

DANIEL GONNET

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM)
 Facultad de Bellas Artes – Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
 Tecnicatura en Música Popular – Fundación Música Esperanza – Asociación Madres
 de Plaza de Mayo Línea Fundadora – Facultad de Bellas Artes – UNLP

dgonnet@fba.unlp.edu.ar

Artículo de investigación

La diversidad de caminos en la construcción de conocimiento musical

Una experiencia socio-comunitaria

Resumen

A menudo damos por sentado a qué hacemos referencia cuando hablamos de música. Particularmente dentro de las culturas occidentales donde pareciera existir consenso acerca de una visión del fenómeno musical anclada en modelos liberales de origen centroeuropeo. Aun así, un sinnúmero de prácticas musicales tienen presencia en las comunidades. Este hecho ofrece una muestra tanto de la importancia sociocultural de la música como así también de modalidades de transmisión de notable efectividad inherentes a sus prácticas. Se hace necesario plantear dos aspectos de un mismo campo de problemas. En primer lugar situar las construcciones de conocimiento en su contexto, ampliando el espectro hacia otros aspectos que trascienden las consideraciones estéticas y hedónicas vertebradas por los modelos hegemónicos (Cross, 2010). En segundo término la de visitar lógicas de construcción y transmisión de conocimiento que permitirán nutrir alcances de la educación musical y roles de sus actores educadores. El presente artículo relata una experiencia sostenida en el tiempo, que no ha sido gradual o sistemática, que no ha tomado como objetivos los puntos de partida de ontologías de texto y objeto, sino que ha privilegiado condiciones iniciales que promovieron el encuentro intersubjetivo (Cross, 2010) y la participación musical interpersonal (Turino, 2008).

Palabras Clave:

conocimiento musical, prácticas musicales, educación musical, participación musical.

Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura. ISSN 1853-0494

<http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>

Epistemus es una publicación de SACCoM (www.sacom.org.ar).

Vol. 3. N° 1 (2015) | 25-43

Recibido: 12/02/2015. **Aceptado:** 30/03/2015

DOI (Digital Object Identifier): 10.21932/epistemus.3.2937.1

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente siempre que cite su autor y la revista que lo publica (Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura), agregando la dirección URL y/o un enlace a este sitio: <http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>. No la utilice para fines comerciales y no haga con ella obra derivada.

La licencia completa la puede consultar en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



DANIEL GONNET

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM)
Facultad de Bellas Artes – Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
Tecnatura en Música Popular – Fundación Música Esperanza – Asociación Madres
de Plaza de Mayo Línea Fundadora – Facultad de Bellas Artes – UNLP

dgonnet@fba.unlp.edu.ar

Research paper

The diversity of ways in the construction of musical knowledge A socio-community experience.

Abstract

We often take for granted what we refer to when we talk what music is.

Particularly in western cultures, where seems to be consensus about ways of seen the musical phenomenon based in Central European liberal models, which gives an hierarchical and legitimated mode of existence that becomes a pattern to measure others.

Still, an endless number of musical practices have place in communities. That fact gives a sample of the socio-cultural meaning of music and even so of extremely effective ways of transmission inherent to their practices.

That being said, it is necessary to raise two aspects of the same problem. First, contextualize the knowledge constructions, broadening the spectrum for transcending the hedonic and esthetic considerations based on the hegemonic models (Cross, 2010). In second term, review logics of construction and knowledge transmission in order to nourish the musical education and roles of the educators.

This article presents the experience of a process sustained over time, nor gradual or systematic, without focusing in the hegemonic ontologies of text and object, but giving privilege to the initial conditions that promoted the intersubjective encounter (Cross, 2010) and the interpersonal musical participation (Turino, 2008).

Key Words:

musical knowledge, musical practices, musical education, musical participation.

Introducción

Dentro de las concepciones más difundidas y legitimadas acerca de la construcción de conocimiento musical en las sociedades modernas, nos encontramos con aquellas que se anudan al texto, ligadas a la partitura, y al objeto, en tanto obra de arte. Ambas concepciones devienen de ontologías que han sido construidas a lo largo del tiempo delimitando y jerarquizando los sentires y los saberes (Holguín Tovar y Shifres, 2015).

En este mismo sentido, y complementando las ontologías anteriores, otra vía de legitimación es y ha sido el mercado con su lógica de producto, en la cual, si bien diferente del *saber hacer* que postula la academia, la música encuentra su lugar en tanto bien consumible y consumido.

De ambas lógicas subyace que música ES aquello que emana del código letrado, con formas estipuladas, o bien un producto mercantil. Turino (2008) se refiere a este hecho cuando reflexiona acerca de que dentro de la cultura occidental suele decirse que se compra música en referencia a un disco, mientras que en otras culturas ésta afirmación sería ridícula.

