo Beto Rogoski, hicieron una demostración de música y danza tradicionales.

En este número publicamos el texto de Beto Rogoski sobre el trabajo del Conjunto Yuravli y el modo como se mantiene y se enseña el núcleo de la tradición folklórica ucraniana.

COMUNIDAD UCRANIANA
Asociación Ucrania Renacimiento
Conjunto *Yuravli*

Beto Rogoski

La Asociación Ucrania “Renacimiento” de Berisso es un aglutinador de una serie de experiencias artísticas, que van desde la música, el canto, la danza hasta las vestimentas tradicionales, transmitidas por nuestros padres y abuelos, y que nos acompañan y representan tanto en el escenario como en otras actividades artísticas.

La institución tiene como misión no sólo la difusión y preservación de la cultura ucrania sino que, a través de ella, busca atraer la atención de los jóvenes hacia otro tipo de actividades que no se encuentran en la computadora, la esquina o el potrero; actividades validadas por la situación social en la que está inmersa la juventud actual.

Guiados por un espíritu de integración, se le abren las puertas a todos los que deseen participar de nuestra institución. De todas las actividades la que más cautiva el interés de las personas es la danza, tanto por la riqueza de nuestro folklore como por su carácter alegre, expresivo y enérgico.

La actividad del grupo de danza “Yuravli” se basa en el trabajo compartido entre bailarines y coreógrafos, investigando todos los elementos formativos del hecho artístico. Compartiendo entre todos la realización de las coreografías; la vestimenta (costura, bordado); armado de utilería que se necesita en escena, etc. Esto genera un sentimiento de pertenencia al estar directamente involucrados en todas las etapas del proceso creativo. Este sentimiento de pertenencia se ve reflejado en el compromiso para con el grupo que desemboca en la tolerancia y

respeto hacia el otro; en el crecimiento personal-colectivo; y en el llevar adelante un objetivo común; que luego, se trasladará a otros aspectos de su vida.

Toda esta sumatoria invita a sus integrantes a un ‘compartir’, donde la participación es el eje central que nos permite ser “Yuravli”.

El Ballet “Yuravli” está compuesto por distintos grupos divididos según la edad de los bailarines: el ballet infantil integrado por niños que van desde los 4 años hasta los 12 años aproximadamente; el ballet juvenil, y el ballet de adultos con bailarines desde los 50 años.

Las danzas que practicamos, y que puntualmente conocieron ustedes en el encuentro, son de la zona central de Ucrania, y con eje en el desarrollo histórico de los cosacos, es que realizamos el *Hopak* y el *Kozachok*.

Hopak

El nombre de este baile viene del grito “¡hop!” En su origen es de improvisación. En los pueblos se bailaba de manera tal que los bailarines no debían molestarse unos a otros.

En este baile sobresalen los *strevke*, *presiadke*, y todo tipo de giros antojadizos. Los bailarines tratan de hacer estos y otros movimientos de la mejor manera y sobresalir entre ellos por amor propio.

En el pasado se realizaba solamente con varones, y al igual que *Metelisia*, fue uno de los bailes más queridos por los cosacos de Zaporizhia.

En la actualidad, este baile lo hacen mujeres y hombres juntos. Asimismo, el *Hopak* puede realizarse con un solo varón o con 2 ó 3 bailarines, lo cual significa que el rol principal originalmente les correspondía a los varones. El trabajo coreográfico tiene una composición estructurada, la cual se forma con distintas figuras que, en la sucesión, se componen de manera tal que su finalidad sea demostrar el heroísmo, la fuerza y la virilidad.

Kozachok

El origen del nombre de este baile está enlazado con la vida guerrera de los cosacos. A finales del siglo XVI y principios del siglo XVII apareció el drama popular “*Vertep*”. Este espectáculo de títeres constaba de dos partes. La primera de ellas es una variante del episodio “Historia de lo sagrado”, leyenda sobre el nacimiento de Cristo. En la segunda parte el personaje central era un cosaco zaporozhets que se destacaba tocando la bandura, cantaba y bailaba. De allí este baile tomó el nombre de *Kozachka*. En “*Vertep*” el cosaco caracterizaba el coraje juvenil, la perseverancia y el optimismo inagotable del indomable cosaco zaporozhets.

