



Música en las Prácticas

Carlos Cabrera
Esp. en Sociología
Profesor de Música
5carloscab@gmail.com

Música en las Prácticas

- Carlos Cabrera -

Resumen

Al momento de abordar las prácticas profesionalizantes detectamos en los estudiantes avanzados de los profesorados de Música la necesidad de reforzar las maneras en que se relacionan los contenidos disciplinares con propuestas pedagógicas actuales. El objetivo de este artículo es vincular la práctica musical como actividad artística y lenguaje, pero también como hecho social, con las condiciones que requiere la acción educativa en los contextos áulicos contemporáneos. Para esto se analizan aspectos de la educación musical que se enlazan con categorías sociales como la identidad, la experiencia y la condición latinoamericana. Además, se incluyen entrevistas a dos destacados educadores musicales y se concluye en la necesidad de pensar la educación musical en nuestros países desde una mirada latinoamericana que incluya el respeto a la diversidad cultural y ponga el acento en la experiencia y en la práctica musical activa.

Palabras claves

Música – Práctica – Experiencia –

Abstract

When approaching professionalizing practices, we detect in advanced students of Music faculty the need to reinforce the ways in which disciplinary content is related to current pedagogical proposals. The objective of this article is to link musical practice as an artistic activity and language, but also as a social fact, with the conditions required by educational action in contemporary classroom contexts. For this, aspects of musical education that are linked to social categories such as identity, experience and the Latin American condition are analyzed. In addition, interviews with two prominent music educators are included and the conclusion is drawn on the need to think about music education in our countries from a Latin American perspective that includes respect for cultural diversity and emphasizes experience and active musical practice.

Key words

Music – Practice – Experience –

Introducción

Un músico en las Prácticas. Hemos concebido y tomado como natural que los espacios de práctica únicamente estén destinados a ser dirigidos por quienes se forman solo en el campo pedagógico, cuando éste en realidad requiere de la visión global de múltiples aspectos, siendo fundamental la especificidad.

Carlos Cabrera es un reconocido músico del medio, docente e investigador. Ha dado charlas y conferencias sobre educación musical en congresos y seminarios a lo largo del país. Ha publicado artículos sobre la especialidad en distintos libros y revistas. Fue integrante de la Comisión Directiva del Foro Latinoamericano de Educación Musical, filial Argentina. Ha desarrollado una experiencia pedagógico-musical original e innovadora con sus estudiantes de la Escuela Leonardo Da Vinci conocida como la experiencia Opus Nigrum. Con este grupo de estudiantes participó en festivales internacionales de música y publicó tres discos. De esa experiencia surgieron músicos/as, docentes e investigadores/as que han desarrollado y desarrollan su labor artística y pedagógica en Argentina y en diversos países del mundo.

Desde el 2013 se desempeña en el IFDC VM como docente en el equipo que coordino. En sus inicios dedicado a la formación inicial en Didáctica General y Seminario Taller de Prácticas Docentes III, para seis Profesorados. Con el correr de los años y la modificación de las resoluciones ministeriales de los planes de estudios, se ha centrado la exclusividad en la Práctica de la Enseñanza de tercer año, cuyo eje central es la posibilidad de llevar a espacios áulicos, en escuelas asociadas al IFDC VM, proyectos de enseñanza gestados a partir de la orientación del equipo docente de unidad curricular mencionada. De allí la importancia de ahondar en la necesidad de reconocer en qué contextos los y las estudiantes del Profesorado de Música deben pensar y diseñar sus planificaciones y sus experiencias de implementación.

Maira Díaz

Esp. en Ciencias Sociales – Lic. en Educación

Música en la Prácticas

Tal vez algunas incertidumbres de estudiantes de los profesorados de Música al momento de preparar sus clases puedan atenuarse si planteamos las preguntas correctas.

Hay una primera instancia que presiona al estudiante y es el convencimiento de que su función será enseñar Música. En este caso la pregunta principal sigue siendo: ¿Por qué piensan que se están preparando para enseñar Música?

En primer lugar, la música es un lenguaje. Y los lenguajes no se enseñan, los lenguajes se aprenden. O sea, la música no se enseña, la música no se puede enseñar. La música se aprende. Se pueden enseñar temas de la música, teorías, historia, datos. Pero la música es otra cosa. Y la música se aprende haciendo música. Con estos conceptos el destacado pedagogo Alejandro De Vincenzi dio apertura al XV Seminario Latinoamericano de Educación Musical realizado en Córdoba, Argentina, en julio de 2009.

En esta situación, entonces, ¿Cuál es la función del docente de Música?