De este modo, la sustantivación de la música sugiere un recorte, una jerarquía y un sesgo hacia sus modos de pensarse, sentirse, hacerse y transmitirse (Mignolo, 2010).

Devenida de ese sustrato ontológico y epistemológico la educación musical es pensada, analizada e investigada a partir de variables emergentes de sus formas institucionalizadas y/o socialmente reconocidas de enseñanza. Esas culturas hegemónicas (Kingsbury, 1988, Musumeci, 2002, Shifres, 2012) subsumen otras formas posibles a sus parámetros y categorías.

Algunas clasificaciones son elocuentes:

1. la división entre música *académica* y *popular*, reparan en repertorios y épocas, sin variar en su apego al arreglo sonoro y a las categorías de análisis provenientes de la cultura académica.
2. la división por encuadres, *formal*, *no-formal* e *informal*, instituye una clasificación estática sin advertir que, tal vez, las construcciones de conocimiento que surgen son promovidas por variables que surgen del dinamismo y ruptura de tales encuadres.

A este propósito, Sloboda (1991/1997) estudia la adquisición de la *pericia musical* llamando la atención acerca de diferentes tránsitos no instruccionales como condición de surgimiento de un notable desarrollo de pericia. En su escrito cita la biografía de Louis Armstrong (Collier, 1983 en Sloboda, 1991/1997) reseñando diversos tránsitos de la vida del trompetista, su participación en grupos informales siendo niño para pedir limosnas, con quienes cantaban villancicos a varias voces, su pasaje por una institución en la cual había banda, accediendo a tocar varios ins-

trumentos, su experiencia como suplente de trompetistas de orquestas cuando él no tenía su propio instrumento, su carrera como trompetista a bordo de crucero, hasta llegar a convertirse en ícono.

Seguramente otras condiciones han tenido que aparecer (personalidad, habilidades para trascender en el mercado, etc.) pero no se puede soslayar el desarrollo dado por su tránsito por una cultura musicalmente muy nutrida. Concomitante con este aspecto, culturas musicalmente floridas, con aspectos motivacionales intrínsecos y extrínsecos, y un factor emotivo tienden a crear condiciones de una extraordinaria fluidez en sus modos de transmisión musical (Gonnet, Shifres, Castro y Burcet, 2015).

Esta evidencia problematiza el alcance de las clasificaciones, en su mayor medida propuestas por la pedagogía y la didáctica, ya que se mueven dentro de los paradigmas institucionales yendo apenas un poco más allá de una concepción modular de educación musical establecida sobre la base de una *“progresión gradual de lo simple a lo complejo, basada en ejercicios técnicos, música anotada y clases regulares individuales”* (Schippers, 2010, p.4)

Hágase notar que este hecho no interfiere en los quehaceres musicales presentes en las comunidades y en sus diversas modalidades de transmisión de conocimientos, a menudo orales y basadas en el propio hacer. Ahora bien, sí otorga existencia y refuerza una visión sesgada en los ámbitos socialmente legitimados, conservatorios, universidades, orquestas escuela, entre otros, en los cuáles se forman artistas, docentes e investigadores, sentando las bases para práctica artísticas, docentes e investigativas con una misma moldura.

De esta manera es que se actualiza un saber y un sentir bajo parámetros y jerarquías que establecen qué es y que no es música, de qué modo debe hacerse, cómo debe enseñarse y cómo debe aprenderse sin preguntarnos el origen de sus modos de existencia. En este modelaje reside la *colonialidad del ser y del saber* (Mignolo, 2010; Dussel, 1994; Holguín Tobar y Shifres, 2015; Gonnet, 2015). En otras palabras, una construcción monocultural que por su legitimación social (en la ciencia la academia, en la opinión pública, en el mercado) avasalla y subsume otros modos corrientes y presentes de accionar musical.

Este arena donde conviven tensiones de índole epistemológico nos ofrece incontables aristas para reflexionar, sobre todo en términos de inclusión y justicia hacia la diversidad de manifestaciones, o sea, cuan inclusiva o exclusiva es nuestra mirada hacia la multiculturalidad o con que tijeras le damos forma. Decía Don Juan a su aprendiz *“el problema contigo es que entiendes las cosas de un sólo modo”* (Castaneda, 2007; p. 125) para alertarlo acerca de su estrecho modo de concebir la realidad. La estrechez mental no sería un problema en sí mismo, sí la negación de otras posibilidades de serla. A propósito alerta Boaventura de Souza Santos (2008) que no habrá justicia global sin justicia cognitiva global.

