



La interpretación musical colectiva desde una mirada inclusiva

EJE N° 3 | Relato de experiencia pedagógica

Karina Daniec
Claudia Torres
Daniela Rey
Violeta Silva

Escuela Graduada Joaquín V. González. Universidad Nacional de La Plata
kadaniec@gmail.com

RESUMEN

En este escrito, expondremos una experiencia de producción musical colectiva desarrollada en la escuela Graduada Joaquín V. González - UNLP. Se trata de la propuesta formativa del área de música a la que denominamos: "Ensamble de Música Popular". El mismo está destinado a niñas y niños del segundo ciclo y se encuentra entre las propuestas optativas que ofrece la escuela. El desarrollo del trabajo se enfoca en relatar la experiencia que supone para niñas y niños, en contexto escolar, participar de una experiencia de producción musical colectiva, focalizando en aspectos de la propuesta que la definen en el marco de una educación inclusiva. La propuesta asume la particularidad de cada trayectoria, en la cual docentes junto a estudiantes construyen diferentes caminos de enseñanza-aprendizaje que generan aportes significativos en cada trayectoria y en la música misma. La propuesta concibe a la composición musical como una instancia de aprendizaje entendiendo a la música como un constructo inacabado que se materializa en el acto mismo de concertar de manera ensamblada. Haciendo foco en ello, la composición de los arreglos musicales se construyen integrando y valorando cada pequeño aporte individual en este colectivo musical, generando en quienes transitan este espacio una experiencia única y enriquecedora.

PALABRAS CLAVE

Música; ensamble; inclusión; infancias; producción colectiva.

INTRODUCCIÓN

Breve contextualización. El comienzo y las primeras definiciones

La propuesta tiene sus raíces en el año 2015, a partir de la iniciativa de quien fuera en ese entonces directora de la escuela, Profesora Claudia Binaghi; quien hacía tiempo venía pensando en la idea de que la Escuela tuviera su orquesta.

El proyecto se puso en marcha y decidimos llamarlo “Ensamble musical” en lugar de orquesta, ya que entendimos representa mejor lo proyectado respecto a la conformación de instrumentos, dinámica de trabajo, repertorio de música popular, la composición de los arreglos y el modo de enseñanza y aprendizaje sobre los instrumentos; alejándonos de aquella fuerte connotación de “orquesta”, más relacionada con la música académica y sus tradiciones.

Se definió que las destinatarias y los destinatarios de la propuesta serían niñas y niños del segundo ciclo por tener ciertas herramientas musicales abordadas en la misma escuela, siendo el punto de partida los saberes construidos en las clases de música desde nivel inicial y durante el primer ciclo de la escolaridad. Por otro lado, esta decisión define a la propuesta como una experiencia “no graduada”, generando agrupaciones heterogéneas no sólo en términos etarios, donde son partícipes niños y niñas de 4to, 5to y 6to año; sino también respecto a saberes previos, trayectorias y vivencias dentro y fuera de la Escuela, que enriquecen y potencian aprendizajes mediante construcciones dialógicas entre las mismas y los mismos estudiantes.

Se definieron qué instrumentos formarían parte del ensamble. Para ello, los criterios de accesibilidad, resolución técnica y factibilidad fueron determinantes. Se conformaron 4 grupos de instrumentos: teclados (dentro de los cuáles incluimos a las melódicas); cuerdas (guitarra, charango, ukelele), vientos (flautas dulces y traversa) y percusión.