Decía De Vincenzi: en el docente de Música debe primar la escucha, el respeto, el permiso. También la mirada, la atención, el silencio. En primer lugar, provocar la acción musical, ser capaz de escuchar con atención, de respetar, de dar permiso con silencio a la acción musical de alumnas y alumnos.

En este paisaje, entonces, la función del educador musical es lograr despertar en sus estudiantes la pasión por comunicarse creativamente a partir del dominio de un lenguaje artístico, el lenguaje musical. Que no significa, hay que ser cuidadoso, la teoría musical.

Esta pasión por el dominio de un lenguaje comprende los dos extremos del acto comunicativo: la emisión y la recepción. En la recepción la función del docente será despertar la sensibilidad a una escucha participativa de la música, a las formas en que el impacto estético modifica nuestra percepción del mundo, a un conocimiento de los vínculos que unen música y sociedad. En el aspecto creativo, en la emisión, el docente debe ser capaz de estimular la capacidad de crear espacios musicales, de aventurarse en juegos de invención donde la ludopedagogía tiene mucho para decir, de descubrir el entorno como un paisaje sonoro (Schaffer) posible de intervenir creativamente desde el lenguaje musical.

El acento en la experiencia

Las principales corrientes didácticas y pedagógicas de la historia ponen decididamente el acento en la experiencia. Desde los conceptos de Amos Comenio, fundador de la Didáctica, vemos a la experiencia como eje central del proceso:

- Lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo.
- Se procede de lo general a lo particular.
- Se enseña por todos los sentidos actuales.
- Lo que se ofrece al conocimiento, debe presentarse primeramente de un modo general y luego por partes.
- Debe enseñarse el empleo de las herramientas con ellas mismas, no con palabras; esto es con ejemplos mejor que con preceptos.

Tanto la corriente de la Escuela Nueva, como la Pedagogía de la Liberación, el conductismo, la pedagogía constructivista, el Enfoque por Competencias, La Enseñanza para la Comprensión, por mencionar sólo algunos ejemplos, ponen el acento en la necesidad de la práctica como eje vertebrador en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Desglosar una disciplina como la música en contenidos que se enseñan por separado, como lo plantean los modelos didactistas lleva al fracaso de la función docente en el mejor de los casos; y en el peor de estos casos hace que alumnas y alumnos se alejen definitivamente de los intereses artísticos. Y si el arte no es una sumatoria de parámetros, la música no puede ser un grupo de sonidos permitidos que se ordenan siguiendo normas establecidas. Es ineludible aquí adoptar ampliamente un modelo artístico de educación trabajando la música desde la música, haciendo música, aportando en su momento componentes teóricos necesarios con el foco puesto en la imprescindible experiencia musical que deben realizar alumnas y alumnos. Sobre esto mismo la gran Pepa Vivanco (2007) nos dice en su experiencia con un conjunto de sikus y su maestro: “Pero de entrada la motivación es tocar y no un saber teórico que el maestro decidió que era imprescindible” (p.58).

Es preciso, entonces, en las prácticas de estudiantes de Música, considerar el papel central de la práctica como actividad musical en el aula y todo lo que puede aportar para una formación sólida y acorde a lo que sostienen y muestran las principales corrientes educativas.

Prácticas educativas e identidad

Toda propuesta didáctica se funda en una concepción explícita o implícita acerca del aprendizaje. Y, a su vez, toda concepción de aprendizaje tiene sus bases en la concepción que tenemos de “sujeto” y de su relación con el mundo. Esta frase de Paula Pogré, en su contundencia, muestra la imposibilidad de pensar un proceso educativo sin considerar la relación del sujeto con el mundo y cómo nosotros, como

docentes, pensamos esa relación. La educación musical tiene mucho para decir en este sentido, pues tanto la educación como la música no pueden desarrollarse en contextos asépticos, aislados del mundo y sin contacto con las identidades de las personas que producen tanto la música como la educación. Pensar la relación del sujeto con el mundo es pensar qué hace el mundo con ese sujeto, y si los márgenes de maniobra que el sujeto puede alcanzar son suficientes para mejorar su posición en la disputa por una vida más justa y más cercana a sus derechos y sus deseos (Bourdieu).

Pensamos la identidad, según Kaliman, como la autoadscripción a un grupo, a un colectivo social, acción que es generalizada entre los miembros de ese colectivo. En el respeto a la identidad la clase de música debe pensarse, al decir de Eduardo Rinesi, como espacio privilegiado de *experiencias igualitarias* y *experiencias de inclusión*.

