

5° Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular

Villa María, Córdoba, Argentina, 20, 21 y 22 de agosto de 2015

Universidad Nacional de Villa María

“PONELE ONDA Y 9ª BEMOL” SOBRE VAGUEDADES Y TENSIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA POPULAR

Alejandro Polemann

Facultad de Bellas Artes

Universidad Nacional de La Plata

polemann@fba.unlp.edu.ar

Resumen

Esta ponencia aborda un momento particular en la didáctica de la enseñanza de la Música Popular: las devoluciones docentes. En los diversos tipos de clases de estas músicas es posible advertir un derrotero entre indicaciones imprecisas o extremadamente valorativas y otras que, en pos de obtener un mayor grado de objetividad, sólo se centran en aspectos exclusivamente técnicos de géneros, estilos o usos instrumentales. Los interrogantes principales que planteo son cómo, a través de la palabra y los textos, se construyen miradas adecuadas para acompañar la formación musical y cuáles son los aspectos centrales o prioritarios a trabajar en un determinado momento para un grupo particular de estudiantes. Para ello propongo un análisis bibliográfico y de entrevistas, que realicé hace algunos años a referentes de la música popular, haciendo hincapié en la presencia de esas dos modalidades mencionadas: la *intangible* y la *tecnicista*. Posteriormente, desarrollo una matriz de abordaje didáctico como posible organizador de seguimiento e identificación de los

momentos de producción de la música popular. Esta ponencia se enmarca en el proyecto de Investigación y Desarrollo de la UNLP (B/288) "La interpretación musical en la enseñanza de la música popular. Identificación de recursos para el desarrollo didáctico específico".

Summary

This paper addresses a particular moment in the teaching of teaching popular music: the teachers returns. In the various types of classes this music is possible to notice a course between extremely vague or valuation and other indications that for the sake of obtaining a higher degree of objectivity, just focus on purely technical aspects of genres, styles and instrumental applications. The main questions that I raise is how, through words and texts, appropriate to accompany the musical training and what the central or priority to work at a particular time for a particular group of students are regarded aspects are built. To this end I propose a literature analysis and interviews, I made some years ago concerning popular music, emphasizing the presence of the two ways mentioned: the intangible and technician. Subsequently, an array of educational development approach as a possible organizer of tracking and identification of the moments of production of popular music. This paper is part of the Research and Development project UNLP (B / 288) "The musical performance in teaching popular music. Identification of specific educational resources for development."

Resumo

Este artigo aborda um momento particular no ensino de ensino de música popular: os professores retorna. Nos vários tipos de classes essa música é possível notar um curso entre extremamente vagos ou valorização e outras indicações de que por uma questão de obtenção de um maior grau de objetividade, se concentrar apenas em aspectos puramente técnicos de gêneros, estilos e aplicações instrumentais. As principais perguntas que eu levantar é como, através de palavras e textos, adequado para acompanhar a formação musical e que a prioridade central ou para trabalhar em um determinado momento para um determinado grupo de alunos são considerados

aspectos são construídos. Para este fim, proponho uma análise da literatura e entrevistas, eu fiz alguns anos atrás a respeito da música popular, enfatizando a presença das duas maneiras mencionadas: o intangível e tecnicista. Posteriormente, uma matriz de abordagem de desenvolvimento educacional como um possível organizador de rastreamento e identificação dos momentos de produção de música popular. Este artigo é parte da UNLP projeto de Pesquisa e Desenvolvimento (B / 288) "A performance musical no ensino de música popular. Identificação de recursos educativos específicos para o desenvolvimento."

Introducción

El título de esta ponencia es una metáfora de una indicación docente en el transcurso de una clase de música cualquiera o quizás, más frecuentemente, en una clase de "música popular" en un marco formal o informal de la enseñanza. Intenta explicitar dos posibles extremos que refieren al tránsito desde lo intangible a lo hiper específico. El desarrollo de la ponencia también estará atravesado por esta ambigüedad ya que se arriesgarán algunas hipótesis de difícil comprobación y se propondrán acciones concretas para uno de los problemas que se presentan en la enseñanza de la música popular: qué características tienen las devoluciones docentes en una clase de música. Cada indicación, sugerencia, propuesta o evaluación, se encuentra sostenida por un marco pedagógico –e ideológico– subyacente que "regula" implícita o explícitamente la cualidad de los enunciados. En el caso de la música popular, estos abordajes se estructuran también a partir de miradas sobre "lo popular" que tampoco son unívocas u objetivas. En palabras de Alcira Argumedo, "no existen marcos teóricos "inocentes" en sus consecuencias y vinculaciones políticas" (Argumedo, 2006). En la enseñanza de la música popular, al menos en la Argentina, los marcos pedagógicos están en plena construcción.