El presente artículo relata una experiencia sostenida en el tiempo, que no ha sido gradual o sistemática, que no ha tomado como objetivos los puntos de par-

tida de ontologías de texto y objeto, sino que ha privilegiado condiciones iniciales que promovieron el encuentro intersubjetivo (Cross, 2010) y la participación musical interpersonal (Turino, 2008). Más allá del formato taller que le dio curso, para no caer en clasificaciones de las que alertábamos anteriormente, la práctica estuvo situada dentro un escenario cultural que brindó condiciones y motivaciones, cuyos participantes desarrollaron una pericia musical digna de ser destacada.

A lo largo del escrito se hará una presentación de la experiencia, su contexto histórico, sus personajes y escenarios. Se trabajará con relatos en entrevistas y con análisis de producciones musicales.

Presentación de la experiencia, sus personajes y escenarios

Daniel y Damián hoy, a mediados de 2015, tienen 25 y 24 años respectivamente. Son hermanos. Ambos componen un dúo llamado *Resistir Eterno* y en 2014 presentaron su disco llamado *Desde el Anonimato*. Este disco les llevó unas 30 horas de grabación. Durante el transcurrir de las mismas fueron repasando diferentes aspectos, re grabando, eligiendo invitados, reuniéndose con amigos y conocidos que les dieran sus opiniones.

Exactamente 10 años atrás, cuando tenían 14 y 13 años iniciaron su relación con la música. Fue en el *Centro de Día La Casona*, ubicado en la ciudad de Florencio Varela. A escasos 30 kilómetros al sur de la Capital Federal, Florencio Varela se ubica dentro del llamado 3er cordón del conurbano bonaerense. El *Centro La Casona*, forma parte de una comunidad evangélica protestante de origen alemán. Durante la década del 2000, ante el fuerte impacto de la crisis socioeconómica que vivenció la Argentina, que afectó principalmente a los sectores más bajos de la sociedad, generó proyectos comunitarios con el objetivo de ofrecer espacios a través de formato taller, en las líneas de formación en oficios y de expresión artística. Durante esa década los talleres fueron forjando la identidad de los chicos y chicas que allí se reunían.

Los comienzos

Durante el año 2004, Daniel y Damián se acercaron al taller de música. También concurrían a los talleres de oficios de panadería y carpintería.

En el taller de música comenzaron tocando guitarras españolas. En un primer momento, en función de los intereses, de las posibilidades del tallerista y de los elementos materiales las clases de guitarra constituyeron la primera experiencia de aprendizaje.

Sus expectativas giraban en torno de aprender a tocar instrumentos y tener una banda. Sus gustos principales estaban en los géneros rock –los grupos *La Renga*, *Hermética*, *Almafuerte*, y a través de éstos, conocieron a sus influencias-, pero sobre todo en expresiones provenientes del folclore como el cantor José Larralde.

El método inicial de aprendizaje del instrumento se basó en melodías sencillas y conocidas. Algunas eran de conocimiento general como *Feliz cumpleaños* y

Arroró, otras del acervo religioso y otras de variada procedencia cuya inclusión en el trabajo fue a pedido de los participantes. Así pidieron aprender los bajos de algunos temas de rock y algunos *punteos* de temas de cumbia conocidos. Además de los temas en guitarra en el taller se cantaban canciones *a pedido* y cada uno de los participantes llevaba algo para escuchar y compartir.

El taller tenía unos diez participantes. Damián y Daniel, se ríen cuando recuerdan que tenían solamente tres guitarras y que grababan en casetes las melodías y otras veces grababan “*cualquier cosa*”.

Valga una mención destacada al procedimiento de la grabación: pareciera generarse un vínculo con la tecnología como recurso cognitivo y metacognitivo. La grabación sirve para escuchar aquello que se va aprendiendo y realizar correcciones de lo que suena. Asimismo, permite (y luego los mismos participantes hablarán de poder planificar sobre lo grabado) pensar en un nivel metacognitivo superior e inferior. Eso equivale a decir que es posible a partir de una grabación efectuar operaciones a nivel estructural. Las decisiones que pueden tomarse –el ensayo y el error, la improvisación– equivalen a experiencias microgenéticas.

Asimismo, la grabación conjunta con otros (como registro participativo) crea un sentimiento afectivo fuerte que indudablemente opera en las condiciones que hacen significativa la experiencia. En este sentido se destaca el humor dentro del encuadre, y el recuerdo de que para los días de taller había que llevar chistes y era un clásico de cada intermedio o pausa contarlos.

Rescatan los jóvenes que en un determinado momento se implementó en el taller un sistema de préstamos de los instrumentos, entonces podían llevarse las guitarras durante algunos días. En esos lapsos ellos además de tocar *sacaban* temas de oído.