Igualitarias porque de lo que se trata en todas ellas es de reconocer y hacer reconocer, no de modo gracioso o concesivo, sino a partir de una efectiva confianza y de un real interés, el valor, la dignidad y la capacidad del otro, de ese otro que es el alumno. Entendido (...) como una persona, como un hombre, como un igual. Y de inclusión porque de lo que se trata también (...) es de la simple pero poderosa experiencia de *estar juntos* de experimentar la belleza y la armonía de estar juntos.¹

Es en este respeto a las identidades culturales, en su valoración, en su reconocimiento, donde la educación musical toma su lugar como espacio de posibilidad de expresión de esas identidades. Pues si bien hay un avance en la consideración de las músicas populares en la escuela, persiste aún en ciertas corrientes un paradigma de jerarquías que coloca los cánones europeos de composición, notación y valoración por encima de otras músicas del mundo. Esto sucede así pues la referencia para el análisis sigue siendo el modelo musical creado en Europa y difundido durante la etapa de invasiones del siglo XVI y sus posteriores actualizaciones. Así elementos musicales que no se corresponden con tales reglas - lógicamente por pertenecer a otras culturas - son tratados como *irregularidades*. Esto sucede con el ritmo de nuestra chacarera donde debe recurrirse al concepto de síncopa entre compases para explicarlo desde esos parámetros. Recordemos que la síncopa para ese esquema de notación, limitado por cierto, es una contradicción rítmica. Lo mismo sucede cuando se pretenden explicar ciertas características de los cantos ancestrales orientales o de la Puna. En este caso se habla de *glissandos*, o desplazamientos de una nota a otra y no de un elemento central del canto.

¹ Del prólogo al libro *En Música In Dependencia* de Hemsy de Gainza y Vivanco.

En el cantar de América Latina se emite la voz de muchas maneras diferentes. (...) Ninguna de ellas es buena ni mala en sí misma, aunque a veces algunos se equivoquen y crean que sí. Es importante que oigamos a todos nuestros hermanos latinoamericanos y aprendamos a ver lo hermoso en sus tantas voces que tanta historia tienen. (...) Seguramente algunos cantos te resultarán más accesibles que otros, algunos más afines con tu modo de ser que otros. Es lógico que así sea. También te encontrarás con que algunas maneras de emisión vocal te resultarán parecidas a las tuyas o las de tus amigos, tus padres, tu comunidad. Y otras no. Quizás te interese imitarlas y quizás no. Quizás ni siquiera puedas imitarlas. No te preocupes: eso es lo habitual. A los que armamos este cancionero para ti, tampoco nos resulta fácil imitar las infinitas emisiones vocales de nuestros pueblos.²

Abundan los ejemplos en este sentido. Pero será suficiente, en este artículo, decir que persiste en cierta educación musical una jerarquía que coloca las músicas que no se ajustan a los cánones europeos, en situaciones irregulares y de inferioridad respecto a esas teorías y que una pedagogía musical abierta no puede centrarse en un único sistema de notación ni puede reclamar la condición indispensable de tal sistema. Un ejemplo de aplicación para la notación rítmica es el excelente aporte de Augusto Pérez Guarnieri en su libro *África en Aula*. Es hora, desde nuestras aulas y nuestras prácticas, de borrar esas jerarquías construidas y trabajar la educación musical desde la igualdad y el respeto a las distintas identidades culturales.

Dos casos en la práctica

Para la redacción de este artículo entrevisté a dos destacados profesores de Música: Gabriel Amadeo Videla y Carlos “Charly” Guzmán. Gabriel es docente y músico de amplia experiencia en el país y en el extranjero. Ha dado conciertos y clases magistrales en Estados Unidos, Perú, España, Francia, Dinamarca, Noruega, Japón, entre otros países. Actualmente se desempeña como Director del Proyecto de Orquestas y Coros de la Universidad Nacional de Hurlingham. Charly también es músico y profesor de Música; es reconocida su trayectoria en el país como compositor, arreglador e intérprete tanto de música de raíz folklórica como de rock, jazz y blues. Su labor como docente incluye la formación de bandas musicales con sus estudiantes con un nivel de calidad que trasciende ampliamente el ámbito escolar para insertarse en el campo artístico de la provincia.

² Coriún Aharonián (comp.): Cancionero latinoamericano, 2 Vol., Montevideo, Comisión Consultiva Latinoamericana de Juventudes Musicales, 1990/1991. Citado en *En música in dependencia*, de Gainza y P. Vivanco (p.41).

- ¿Cuáles son las características del modelo pedagógico que están utilizando?