A diferencia del *Hopak*, el *Kozachok* se baila en tiempo más ágil. Si bien el *Kozachok* tiene una entrada de carácter más lento, ésta solamente refuerza el temperamento fogoso del baile. En la realización de los movimientos de baile se distingue la técnica de “*bisernoiu*”, “*prepadannia*”, “*tenke*”, “*virovochke*”, “*presiadke*”, “*holubtsi*”, estos y otros movimientos del baile, son rescatados generalmente en las composiciones del *Kozachok* que, como un torbellino, aparecen delante del observador. El vivaz trenzado de esos pasos en las distintas figuras compone la imagen coreográfica del dibujo del baile.

En el *Kozachok*, como en el *Hopak*, las competencias son muy amplias entre los distintos bailarines y sus grupos. La composición general del *Kozachok* tiene sus antiguas tradiciones en cuanto a la sucesión consecutiva de las distintas figuras y sus repeticiones. En esto, el *Kozachok* se diferencia del *Hopak*, en el cual se prevé la realización improvisada.

Al *Kozachok* anteriormente lo realizaba un solo bailarín varón, o una pareja varón-mujer. Ahora, este es un baile de conjunto, en cuya realización el rol principal pertenece al grupo de las chicas.

La danza que compartimos todos juntos, en el encuentro, es el *Arkán* que junto a la *Kolomeika* y *Hutsulka* son de la Zona Oeste de Ucrania, donde limitamos con varios países de Europa (Rumania, Polonia, Moldavia, Hungría, Eslovaquia).

A diferencia de otros bailes populares, la *Kolomeika* se mantuvo hasta estos tiempos como canción, pieza instrumental y baile. Muchas veces en los pueblos todas estas variedades de *Kolomeika* se reúnen en un todo: bajo el canto del coro y acompañamiento de orquesta se baila la *Kolomeika*. Por lo tanto, es una de las formas que sintetizan la creación popular ucraniana.

Las melodías de las *kolomeikas*, de acuerdo al carácter de su ejecución se pueden dividir en 3 grupos: vocales, vocales-instrumentales e instrumentales.

Hutsulka y Verjovyna

Musicalmente son variantes de la *Kolomeika*. En cuanto a *Verjovyna*, a diferencia de la *Kolomeika* y *Hutsulka*, se comienza con amplitud y líricamente con características de entrada con tiempos de $6/8$ o $3/4$. Más adelante sigue la melodía común de la *Kolomeika*.

Estas danzas son mayormente de las montañas y valles, y sus ropas varían mucho entre ellas. La vestimenta consta de camisas con bordados muy coloridos, chalecos ornamentados, distintos accesorios, etc.

RESEÑAS

JULIO VERNE, *Un drama en México*, México, Sello Bermejo, 2004, 53 pp.

Muchos lectores de las novelas más conocidas de Julio Verne quizá ignoren que el escritor inició su carrera con una novela breve, publicada en 1851 con el título *Los primeros navíos de la marina mexicana. Estudios históricos*. Leslie Alger Soto, el traductor a cuyo cargo corre la “Introducción” expresa que su sorpresa ante el dato impulsó a la búsqueda de noticias históricas. Llegó a establecer que las traducciones hoy conocidas de esta obra se basan en la segunda versión, publicada en 1876 con el título *Un drama en México*, que si bien es más sugestivo, oculta el tema principal del relato, de estricta base histórica: un grupo de españoles amotinados tomaron el mando de dos naves y anclaron en las costas del Pacífico en 1825, donde las vendieron al gobierno mexicano, que comenzó así a formar su propia marina. Sobre este relato del amotinamiento, registrado en la *Gaceta extraordinaria de México*, Verne estructura una intriga que transcurre en paisajes exóticos, cuya geografía muestra conocer bastante bien (tal vez a través de lecturas geográficas) y que adelantan el interés del autor por el medio latinoamericano que muestra en obras posteriores, llegando a situar la acción en los confines patagónicos (*El faro del fin del mundo*, de 1905).

El “Prólogo” de José N. Iturriaga completa la visión del tema con una prolija historia de los sucesos que sirvieron de motivo. Si bien señala varias inexactitudes en la descripción de los paisajes, lo que demuestra que el escritor contaba con una información imprecisa al respecto (o simplemente, añadido, que se tomaba licencias ficcionales para hacer más impactante el relato), apunta con decisión que Verne escribió esta obra bajo el influjo de los libros de Humboldt (que llegó a Nueva España en 1803), que eran de lectura asidua durante toda la primera mitad del s. XIX. Pero también señala que para la segunda versión no es improbable que se haya servido de un manuscrito de Alejandro Dumas padre, conteniendo información proporcionada por la viajera Marie Giovanni (seudónimo de Mme. Callegari), cuyo *Diario* incluye a México.