A mediados de 2004 realizaron un campamento junto con el resto de los asistentes a las actividades del Centro al que llevaron las guitarras y, dado que sabían por entonces muy poco repertorio pasaban “*mucho tiempo*” repitiendo las mismas canciones. Después del campamento comenzaron a tocar “*tonos*” (acordes). También recuerdan que el tallerista llevó una hoja con todos los acordes y que ellos probaban construir las posiciones. Es dable considerar del relato que la hoja con acordes opera como un mapa, o diagrama, que posibilita recordar una posición. No se encuentra dotada, o al menos parece surgir como apoyatura o andamiaje y no como fin en sí mismo. De tal modo esa herramienta no surge como objetualización de la música, crítica que se le realiza al sistema notacional de la partitura.

Esta relación directa entre tiempo disponible y tiempo dedicado a tocar, algo que ellos expresan con claridad cuando dicen “*tener la guitarra encima*”, genera las condiciones de posibilidad de construcción del conocimiento manifiesto en una multiplicidad de instancias de su microgénesis. Es notable que su relato de aquella época abunde en expresiones como “*pasábamos todo el día ahí*”, “*pedíamos la carpeta (copias con los materiales que se iban realizando en el taller), las guitarras y nos quedábamos*”.

Para el cierre del año en el Centro se realizó una muestra en la que mostraron

melodías y acordes. Fue importante para ellos, también, su participación como músicos en la ceremonia religiosa de navidad.

Tiempos de ampliación de repertorio e inicio de composición

El recuerdo de Daniel y Damián otorga un lugar permanente a la composición en el dúo: “en la escuela escribíamos cualquier cosa y después le poníamos una melodía improvisando sobre los tonos”. *Nacer y Morir sentenciado y sin fin*, (primera canción grabada por el dúo y analizada en la siguiente sección) expresa la confluencia de prácticas que dan cuenta de un modo de construir conocimiento. En él confluyen varios procesos creativos que van teniendo lugar más o menos independientemente.

Uno de ellos es el proceso de escritura improvisada. Este modelo forma uno de los pilares en las diferentes escuelas de rap: sobre una *base* sostenida con repetición un solista utiliza diferentes recursos vocálicos incluyendo tanto onomatopeyas como sonidos, palabras, oraciones y frases que van creando la canción. Esta canción ofrece esa estructura: una base que se repite sobre la cual se monta una letra.

Durante las vacaciones de verano de 2005, antes de que comience el taller el Centro ofrecía espacio de Colonia de Vacaciones. Allí los instrumentos estaban a disposición.

“*Fue el año de Cromagnon,¹ eso nos marcó...*” entonces el repertorio de la banda Callejeros estuvo presente dentro de la música que escuchaban y “*sacaban*”.

“Era un momento de mucha angustia, esas letras nos identificaban. Canciones como Prohibido, 9 de Julio, Una noche fría....decían cosas que nos pasaban y lo que les pasó a los pibes que fueron al recital nos podría haber pasado a nosotros también. Entonces tocábamos mucho, en el Grupo de Jóvenes siempre nos pedían canciones”.

El taller ofreció nuevas posibilidades ese año, primero porque se dictaba dos días por semana y después porque empezaron a involucrarse con otros instrumentos: “*Había tambores de batucada y armábamos ritmos*”.

También, el Centro los invitaba a participar de distintos espacios: “*Con el grupo de jóvenes nos empezamos a reunir con otros centros. Siempre llevábamos las guitarras y los tachos*” Las celebraciones religiosas también los incluían: “*íbamos a todos lados a tocar, a los cultos en Quilmes, en las parroquias de Belgrano (Ciudad de Buenos Aires), en Martínez y Vicente López (zona norte del conurbano bonaerense)*”.

También ese año “*a mediados, después de vacaciones de invierno*” empezaron a utilizar tablaturas. La tablatura es un antiguo método para escribir melodías, diferente

1. La tragedia de Cromañón fue un incendio producido la noche del 30 de diciembre de 2004 en el establecimiento llamado República Cromañón, en el barrio de Balvanera de la ciudad de Buenos Aires, durante un recital de la banda de rock Callejeros. Este incendio provocó una de las mayores tragedias no naturales en Argentina y dejó un saldo de 194 muertos y al menos 1432 heridos.

de la partitura convencional. Éste indica en qué punto o posición debe pisarse la cuerda para obtener la nota deseada. La tablatura para guitarra se conforma por seis líneas horizontales, las cuales representan las seis cuerdas. Por sobre éstas se escriben números, los que significan los casilleros en los que se debe apretar el mástil (Jackson, 2008) (figura 1).