La hipótesis

El planteo principal de este trabajo gira en torno a la hipótesis de que en las clases de música popular, cuando se dan indicaciones a los estudiantes, se recurre frecuentemente a dos “maneras” de estructurar la devolución. La primera posee características intangibles ancladas en “supuestos culturales” o emocionales que no necesariamente son compartidos por los estudiantes. La segunda, se sustenta principalmente en cuestiones “técnicas” de alto grado de precisión vinculadas a usos genéricos puntuales, recursos armónicos o instrumentales –*yeites*– que, adecuados o no, tienden a fragmentar el conocimiento.

Desde ya que existe un patrimonio cultural intangible que no sólo hay que requiere ser preservado e invocado cada vez que sea posible ya que es una forma de resistencia y de construcción de identidad. Pero en el ámbito de la enseñanza, en muchas ocasiones, estas observaciones producen el efecto contrario: generan distancia, extrañamiento, sensación de incapacidad. Porque si a un estudiante se le dice que “ponga swing” o “sentimiento tanguero” y no sabe qué son, es más probable que se lo esté ayudando a aumentar su frustración que a descubrir una nueva posibilidad expresiva.

Lo desarrollado hasta aquí conlleva un primer inconveniente: faltan pruebas. Es una hipótesis que habría que comprobar con un estudio de casos, observaciones de clases. No existen, hasta donde conozco, estudios disponibles sobre clases de música popular que puedan aportar certezas sobre cómo transcurren. Tampoco sobre cómo se articulan las propuestas pedagógicas expresadas en los programas –cuando las hay– y la práctica docente en el aula. En este sentido, Pozo y Torrado sostienen que “los profesores no hacen efectivamente aquello que de modo más explícito creen conveniente” (Pozo, 2006). Existe una considerable distancia “del dicho al hecho”. Esta situación es fácilmente trasladable a la enseñanza de la música popular, con el matiz añadido por la discusión de si estamos enseñando la música popular como “realmente es” o si la “academizamos” excesivamente. Pero numerosos estudios antropológicos advierten que la música popular no “es” ni se manifiesta de una sola manera. Llevarla a las instituciones es una gran posibilidad. Y en su enseñanza frecuentemente sucede que los abordajes enunciados como más “autóctonos” o “populares” terminan siendo academicistas. También a la inversa: propuestas que

intentan rigor académico generan aprendizajes más *causales* o informales que institucionales.

Los textos

Antes de iniciar el análisis sobre los textos, me resulta necesario aclarar que todos los escritos considerados gozan de mi sincera admiración y reconocimiento a la enorme labor que implica pensar, escribir y editar un libro para personas cuya formación profesional estuvo más ligada a la “música” que a las “letras”. Algunas de ellas fueron pioneras en llevar al papel –incluso con ediciones fotocopiadas– enseñanzas que sólo desde la profunda experiencia de la producción musical se pueden idear y advertir como contenido. A partir de este marco de valoración, con los textos seleccionados, puse una mirada crítica guiada por el problema planteado intentando reflexionar sobre esas contradicciones o dificultades que expuse más arriba. Pero siempre desde el lugar de la construcción, de la búsqueda de soluciones o al menos de ideas que nos ayuden a pensar estrategias didácticas para la música popular superadoras de las que actualmente tenemos.

En términos generales todos los textos considerados tienen el formato de “método” es decir que persiguen un fin formativo relativamente autónomo para el lector. Además, casi todos incluyen un CD de audio con ejemplos. De alguna manera, recogen la tradición académica de los libros “técnicos” de armonía, enseñanza instrumental, interpretación en estilo, etcétera. Para desarrollar mi hipótesis de los “polos” identificados, propongo organizar el análisis en dos grandes grupos de observaciones: las *intangibles* y las *tecnicistas*.

Las primeras, casi siempre están referidas a aspectos interpretativos. Realzan la dificultad de “explicar la expresión” y generalmente se encuentran vinculadas con géneros específicos cuyo estudio y realización interpretativa sería difícil de guiar y obtener. En esa línea se podrían incluir, entre otras, algunas frases del guitarrista y profesor Hugo Romero en su libro *El lenguaje del tango en la guitarra*. Es un texto editado en el año 2010 que el autor venía utilizando desde mucho antes en sus clases

y que fue pionero en cuanto a la formalización escrita de los recursos guitarrísticos para el género. Su material tiene características de “método” que, como mencioné anteriormente, hace explícitos los recursos necesarios para una adecuada ejecución. No obstante, en el prólogo y a modo de síntesis recurre a *lo intangible* cuando dice que al tocar “...hay que poner el temperamento tanguero, la “mugre” y el sentimiento, sin exagerar pero con la expresividad que el género requiere.” (Romero, 2011). Sucede con frecuencia que este tipo de indicaciones se traslada literalmente a los espacios áulicos sin la necesaria aclaración de, puntualmente, a qué se refieren. “Temperamento tanguero, la “mugre” y el sentimiento” son de acceso, por lo menos, dificultoso para un aprendiz de tango y entonces la indicación puede quedar carente de sentido.