Se definió la cantidad de dos encuentros semanales; siendo uno de ellos “por instrumento”, destinado a la enseñanza de saberes vinculados a la interpretación de cada instrumento y el segundo encuentro “con todos los instrumentos”, donde se aborda la interpretación colectiva a partir de ensamblar las ideas musicales trabajadas por grupo. La dinámica de trabajo grupal en los encuentros, propicia espacios de

andamiajes entre pares que no serían posibles en la tradicional clase de instrumento individual.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Una experiencia sin requisitos. Reafirmando el paradigma de la inclusión

Salvo la cantidad de estudiantes por grupo de instrumentos, no hay restricciones a la hora de formar parte del Ensemble. Si el cupo de inscriptos excede las vacantes destinadas, se realiza un sorteo respetando la elección. Pero, ¿qué significa que la participación en el ensamble “no tiene restricciones”? Cuando invitamos a las niñas y niños de 3er año a formar parte del ensamble, algunas preguntas frecuentes son: “¿tengo que saber tocar el piano para entrar?”, “pero yo no sé tocar la guitarra, ¿puedo entrar igual?” Estas preguntas tienen implícitos acerca de la interpretación musical derivados del paradigma selectivo de la educación musical, que abarca tanto al modelo tradicional como al expresivista y al tecnicista. “*Comparten la transmisión de pautas y de valores de la cultura; instauran representaciones sociales que conciben al Arte como fenómeno de verdad única y universal, al artista poseedor de dones innatos y al talento como originalidad, expresividad, virtuosismo técnico.*” (Mardones & Cataffo, 2014, p.125). Que un niño o una niña duden de la posibilidad de participar de una actividad musical por no saber tocar un instrumento da cuenta de que estas representaciones persisten en la sociedad actual, y por ello debemos seguir reafirmando nuestra posición que abogue por una educación musical inclusiva.

Tal como se explicita en el marco curricular del área de artística en la escuela, entendemos que las producciones artísticas – musicales constituyen aprendizajes necesarios y posibles de ser transitados por todos los niños y niñas de la escuela. Si bien esta aclaración podría sonar redundante e innecesaria para algún otro campo de conocimiento, no lo es en el campo del arte, ya que existen posturas ideológicas que entienden que no todos los sujetos poseen las capacidades suficientes para participar de actividades artísticas, o bien que requieren saberes previos para poder formar parte de ellas. Estas ideas, que fueron acuñadas en la modernidad y que aún persisten en algunas representaciones sociales e incluso lamentablemente en algunas instituciones

educativas, nos obligan a reafirmar nuestra posición acerca de la enseñanza de la música en la escuela, basada en el paradigma de la inclusión.

La escuela tiene una propuesta curricular con una importante presencia de la música en la currícula obligatoria: las niñas y los niños que asisten a la misma, tienen clases de música desde la primera sala del Nivel Inicial hasta el 6to año de la primaria, de manera ininterrumpida. Los saberes musicales que van construyendo en este trayecto les dan las herramientas necesarias para participar de la Propuesta de Ensamble y son los que se toman como saberes previos para la participación en el Ensamble.

Desde la mirada tradicional se ha considerado a la lecto-escritura musical como un saber prioritario, más relevante aún que la propia música; es por ello que en las experiencias enmarcadas en esta perspectiva se dedica mucho tiempo al aprendizaje de este código aún antes de “hacer música”; de hecho en las clases de instrumento, solían dedicarse meses al estudio de aquello que se denominaba “teoría y solfeo”; como algo previo al abordaje del instrumento, desvaneciéndose en este largo camino el interés de quien aprendía. Este modelo no sólo tergiversa nuestro objeto de estudio, que es la propia música, y lo reemplaza por el código de escritura; sino que además desalienta cualquier tipo de participación cuando el interés primario del niño o la niña había sido el de “hacer música”. Por ello, en la propuesta del Ensamble abordamos la interpretación instrumental partiendo de la propia música en un proceso que incluye la escucha, la imitación y la interpretación. En este proceso, el progresivo desarrollo auditivo se configura en uno de los andamiajes esenciales para la interpretación instrumental; los niños y niñas no imitan sólo el gesto sino lo que escuchan. En este sentido, podemos encontrar en esta modalidad, ciertas coincidencias con uno de los modos de acceso al saber musical frecuentemente vinculado a la formación de músicos populares, como lo es la idea de “sacar de oído”; entendiendo a éste como un proceso en el cual el sujeto parte de la audición (entendida como acto interpretativo) para llegar a la reinterpretación de la idea inicial mediante la ejecución instrumental. Es decir, aquello que se percibe está directamente vinculado a la práctica instrumental y genera, como resultado, un proceso dialéctico. (Gómez, *et al*, 2015)