En tal sentido, y es complementario de lo expresado acerca del recurso de la grabación, la escritura contribuye a un modo diferente de cognición. Esto equivale a decir que configura un modo cognitivo particular diferente del que tiene lugar en contextos ágrafos, siendo que en ellos se manifiestan progresos en las capacidades cognitivas (Olson, 1998). En este caso, repetimos, se brinda como complementario a otras modalidades, sirviendo como recurso práctico para tocar melodías.

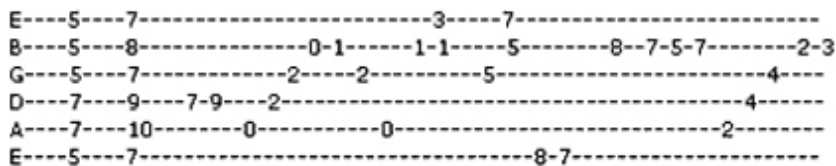


Figura 1. Tablatura para guitarra.

Hacia fines de 2005 el grupo del taller grabó unas canciones. “Fuimos a la casa de un músico amigo del tallerista. Tenía una guitarra, una computadora y dos micrófonos. Nosotros pensábamos que íbamos a ir a un re estudio, nada que ver”. Para esa ocasión grabaron varios temas grupales junto con otros integrantes del taller y *Nacer y Morir, sentenciado y sin fin*.

“una canción en la que estaba todo mal. La letra te tira para abajo. Le hacíamos los bajos y cantábamos arriba. Le hice un solo de guitarra larguísimo, así nomás hacía los solos como me sonaban en ese momento, usaba una púa re dura. En el taller hacíamos púas cortando tarjetas magnéticas, después las lijábamos”.

Música e imagen

“En 2006 empezamos con el taller de cine además de música”. Durante ese año el objetivo del taller era grabar. El centro había comprado equipos y guitarras acústicas. “El taller se había dividido y nosotros nos quedábamos a grabar, (y) dábamos una mano para enseñar”.

En el taller de cine se les ocurrió hacer un video clip sobre un tema propio. Así tenían un triple trabajo: grabar, pensar en la edición sonora y en la idea general del video, es decir cómo lo querían comunicar. Los procesos eran diversos, “pensábamos en el tema, pero también en el video, eran dos cosas diferentes pero que iban juntas... Cuando ya tuvimos el tema nos pusimos a ver si daba ponerle muchas cosas”.

Hacían las grabaciones con un programa llamado Audacity, de libre acceso.

Grabaron primero una versión con guitarra y voz, y luego fueron agregando otras pistas superpuestas.

Del proceso de grabación por pistas debemos aclarar que, justamente, consiste en superponer diferentes grabaciones complementarias. De tal modo que es posible ir construyendo estructuras. De ahí la fascinación que crea este proceso, dadas las posibilidades que abre. Es preciso recordar lo que páginas atrás se mencionara de la grabación como proceso constructivo y por sobre todo metacognitivo.

“Como el programa podía trabajar con pistas pudimos cambiar mucho (...) Así agregamos un riff al principio y a la mitad del tema. Después nos re cebamos² y pusimos muchos solos de diferentes instrumentos. Después los sacamos...lo bueno era probar como sonaba. Era como un ritual eso de grabar...preparar las cosas, siempre se quedaba alguno a cebar mate... También pensábamos en el video, o sea, si estaba muy cargada la música y el video iba a tener muchas imágenes, no nos gustaba. Así que al final dejamos algo sencillo”

A pesar del interés y la motivación, el proceso fue difícil al principio.

“Pensábamos que grabar era sencillo...uno graba y ya está, así queda, pero no, cansa un montón. Además uno aprende que puede quedar mejor, y se pone más exigente...y a veces uno se confunde y hay que grabar de nuevo, y otra vez. Y frena y escucha, y piensa en que otras cosas se pueden agregar, o sacar. Y también aprendés lo que es una versión, porque uno piensa que un tema es algo así, duro, que no se puede cambiar, y eso está bueno. Lo aprendimos grabando”.

Desde la mirada metacognitiva se evidencia la posibilidad de hacer a partir del feedback, y la elevación del estandar de evaluación a medida que se van explorando diversas alternativas.

Otro cambio importante durante ese año, que contribuyó sustancialmente en la construcción del conocimiento fue la activación considerable de las actuaciones en vivo. Ese año fue de salir a tocar mucho. “Teníamos los tambores y con el taller salíamos por ahí, en algunas fiestas. También en campamentos y un poco como ayudantes del profe”.

Como cierre del año, en ese marco, una experiencia importante fue la de la presentación de los cortos del taller de video, porque la apertura fue con una obra de percusión compuesta dentro del taller.