El libro *Armonía Funcional* de Claudio Gabis es un soporte de gran valor para el estudio armónico en música popular. Posee principalmente una orientación “técnica”, compilativa que analizaré más adelante. Sin embargo, aporta algunas frases a esta orientación *intangible* cuando dice que “Cada tipo de tríada posee una personalidad sonora reconocible (...) lo cual permite atribuirles cualidades concretas: Tríada Mayor: alegría, esperanza. Tríada Menor: tristeza, desilusión; Tríada Aumentada: euforia, incertidumbre...” (Gabis, 2006). Estos conceptos se encuentran claramente ligados a la antigua *doctrina de los afectos* del barroco. Pero actualmente ni la física acústica, ni la psicología de la música, han podido garantizar semejante relación estímulo-respuesta. En la práctica docente diaria tampoco es posible comprobar que los estudiantes manifiesten estas emociones al momento de la audición y/o ejecución de dichas sonoridades. Entonces, la vinculación de los afectos con las sonoridades queda forzada y un poco obsoleta.

Hace pocos años Juan Falú publicó su libro *Cajita de Música* que aporta, junto con otros clásicos –como *Folklore para armar* de María del Carmen Aguilar– valiosa información para la enseñanza del folclore tanto a nivel formal como informal. En una de sus páginas, y como una forma de establecer diferencias entre algunas danzas que poseen similitudes rítmicas, señala que “...el gato será apropiado para lo picaresco, la chacarera para expresar más vigorosamente las emociones y el bailecito para el galanteo.” (Falú, 2011). Por supuesto que estas vinculaciones tienen un anclaje cultural en el marco de los usos y costumbres de una parte de la comunidad. Pero, en

lo que atañe a mi experiencia docente, es difícil comprobar que los estudiantes manifiesten “picardía” o “galantería” en la ejecución de esas danzas o casi en ninguna otra, aun cuando están “muy bien” tocadas. Juan Falú, intenta transmitir en esta frase reminiscencias que para él son claras, concretas, que refieren a una experiencia vivida. Él mismo define en una entrevista que en el marco de la enseñanza institucionalizada de la música popular es necesario “...que el docente tenga vivencias en el campo de la música popular, no solo en la enseñanza sino en la vida artística...” (Polemann, 2008). Pero lo que sucede actualmente es que la mayoría de los docentes se formaron en la misma institución en que trabajan. Entonces: la experiencia musical puede (y debe) ser construida paralelamente a (y en) la formación académica. Pero las vivencias, las imágenes, los recuerdos, la “galantería” o, quizás mejor, la seducción, serán otras.

Juan José Mosalini, en la –no tan– lejana París y en relación a cómo aprendió a tocar tango y como se organizó para enseñarlo “afuera” de la tierra que lo vio nacer decía:

“Todos los elementos de estilo se hacían por copia como una especie de espejo: “**hacé así**”. Y se producía un sonido y vos mirabas y decías: él articuló, apoyó el talón, atacó, el estacato lo hizo de tal manera, con la muñeca con los dedos con los brazos. (...) Toda una cantidad de cosas que, obligado aquí en donde la referencia es otra, porque hay grabaciones y demás, pero no está esa vida cotidiana del mundo nuestro, (...) acá hacía falta organizarlo y codificarlo lo más posible.” (Polemann, 2001)

Y aquí planteo una comparación: en repetidas oportunidades, los estudiantes reciben ese tipo de indicaciones ancladas a la cultura como “extranjeros”. No porque lo sean necesariamente, sino porque esas imágenes no se vinculan con sus experiencias vitales, no forman parte de sus recuerdos. Entonces caen en el olvido o en la frustración por no “haber vivido” esa maravillosa y auténtica experiencia.