Es un acierto la propuesta mexicana de editar este breve e interesante relato y las dos notas introductorias, junto con una serie de grabados y mapas antiguos que enriquecen la presentación.

* * *

OSCAR ARÁIZ, GERARDO LITVAK, GABRIELA PRADO, SUSANA TAMBUTTI, *Creación coreográfica*, Coordinación y prologo, Patricia Dorin, Buenos Aires, Libros del Rojas, 2007, 96 pp.

La observación (que inicia la presentación de contratapa) de que en nuestro medio se publica poco sobre danza, es tan reiterada como cierta. Y lo es especialmente en lo que al trabajo coreográfico se refiere. Aunque creadores e intérpretes suelen acceder a entrevistas periodísticas, es raro que ellos mismos, por propia decisión (aunque sea sugerida o solicitada) se dediquen a escribir sobre su labor y sus resultados. Por eso es especialmente valorable la iniciativa de Patricia Dorin, del Centro Cultural Rojas (UBA), quien se propuso convocar a un pequeño pero significativo grupo de creadores, para responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo se da el proceso de creación de una obra y cuáles son los puntos de partida para esta creación? ¿Cuál es la labor del coreógrafo hoy? ¿Cuáles son las líneas que delimitan su tarea? (p. 5). Cada uno de los convocados ha respondido según su estilo, de modo que también hay una relación coherente entre la obra coreográfica y el texto.

Oscar Aráiz no necesita presentación, es posiblemente el más conocido y admirado de los creadores argentinos de danza contemporánea. Su respuesta, breve y aguda, se asemeja a sus propias creaciones. Comienza afirmando el carácter subjetivo de la creación dancística, lo que hace un tanto arduo objetivarla en un discurso del que él mismo no ha tenido nunca necesidad. Explica su vocación, sus visiones, sus puntos de vista sobre la danza, cuya diferencia con el teatro nunca le pareció totalmente esclarecida.. Afirma la existencia de una “inteligencia corporal” con un sentido particular del tiempo. Una frase lo resume “La danza Es, Sucede, es Acción Pura. Queda como un sueño sin haber sido soñada” (p. 12). Acepta las técnicas de estudio tanto como las de improvisación. Remarca el cruce entre tiempo y espacio en la danza, una especie de alquimia que incluye duración, repetición, silencios, luz, color, forma; la danza constituye y se articula como “microcosmos encadenados y reflejados en órdenes mayores, algo biológico se manifiesta en la organicidad de las formas” (p. 5). Resulta muy interesante e ilustrativa su descripción de su modo de componer, partiendo de “situaciones”, añadiendo y luego sintetizando, y resolviendo el final, porque –nos cuenta- decía Renate Schottelius, con su habitual ironía, que “un título y un final hacen casi todo” (p. 19). En el amplio espectro de posibilidades, Aráiz incluye como “situaciones” motivacionales tanto sentimientos, deseos e ideas como tradiciones sociales y tribales. En todo caso pareciera que la danza responde siempre a ciertos deseos primarios del hombre y por

eso el juego, el cambio, el movimiento es permanente, aunque cada danza como creación puntual desaparezca con el tiempo.

Gerardo Litvak, coreógrafo y docente del Centro Cultural Rojas presenta sus respuestas desde la doble perspectiva de su trayectoria, distinguiendo la composición coreográfica como disciplina (aprendizaje de herramientas) de la danza como actividad interpretada. Sus reflexiones se orientan a la creación coreográfica y la construcción del sentido de una obra y para ello toma como hilo conductor dos obras propias, explicando el comienzo del proceso creativo a partir de imágenes vinculadas al movimiento. Uno de los principales problemas, opina (p. 27) es cómo generar movimiento a partir de esa imagen-idea disparadora. Ahí aparece el recurso al material kinético y a los materiales expresivos proporcionados por el aprendizaje de la disciplina. Litvak concibe la danza como un proceso de creación de un lenguaje, que consta de movimientos, sonidos y formas “celulares” que se encadenan en el espacio-tiempo. Admite que la construcción de sentido de la obra no es lineal y casi nunca este sentido es unívoco, en tanto asociado a un movimiento, pero los referentes y marcos de sentido pueden construirse (p. 31).