“La idea fue después del campamento de invierno. Hacíamos un juego con vasos, un juego de percusión. Después pasamos el ritmo a los tachos. Como el juego de vasos tiene una...como una coreografía, hicimos lo mismo con los instrumentos de percusión. Así íbamos tocando el mismo ritmo en los distintos instrumentos y como cada uno tocaba distinto sonaba distinto. Cuando llegabas al mismo tambor del comienzo tenías un tiempo de improvisación. Cuando el profe hacía un sonido especial, volvíamos a hacer lo mismo

2. Coloquialmente entusiasmarse.

que al principio, terminábamos con un grito...nos aplaudieron mucho. Eso sumado a la presentación del video...guau, fue mucho, muy importante”.

2007: Otro video –grabar, actuar y producir- otros roles en el taller

El 2007 fue un año de inclusión de mucho repertorio,

“aprender muchas canciones nuevas, escuchar mucha música diferente. El taller era un espacio para escuchar y probar. Ya éramos profes de los más chicos. También nos invitaban de los otros proyectos para que toquemos, hagamos fiestas. Siempre, para los bautismos, casamientos, nos pedían que toquemos. Era comer y tomar de arriba. Además del reconocimiento. En los barrios de esta parte hay mucha discriminación, así que estar en otra ayuda para que no te metan en la misma bolsa”.

Durante el segundo año del taller de cine los chicos tomaron otro desafío: sobre una composición más compleja harían un video sobre el cual también actuarían.

“Eso fue flash, porque era además poder comunicar una idea. Aprendimos muchísimo. El año anterior era un tema más sencillo, en todo. En arreglo musical principalmente, porque Pandemonium eterno tenía cosas que venían de mucho tiempo de probar, de improvisar, también de juntar ideas de diferentes épocas. La letra lo mismo, hablaba de la tragedia Callejeros y de un pibe que nació en la Ex ESMA³. Cosas que nos marcaron en esos años... y armar esa idea en el video. Muchos amigos nos ayudaron a armar la idea”.

Hacen una serie de apreciaciones del rol de talleristas, y de lo que significó en ese momento. En este sentido pueden relacionar aspectos del ser artista –interpretar, componer- con los de colaborar con tareas de transmisión.

“Bueno, los chicos chicos querían ser un poco como nosotros, y eso es genial para enseñar, porque los chicos ya sabían canciones que querían aprender. Saludaban, decían, quiero esta, aquella, y así es fácil. Muchos juegos habíamos aprendido. Muchas canciones a las que les decíamos danzas, que aprendimos en la colonia, en un taller de recreación. Y muchas cosas que venían de antes... los chistes, la merienda con los pibes de (el taller de) panadería”.

La experiencia de la perspectiva docente les abre también una perspectiva social nueva. Abordan su responsabilidad como enseñantes de un modo que da cuenta del valor que le dan a su experiencia como aprendices en el taller. Así, valoraban que la actividad del taller no era como “en la escuela” que cada cosa esta separada, como materias, sino que “no nos preocupábamos si uno se iba de un taller a

3. Escuela de Mecánica de la Armada. Centro de Detención ilegal y maternidad durante la última dictadura militar en la argentina (1976-1983) Hoy Espacio Memoria y Derechos Humanos (Ex ESMA).

otro porque se quedaba por ahí. Lo bueno es que los pibes decidían ir porque les gustaba y eso es distinto”.

Análisis estructural de las grabaciones

Se presenta el análisis estructural de las grabaciones. Se estima que este análisis puede echar luz no solamente sobre los logros obtenidos a lo largo del proceso (ya que muestras dos instancias a lo largo de él) sino también describir aspectos de tal proceso al poner de manifiesto aquellos aspectos estructurales de la música que muestran modificaciones en su tratamiento y complejizaciones en sus abordajes.

El análisis de los datos se obtuvo a partir de la aplicación de técnicas esencialmente comparatistas. Si bien estas últimas se han utilizado para indagar en cuestiones superestructurales de educación, es posible utilizar sus herramientas metodológicas y marcos conceptuales para analizar un proceso de aprendizaje. Para ello, el análisis se valió de un modelo de comparación que toma ciertos atributos de las ejecuciones que resultan observables a partir del análisis musical y performativo.

En particular este modelo somete a comparación las siguientes variables:

1. análisis de la estructura como la variable más saliente a la hora de articular el discurso;
2. regularidad de las frases que componen dicha estructura tomando como parámetro su duración temporal;
3. eventos más relevantes que demarcan la interpretación y variaciones de tiempo coincidentes con cada uno de estos.

Como parte de la descripción se explicitan los acordes utilizados en las diferentes partes de cada una de canciones.