Un matiz o estilo diferente en la búsqueda de indicaciones expresivas de difícil enunciación son las que remiten a fenómenos de la física –y no de la física acústica precisamente–. En el caso del tango es muy frecuente un tipo de fraseo melódico en donde se produce una creciente aceleración de los ataques y, según Hernán Possetti en su libro *El piano en el tango* el término *la pelotita* “ha sido descripta por los músicos de tango *la pelotita*” (Possetti, 2015). Profundizando esta línea, Possetti elabora otra analogía para describir cambios en el ritmo melódico:

“...imaginemos una tela suspendida en el espacio de forma horizontal y en tensión. Dejamos caer un objeto pesado, como una esfera de metal, hacia la cual la tela se curvará. Ahora dejamos caer pequeñas esferas menos pesadas sobre la tela. Estas giran cada vez más velozmente hacia la bola de meta. Consideremos que la tela es la fras y la bola de metal es la nota que señala el momento de mayor peso expresivo. De aquí en adelante llamaremos a esa nota la *nota de destino*.” (Possetti, 2015).

Personalmente, me resulta difícil seguir la actividad planteada y luego imaginar su musicalización. Pero seguramente para el autor, en sus clases, será una imagen apropiada para su objetivo didáctico. Personalmente prefiero un pasaje anterior del libro en donde, tangencialmente, menciona un aspecto central para el tratamiento del fraseo en el tango, cuando dice: “A través del fraseo se enfatizan las inflexiones expresivas que, **en analogía con el lenguaje hablado**, son los signos de puntuación de un pasaje musical.” (Possetti, 2015). La forma de hablar de los porteños de las primeras décadas del siglo XX es la fuente principal de información para el fraseo del tango, más que las esferas de distintos tamaños y materiales. Y esta particularidad puede ser cotejada a través de las películas de época y programas radiales que dan cuenta de los usos habituales tanto “actorales” como del *argot* ciudadano.

Para desarrollar el otro grupo de observaciones, las *tecnicistas*, resulta apropiado observar los índices temáticos de los libros: en ellos se advierte la necesidad de compilar y clasificar una gran cantidad de información que, aparentemente, no está disponible en otros espacios o no de la manera en que el autor desea presentarla.

Volviendo al texto de Gabis, su contenido transita desde: el material constitutivo de la música, el sonido, pasando por los sistemas de notación, los sistemas tonal y modal (“actual”) y una gran cantidad (¿todas?) de combinaciones y posibilidades de acordes y cadencias. Propone 423 subtítulos en 374 páginas. En un texto que sigue la línea de los tratados de armonía “popular” –los de Enric Herrera, por ejemplo– una estructura de estas características y un índice frondoso son muy útiles para la búsqueda de información específica. Pero cuando esta orientación se traslada a clases y proyectos pedagógicos la permanente puntuación de elementos como si operaran de manera autónoma genera fragmentación del conocimiento.

El pianista y compositor Gustavo Beytelmann advertía sobre los riesgos de trasladar modelos desarrollados desde otras músicas, incluso populares: “Si los modelos de las escuelas populares son los modelos tipo Berklee yo digo **no**. Es un modelo para armar donde no hay conciencia ni de la lengua, ni del discurso, ni de las funciones (...) Aprenden a mimar una música.” (Polemman, 2001). Por supuesto que Beytelman no se refiere al texto de Gabis –que no existía al momento de la entrevista– ni a ninguno de los que analizo en este estudio. Pero da cuenta de cierta dificultad al momento de organizar pedagógicamente el estudio de la música popular argentina cuando se trasladan modelos europeos del siglo XIX o norteamericanos del siglo XX.

Otro caso similar es el ya clásico texto de Rodolfo Alchurón *Composición y arreglos de música popular*. El texto se ocupa, principalmente, de cuestiones operativas: las definiciones son más bien escuetas y rápidamente se establecen directivas de cómo llevar adelante una tarea. En el espacio de los Arreglos, por ejemplo, los contenidos refieren a cómo se “debe” escribir. Los subtítulos proponen el tratamiento de: - Escritura a dos partes; - Escritura a tres partes; - Escritura en bloque a 4 y 5 partes; etcétera. En este tipo abordaje hay un aspecto importante a señalar ya que la problemática de escribir la música popular “como suena” atraviesa fuertemente las discusiones de la enseñanza. En muchas propuestas de formación, el énfasis puesto en el área de la lectoescritura da “tranquilidad” académica, genera la sensación de que hay un conocimiento concreto que se transmite y desarrolla. Pareciera no acreditar tanto las grabaciones o los videos de las versiones de las distintas producciones. Ya lo recordaba Aníbal Arias en relación a sus arreglos y a la tarea que realizó cuando fue convocado para dar clases en la pionera Escuela de Música Popular de Avellaneda:

“...yo los tocaba –a sus arreglos– así, intuitivamente. Como conozco el género y domino del instrumento, entonces los venía tocando pero sin escribirlos porque nadie me los pedía. El hecho de que se me nombrara profesor o maestro de la escuela fue un motivo para que quedara ya escrito.” (Polemman, 1998)

En el texto anteriormente citado de Juan Falú, también se incluye un importante apartado de arreglos escritos por expertos. La transmisión oral de antaño, de la música popular del pueblo, pareciera ser reemplazada por la transmisión escrita, aun cuando los propios autores de esos materiales advierten que no es posible escribir “todo”.