Con respecto a “las partituras”; estas definitivamente no constituyen nuestro punto de partida, sino que están subordinadas al proceso de construcción del arreglo. En algunas oportunidades, por ejemplo, surge la necesidad de dejar un registro escrito de

lo trabajado en la clase de instrumento o durante el ensayo del ensamble con el objetivo de recordar o mejorar la práctica musical. En estos casos el código escrito es construido y consensuado con los y las estudiantes, obteniendo como resultado grafías analógicas o partituras gráficas que les resultan significativas ya que surgen de la práctica musical. Considerar a la lectoescritura musical como un conocimiento previo y necesario para “hacer música” ha sido históricamente un factor de exclusión de la práctica musical. La autora Lucy Green denomina muchos de estos rasgos como “aprendizajes informales”, vinculados con los procesos de aprendizaje de los músicos populares; incluyendo entre estas características el hecho de que no hay imposición de un repertorio, la no utilización de la notación tradicional, la construcción del conocimiento entre pares que comparten destrezas e intereses y se ayudan mutuamente, y un aprendizaje holístico en lugar de aquello que se realiza en los ámbitos formales en donde se parte de lo simple a lo complejo. (Carabetta, 2016)

Si bien la experiencia que relatamos se desarrolla en un ámbito formal de educación como es la escuela, encontramos grandes coincidencias entre estos rasgos y nuestra propuesta pedagógica de abordaje de la enseñanza musical en el ensamble.

Lo particular en lo colectivo. Una experiencia particular para cada niña y niño

El aprendizaje de un instrumento musical supone un proceso donde la mejora progresiva en el tiempo va generando logros. Pero esos “tiempos” son particulares y diferentes en cada niño y cada niña que aprende junto a sus docentes a transitar el proceso de aprendizaje sabiendo esperar los logros que no siempre van a ser “inmediatos”. A partir de esta mirada acerca de lo que implica aprender un instrumento musical, los ensayos plantean la posibilidad de que todos/as puedan participar tocando, más allá de los logros que hayan alcanzado en el instrumento.

Esto se debe a que los arreglos están planteados de manera que todos/as tengan la posibilidad de participar al incluir roles con diferentes grados de dificultad. Por ejemplo: si un niño o niña puede hacer en un momento determinado de su trayecto en el instrumento una melodía repitiendo una nota a un tempo lento; entonces se construirá un momento del arreglo en el cual pueda participar con eso que puede tocar. Es decir, los materiales y los arreglos se adecúan a las posibilidades reales de cada niño o niña.



Por otro lado, también para quienes vienen transitando años anteriores en el Ensamble hay una mirada particular que valora su tránsito y sus saberes construidos en ese trayecto y muchos de ellas o ellos van tomando roles de guía y acompañamiento de los más nuevos.

Los roles en el entramado musical

Uno de los organizadores de la práctica del ensamble son los roles que se les asigna a cada instrumento dentro del entramado musical. Cada instrumento podrá cumplir uno o varios roles; dependiendo de sus características podrán tener un rol melódico y/o rítmico, de figura principal o secundaria, de acompañamiento armónico, de acompañamiento rítmico, generar climas sonoros, etc. Pedagógicamente, lo relevante de este modo de pensar la organización es que es en estos términos que se definen las configuraciones texturales y se toman las decisiones en torno al arreglo. Cada niño y cada niña, cuando aprende a tocar una línea melódica, aprende además que esa melodía puede ser una figura principal en alguna parte del arreglo; que puede sonar sola o superpuesta con otro instrumento haciendo la misma melodía, que puede sonar superpuesta a una melodía diferente, que puede estar acompañada por algún instrumento de percusión o por algún instrumento armónico.