Ficha técnica y descripción y comparación de las canciones

Canción I (2005)

Título: “*Nacer y Morir sentenciado y sin fin*”

Duración: 3 ‘23”

Autores: Damián y Daniel González

Grabación recogida el día 25 de octubre de 2005 en el ámbito del Taller de Música del Centro de día La Casona. Florencio Varela.

- Proceso de grabación: Interpretan guitarras españolas los dos compositores de la canción, un invitado en armónica, y una guitarra armónica más. El modo de grabación se realizó mediante un micrófono ambiental conectado a una PC.

- Descripción del tema: Se trata de una canción de rock compuesta sobre una secuencia que se repite a lo largo de todo el tema. (*ostinato* armónico sobre los acordes Em – C – G – D)
- Velocidad o tempo de la canción se escuchan variaciones temporales, con una aceleración en los momentos en los que se improvisa en solos de guitarra.
- Descripción del texto: La letra de la canción trata acerca de una visión determinista de la vida. El relator se dirige a una segunda persona enfatizando en aspectos negativos del *vivir*, donde se debe estar preparado para el sufrimiento, manifestado este como aspecto pre destinado e inherente al vivir antes mencionado.

*Vos no sabés lo que te espera afuera, vos no sabés lo duro que es sufrir y el existir...
Saber, que no te esperan juguetes que malo es, sólo la muerte de lo que existe o pueda
existir haciéndote sufrir.*

*Cuando salgas afuera deberás estar en pie. Para afrontar lo que vendrá despúes, te
aseguro que nada bueno es.*

*Ello saben que existís pero no miran al infeliz, llorando estás y preguntándote porque
nací y porque morí*

/Nacer y morir sentenciado y sin fin/

Tratamiento instrumental: No hubo trabajo de elaboración. Se efectuó una elección en función de los instrumentos presentes al momento de la grabación. Uno de los miembros del dúo cantó y tocó la primera guitarra, la que hace los solos. El otro interpretó la guitarra rítmica o acompañante, ejecutando la secuencia repetida u *ostinato*. Un tercer músico acompañó con armónica improvisada in situ.

Forma: Con respecto a la estructura formal del tema se puede afirmar que no posee una construcción de canción típica. Generalmente encontramos canciones con estructuras simétricas en unidades de estrofas y estribillos. La presentada aquí no posee tal formato. La organización de la forma musical se presenta en este trabajo como uno de los focos de la comparación (ver tabla 1)

Canción 2 (2007)

Título “*Argentina SiGLO XXI*”

Duración: 3 ´26”

Autores: Damián y Daniel González

Grabación Realizada ente los meses de Agosto y Octubre de 2007 en el Taller de Música del Centro de Día La Casona Florencio Varela. Se utilizó un software

libre llamado Audacity. Se procesó desde una consola con 6 entradas. Se utilizaron dos guitarras acústicas y un teclado.

- Descripción del proceso de trabajo: El proceso de grabación fue realizado por el dúo. La manipulación y edición fue un proceso compartido por los participantes y el tallerista, dentro del marco de actividades. Antes de grabar se trabajó en la letra como modo de estructurar la canción. Se realizaron varias pistas de guitarra acompañante y voz, eligiéndose una sobre la que trabajar. Luego se grabó el resto, la guitarra acompañante, la primera voz o voz líder, la segunda voz o coro, una guitarra más que agregaba detalles agudos, teclado y por último y por separado los motivos llamados riff de inicio e intermedio. Estos fueron luego editados mediante el programa informático.
- Se trata de una canción de rock compuesta en la tonalidad de sol mayor.⁴
- Con respecto a las variaciones temporales el tema posee muy pocas. Se mueven dentro del tempo moderato. La velocidad se mantiene y luego pueden percibirse aceleraciones de consideración al final de los estribillos. Durante el comienzo del último tramo (Coda) continúa a mayor velocidad y al finalizar regresa exactamente a la velocidad de inicio. A diferencia que el tema anterior, en este caso la variación de velocidad puede hasta valorarse como rasgo estilístico, siendo la velocidad un modo de enfatizar una parte especial a la que quiere destacarse para luego dar sensación de final (o reposo) regresando a la velocidad inicial.
- Descripción del texto: La letra de la canción versa sobre una visión de la realidad de la Argentina actual y del mundo. Trabaja con metáforas de la realidad, efectuando una crítica a los gobernantes, y dando lugar a la acción desde una búsqueda de revancha.

Las lágrimas llenan como pan, hoy no es de igual a igual. Niños con miradas maduras, familias en calle a oscuras.

Curtidos por el gran sol van, hoy lloran a los que no están, niños marginados solo son cifras de un país trasladados al caos.

Argentina se desangra, Argentina quiere revancha, argentina está a la banca y hay hijos que hoy le dan la espalda.