Los interrogantes, las sugerencias

Cabría hacerse la pregunta acerca de cómo desarrollar un abordaje alternativo que pueda subsanar las dificultades mencionadas. Muchas veces es necesario recurrir a una metáfora, imagen o comparación para buscar “por otro lugar”, para fomentar el pensamiento intuitivo, la resolución de problemas, y de esta manera generar, quizás, nuevas músicas. También es cierto que es imprescindible dar indicaciones técnicas puntuales en el marco de la enseñanza instrumental o explicitar recursos propios de los géneros que se estudian. Pero como en otras tantas situaciones de la enseñanza, la pregunta se puede trasladar al *cuándo* y en qué *grado* de profundidad. Quizás la pregunta sea en qué momento se da una u otra indicación, cuál es el nivel de relevancia que adquiere y, en el caso de la música popular, a qué momento de la producción musical se debe aplicar la indicación.

En este sentido, hace algunos años que vengo trabajando sobre una posible matriz de organización de la producción musical –referida al hacer música, no a lo que se supone que hace un “productor musical”– en los espacios de formación. La propuesta no tiene pretensiones musicológicas sino que intenta señalar cuáles serían los momentos principales por los cuales transita un estudiante en su producción musical. En síntesis, lo que propongo es que la *versión* final de esas producciones es “el resultado de un tránsito del **tema** a través del **arreglo** y la **interpretación**, siendo el **género** un marco organizador de los procedimientos y decisiones que se llevan adelante en cada una de estas instancias” (Polemann, 2013). Estos momentos no son necesariamente consecutivos, muchas veces son simultáneos. Sin embargo, desde el punto de vista pedagógico, advertir cuál es el *momento* que se está trabajando puede resultar de gran ayuda. Porque a partir de ello es posible orientar mejor las devoluciones e indicaciones y establecer un recorrido del trabajo sobre esa área. En un primer momento, serán necesarias observaciones más bien generales. Luego las más específicas: este o aquel rasgueo, la corrección de tal o cual bajo, etcétera. Finalmente, en una etapa posterior: las metáforas, comparaciones o sensaciones a través de las cuales los estudiantes puedan generar síntesis de lo trabajado. Y si las

imágenes son lejanas en cuanto a la experiencia vivida ya no lo serán tanto en su correlato musical porque los estudiantes hicieron los primeros intentos, el profesor mostró un poco cómo suenan, se escucharon grabaciones, etcétera. Entonces, lo *intangible* y lo *técnico* podrán aportar a un aprendizaje valioso porque “La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe.” (Ausubel, 1976).

Bibliografía:

- Aguilar, María del Carmen (1991). *Folklore para armar*. Buenos Aires: María del Carmen Aguilar
- Alchurrón, Rodolfo (1991). *Composición y arreglos de música popular*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Argumedo, Alcira (2006) *Los silencios y las voces en América Latina: Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Colihue.
- Falú, Juan (2011). *Cajita de música*. Comp. Ximena Martínez; Coord. Marcela Mardones. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gabis, Claudio (2006). *Armonía funcional*. Buenos Aires: Melos de Ricordi Americana.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales del aprendizaje". En: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Herrera, Enric, (1995). *Teoría Musical y armonía moderna*. España: Antoni Bosch
- Polemán, Alejandro (2008). *Conversaciones con Juan Falú* Clang N°2, en Revista del Departamento de Música. La Plata, Buenos Aires: Facultad de Bellas Artes, UNLP.
- (2013). "La versión en la música popular". *Revista Arte e Investigación Año IX N°9*. La Plata: FBA UNLP.
- (1998) Entrevista a Aníbal Arias, Buenos Aires: *Mimeo*.
- (2001) Entrevista a Gustavo Beytelmann, París: *Mimeo*.
- (2001) Entrevista a Juan José Mosalini, París, *Mimeo*.
- Possetti, Hernán (2015). *El piano en el tango*. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.
- Pozo, Juan Ignacio, Torrado, José Antonio, (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Cap. 8. Editorial Graó.
- Romero, Hugo. (2011). *El lenguaje del Tango en la Guitarra*. Buenos Aires: Estudiar Música. Colección Paricia Nora Jabif.