En el caso de las guitarras, éstas tienen diferentes posibilidades, como acompañamiento pueden tocar bajos, y al igual que los charangos y ukeleles: arpeggios, acordes y pueden tocar melodías, siendo éstas figuras o complementos de otras figuras. Por otro lado también pueden aportar al arreglo otro tipo de sonidos como glissandos o golpes en la caja de la guitarra.

Dentro de las flautas hay tres tipos: flauta dulce soprano, flauta dulce contralto y flauta travesa. De acuerdo al arreglo intervendrán algunas de ellas o todas. Cumplirán principalmente un rol melódico, aunque también pueden tocar notas largas a modo de bajos ó segundas voces.

En el grupo de los teclados también se encuentran las melódicas. Pueden intervenir con los mismos roles que las guitarras, tocando diferentes tipos de acompañamientos, bajos, acordes, arpeggios; melodías con diferentes tipos de intervenciones. Los

teclados tienen además, la posibilidad de aportar diferentes timbres de acuerdo al banco de sonidos que tengan.

El grupo de percusión es muy variado, se usan bombos, cajón peruano, triángulos, güiros, claves, redoblante, cencerro, agogó, xilofones, etc. Uno de los principales roles de la percusión; y dentro de ella los instrumentos sin altura determinada; es la de llevar adelante la base rítmica ,dando el sostén de la regularidad temporal, a partir de la cual se organizan en el tiempo los demás grupos de instrumentos. También se componen momentos de sonorización aportando climas, sonidos no puntuales y ritmos lisos. Por otro lado, también conforman este grupo, instrumentos como los xilofones o metalofones, que tienen altura determinada y pueden tener tanto un rol de acompañamiento armónico, o bien un rol melódico.

Teniendo claros los roles que cada instrumento puede cumplir en el entramado musical, y las posibles configuraciones texturales que a partir de estos roles se pueden definir, las niñas y los niños están en condiciones de realizar aportes significativos en la definición del arreglo.

Por otro lado, en todos los grupos de instrumentos se generan subgrupos que de acuerdo a sus posibilidades, intereses o necesidades cumplirán diferentes roles. Rebeca Anijovich las denomina agrupaciones flexibles, ya que las mismas irán variando con el paso del tiempo (2014).

La construcción de sentido musical: de las partes al todo

Se propone una propuesta metodológica participativa que priorizará como modalidad, la construcción colectiva de arreglos musicales por parte de los propios alumnos y alumnas y la composición de músicas originales. Esta metodología resulta innovadora respecto de los modos de funcionamiento de las orquestas tradicionales, ya que propone a los niños no sólo el rol de ejecutantes intérpretes, sino de compositores y arregladores. Es por ello que la propuesta de arreglo es pensado para un nivel de dificultad que se encuentre dentro del nivel potencial del propio ensamble en cada momento, de manera que las dificultades técnicas de la ejecución instrumental no sean un impedimento para la interpretación musical. En este sentido, es primordial

para lograr la continuidad en la realización musical, poder generar los arreglos que se ajusten a las posibilidades del grupo.

Se propone la elaboración “en acto” de los arreglos instrumentales, de los cuales participan de manera activa todos los niños y las niñas. En las clases por grupo de instrumento, los niños y las niñas aprenden a ejecutar fragmentos de la música: melodías, secuencias de acordes, secuencias rítmicas, que en adelante llamaremos materiales. En el encuentro de todos los grupos de instrumentos, se muestran estos fragmentos y a través de un intercambio mediado por la palabra se inicia un proceso prueba en el cual estos fragmentos van encontrando modos de organizarse a través de la superposición y la alternancia. En este proceso es de suma importancia generar un intercambio mediado por el lenguaje verbal, que permita a los niños y niñas poner en palabras las posibilidades que imaginan como modos de organización de esos materiales.