GAV: La metodología es la de Aula Taller. ¿Por qué? Porque permite aplicar la herramienta más poderosa, que es la inclusión. Y a la vez nos permite trabajar con las diferentes edades y las diferentes elecciones estéticas como también nos posibilita llevar la democratización de las decisiones como ejes centrales del trabajo.

CG: La propuesta de aula-taller como forma de trabajo ha sido por demás valiosa e innovadora. A partir del hacer, el pensar y el sentir en el vínculo, ha dado frutos que no imaginaba al iniciar las actividades. Pongo como ejemplo un trabajo en una escuela del medio y que fue La Banda de la Normal, una banda de rock y blues de adolescentes de entre 13 y 17 años, en que se pudo combinar el trabajo individual y personalizado, con la tarea socializada, grupal o colectiva. El resultado, más allá del trabajo en el aula, sacando el proyecto de la escuela para mostrarlo fuera de ella, fue de un deleite total para todos los participantes del proyecto. Esto por la posibilidad de pensar el taller como un tiempo y un espacio para el aprendizaje, como un proceso activo de transformación. Los alumnos participantes de este proyecto y de otros que se realizan en el aula, lograron ser protagonistas, con pensamiento crítico, capaz de problematizar, y compartir sus creaciones artísticas para enriquecerlas en el grupo.

- ¿Qué papel cumplen la teoría y la práctica en tu aplicación de ese modelo?

GAV: En su gran mayoría se trabaja sobre la práctica. El 70-80 por ciento del trabajo se centra en la práctica, no obstante, dentro de esa misma práctica se van aplicando conceptos teóricos o herramientas más formales.

CG: La parte práctica ocupa la mayor parte del tiempo, pues desde algunas sesiones teóricas se desencadenan procesos creativos que no se imaginaban al comenzar tal o cual actividad. Porque crear algo nuevo modificando lo que se conocía, implica siempre un recomenzar y un cambio, y con ese cambio ellos y el docente han cambiado. Dentro de este marco, lo más importante es el trabajo que se realizará a partir de algunos rudimentos teóricos necesarios con la finalidad de crear códigos que alimentarán el trabajo que vendrá. Considero necesario comenzar con un lenguaje compartido en que todos “hablen el mismo idioma”, entonces, inicialmente, debo bajar información que enriquecerá la tarea de la creatividad.

- ¿Incide la condición latinoamericana en tu aplicación de este modelo?

GAV: El latinoamericanismo aparece desde lo teórico en los conceptos de Freire. Y al trabajar con sectores vulnerados la incidencia de la condición latinoamericana se ve de lleno, pues se trabaja con la inclusión de esos sectores. Y en las decisiones más específicas aparece una intervención hacia el latinoamericanismo en los repertorios, desde las letras y desde los arreglos musicales.

CG: El trabajo que realizo en el aula está bien cerca de la condición latinoamericana, ya que desde el repertorio abordado para las distintas actividades que puedan desarrollarse hay una impronta que tiene que ver con lo más cercano y escuchado en nuestra infancia.

Dice Kodaly que " la música tradicional está viva, que es de alto nivel y es una fuente interminable de arte. Béla Bártok la considera con el mismo valor estético que las fugas de Bach o las sonatas de Beethoven...". Una de las intuiciones más geniales de Kodály fue el comprender cómo el patrimonio de la música popular tiene un importante papel en el aprendizaje de la música en los niños, que no teniendo todavía el oído "contaminado", aprenden música con temas y fragmentos sonoros, escuchados desde el momento de su nacimiento, que son cantados o tocados por sus padres o por las personas de su entorno. A partir de estas consideraciones tomo de la música popular argentina para llevar adelante mis trabajos.

Por más música en las Prácticas y en las aulas

La música como lenguaje que se incorpora en la experiencia, el acento en la práctica de hacer música, el respeto a la diversidad cultural y a la forma en que esa diversidad deja de ser una declamación y se materializa en el aula, y la confianza en las posibilidades creativas de niños, niñas y adolescentes, son caminos para pensar las Prácticas de los Profesorados de Música en un entorno acorde a las corrientes pedagógicas contemporáneas y a las posibilidades efectivas de la educación como herramienta transformadora de la sociedad.

Bibliografía

COMENIO, A. (1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

HEMSY DE GAINZA, V. y VIVANCO, P. (2007). En *música in dependencia*. Buenos Aires: Lumen.

KALIMAN, R. (2013). *Sociología de las identidades*. Villa María: Editorial Universitaria Villa María.

POGRÉ, P. (2001). Enseñanza para la comprensión. Un marco para innovar en la intervención didáctica. En Aguerrondo, I. y colaboradoras. *Escuelas del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Editorial Papers.