Gabriela Prado es bailarina, docente y coreógrafa. Nos cuenta que este pedido de Patricia Dorin, sumado a otro similar anterior, le hizo reflexionar sobre una cuestión clave, que en general se resuelve intuitivamente (tanto el creador, como el intérprete y el espectador): cómo crear danza. Según Prado, creamos por necesidad de darle forma a una pulsión, por eso es “irrefrenable” (p. 36). El comienzo de su creación es la sala de ensayo, una cámara, alguna música o simplemente silencio. En cuanto a motivos disparadores, “todo vale” y por eso cada obra tiene un origen particular. Asumiendo que cada artista recorrerá de manera original los caminos de la creación, nos propone simplemente compartir sus experiencias, que son sus propias obras, y a continuación explica más en detalle el proceso de creación de dos de ellas, que son bastante diferentes en su génesis y desarrollo. Luego dedica un apartado especial a la cuestión de la improvisación en escena, otro camino que no aborda en este escrito, pero sí enuncia su “respeto y debilidad” por la composición instantánea (p. 47).

Susana Tambutti, arquitecta, coreógrafa y bailarina de larga trayectoria, tiene a su cargo el último y más extenso aporte. Parte de una afirmación paradójica: en los últimos años aumentó el número de revistas específicas, se desarrolló el campo de investigación teórica, hay más bibliografía, congresos y encuentros, pero a la vez la creación dancística está en crisis. Dedicó el trabajo a explicar por qué y cómo se está dando esta

situación. La crisis aparece signada por la ambigüedad del quehacer coreográfico, producto de la crisis de los sistemas de representación. Mientras que en el pasado el lenguaje coreográfico tenía un significado preciso (por ejemplo la danza clásica reproduce el esquema y los valores sociales consensuados de la época), en la actualidad somos herederos de las profundas transformaciones culturales producidas a comienzos del siglo pasado, que reseña breve pero adecuadamente en lo que a danza se refiere, deteniéndose en el movimiento *Lebesreform* y su influencia en la danza, lo mismo que la *Bauhaus*, las ideas de von Laban y de Mary Wigman, pasando por las propuestas de la *modern dance* y la danza libre, las intuiciones de Martha Graham y otros creadores hasta llegar a la época de la Guerra Fría y las propuestas multidisciplinarias de los '60. ¿Y ahora, dónde estamos? Según Tambutti, es precisamente el crecimiento institucionalizado de la danza lo que ha modificado “la fuerza subversiva que la danza tuvo en décadas anteriores” de modo que “hoy las producciones no presentan ni los aspectos rebeldes de los sesenta ni son tan radicales en su aspecto anti-institucional” (p. 86). A diferencia de los tres autores anteriores, que se limitan a exponer sus puntos de vista como creadores singulares, Tambutti lanza una mirada a la producción actual y concluye que hoy “resulta difícil limitar la danza dentro de una descripción sistemática, rigurosa y pormenorizada, y los modos de representación con sus herramientas coreográficas tienen referentes inciertos” (p. 87). Cualquier espectador asiduo y atento puede estar fácilmente de acuerdo, aun cuando no hay avisto los ejemplos que pone Tambutti para ilustrar su aserto. A pesar de tener una vasta obra, Tambutti no se refiere en ningún momento a ella misma, su mirada objetiviza el panorama y cierra con una afirmación con la que tampoco cuesta concordar, y que recoge la percepción de Gerard Vilar sobre el “desorden estético” actual. Esta conclusión merece ser citada en extenso: “Estas nuevas formas de entender la coreografía obviamente excluyen la posibilidad de existencia de un modelo pedagógico único que pueda ayudar a guiar los pasos actuales. La danza de hoy no se puede evaluar en los términos tradicionales y, [lo que sigue es cita de Vilar] como las obras de arte contemporáneo, las obras de danza son, en general enunciadas en un lenguaje desordenado”.

Esta obra, breve pero sustanciosa, nos ha puesto ante cuatro miradas diferentes y complementarias, que son en sí mismas un muestreo válido y expresión adecuada de la variedad de modos de entender y practicar el arte de la danza.

Celina Hurtado