Si bien el repertorio a interpretar por el ensamble se define de manera colectiva, el marco para esa elección se inscribe en lo que denominamos música popular, que es además el tipo de repertorio que se aborda en las clases obligatorias de música desde jardín y durante toda la escolaridad. Este recorrido por este tipo de músicas genera en los niños una familiaridad y un reconocimiento de normas estilísticas, sonoridades, modos de organización de los materiales y de las conexiones entre esos materiales que conforman las partes de esas músicas, generando un alto grado de significatividad, o lo que Lucy Green denomina significados musicales inherentes. Al respecto la autora afirma que *“la percepción de las conexiones dentro y a través de los trozos de música se aprende, se adquiere mediante el acto repetido de escuchar y, consiguientemente, mediante cierto nivel de familiaridad con el estilo de la música en cuestión”* (Green, 2009, p.105)

Esta experiencia previa que niños y niñas tienen con las músicas, los dispone y habilita a imaginar posibles relaciones entre las partes y hacer propuestas al respecto. De este modo, las sugerencias que van haciendo se mantienen dentro de los límites de esas normas estilísticas y de relaciones posibles entre los fragmentos musicales tanto en la organización temporal como en la espacialidad. En términos de modos de acercamiento al conocimiento musical podemos afirmar que en esta actividad colectiva



hay una integración de la escucha, la interpretación, la improvisación, la composición y la creación.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión y como constatación del grado de significatividad que tiene para los niños y las niñas de la Escuela la experiencia de participar en el ensamble de música, quisiéramos agregar que para muchos de ellos y ellas este tránsito, implica la introducción a un mundo que según su percepción se acerca bastante a la idea de “ser músico o música”. Muchos de estos niños y niñas al egresar de la Escuela Anexa continúan con el estudio del instrumento.

Creemos que además de las estrategias didácticas que favorecieron siempre la inclusión, también el clima de compañerismo y colaboración que se genera en el espacio de ensamble, sumado a la idea de sentir que algo se construye entre todos y todas impacta de manera significativa en esta percepción de la experiencia.

Vinculado a esto, es necesario resignificar el espacio de la producción musical colectiva como un espacio de socialización entre pares que motiva el intercambio y la puesta en valor de la palabra de cada niño y cada niña. En el espacio del ensamble aprenden a tocar un instrumento, pero además la pasan bien, disfrutan del momento de aportar ideas, de tomar decisiones entre todos y todas, de tocar juntos y por supuesto de salir a tocar y mostrar los resultados a un público. Hemos hecho conciertos en la escuela sumando egresados del ensamble como “músicos invitados”, ya que querían volver a formar parte al menos por un rato.

Estamos convencidas que estos resultados son producto de nuestro posicionamiento en favor de una educación musical inclusiva. Los saberes musicales implicados en una situación de producción musical colectiva pueden ser abordados y desarrollados por todos los niños y las niñas siendo por tanto obligación de la escuela brindar igualdad de oportunidades a través de la participación en situaciones de producción musical tal como lo es el Ensamble de Música Popular.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Ed. Paidós.

Carabetta, S. (2016). *Entrevista con Lucy Green. Foro de educación musical, artes y pedagogía*, Vol. 1 (Núm. 1), pp. 133-156.

Gómez D., González Ponisio M., Alvarado Vargas J. (2015) Sacar de oído: un abordaje de la música popular. En: *Música Popular: Epistemología y didáctica en la música latinoamericana*. Facultad de Bellas Artes - UNLP. Disponible en: <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/colecciones/musicapopular/MusicaPopular-1.pdf>

Green L. (2009) Significado musical y reproducción social: Defensa de la recuperación de la autonomía. Capítulo VI. En *La educación musical para el nuevo milenio*. David K. Lines (compilador). Ediciones Morat, S.L. Madrid.

Mardones M. y Cataffo A. (2014) La Secundaria de Arte en el Sistema Educativo Argentino: Educación Artística y obligatoriedad en el marco de la ley de Educación Nacional 26.206. *Revista Arte e Investigación (N.º 10)*, pp. 123-128. Facultad de Artes. UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53496>