Argentina se desangra, Argentina quiere revancha, Argentina está a la banca y gobernantes que hoy, la interna de la nada.

Manifestación salgan a matar, dicen los que nos bunden más y más Verdad tan cruel que azota a lomo de aquel que no se nota En las calles veo tanta crueldad por parte de

4. Sólo para graficar se expone el cifrado en la convención cifrado americano: : G – D – C – Am7 – D (en las estrofas) / C – G – C – G – C – D – C – D7 (en estribillo) G-D-C-D- D11-D (en el puente)..

*las fuerzas que te reprimen el derecho que a toda persona le corresponde tenerlo.
El mundo se desangra y hermanos que hoy le dan la espalda
El Mundo se desangra, el mundo quiere revancha el mundo está a la banca y gobiernos
que hoy no hacen nada, no hacen nada, no hacen nada.*

Tratamiento Instrumental: La idea original era la de un solo de guitarra en el espacio del puente. Luego, se incluyó un teclado para efectuar la armonía. El riff fue grabado en variadas oportunidades tratando de ajustar los tiempos. Se grabó, en segundo plano una guitarra rítmica con acordes en registro agudo con cejillas. Se grabaron 3 pistas de voces. Una líder, y dos coros. Todas interpretadas por el mismo intérprete.

Estructura: Se trabaja sobre unidades simétricas: introducción, estrofas, estribillo, solos. Las que componen partes simétricas (ver detalle y comparación en Tabla 1).

Música e imagen: El tema sirvió como base para la edición de imágenes. A lo largo de este trabajo fue necesario obtener patrones temporales y sonoros, hilvanando la forma de la composición con la narrativa y semántica de la letra.

La tabla 1 expone en otro formato las principales características de las canciones que son comparadas. Se muestra allí, la estructura de la canción –su organización principalmente y en las variaciones de tiempo –y en la columna de tiempo metronómico, se consignan las variaciones en la velocidad de las canciones.

Discusión

De la comparación precedente es posible desprender algunos ejes relevantes para la discusión:

En la canción de 2005 tenemos una *grabación casera*, donde la interpretación tiene lugar en tiempo real apoyada en la continuidad de un *ostinato* que le otorga estructura, sobre el cual suceden otros eventos a elección del intérprete de la voz y guitarra líder. Por el contrario, en la canción de 2007 se aprecia un tema grabado en diferentes pistas lo que habla de un trabajo articulado en función del proyecto creativo, melodías y armonías sencillas pero que son cuidadas y pulidas en función de la composición y de la producción. En este sentido es posible advertir de qué modo el proceso metacognitivo en la elaboración del material influyó en la producción artística resultante. Por ejemplo, durante el proceso de composición y arreglos que se llevaba a cabo dentro del espacio taller se planeó un interludio con un solo de guitarra con efecto de distorsión. Una vez grabada la primera guitarra armónica, la voz que sirvió como base y el riff de inicio y el del interludio se decidió no hacerlo por motivaciones estéticas de los compositores, elección que contrasta con la primera canción donde es posible escuchar una guitarra líder presente sobre el *ostinato* sin prestar atención a forma ninguna. Como consecuencia de esta

eliminación se probó y finalmente se eligió la inclusión de un teclado ejecutando simplemente los acordes.

La vinculación entre armonía y estructura de la forma musical se hace más sofisticada con relación a la comparación de las formas. En la canción de 2005, como ya se mencionó, la forma es dada por el *ostinato* – sucesión de 4 acordes simultáneos. En la canción de 2007 la armonía, si bien sencilla, establece una concatenación de acordes para la estrofa y otra para la parte del estribillo. Así, por ejemplo, se destaca el corte en la ejecución. Este efecto se utiliza por única vez en la canción, evento al que continúa el mismo riff del inicio del tema, pensado como un nuevo comienzo. La idea del nuevo comienzo tiene un paralelo con el tratamiento de la letra de la canción: mientras que durante la primera estrofa la letra relata una vivencia acerca de la situación de *la Argentina*, la segunda estrofa relata una vivencia del *mundo*. Esta decisión de dividir la forma del tema tiene un correlato con lo expuesto en la letra, decisiones dentro del campo de la poética o proyecto de creación.

Con relación también a la letra es posible ver en la compuesta en 2007 una simetría en la métrica de los versos, a diferencia de la llevada a cabo en 2005.

Estas observaciones permiten identificar pautas de aprendizaje musical en el contexto del taller que superaron los límites tanto de los objetivos de aprendizajes explícitos vinculados fundamentalmente a la adquisición de habilidades de ejecución vocal e instrumental como de los propósitos propios del perfil “*comunitario*” del mismo – vinculados a la integración y contención socio afectiva de los jóvenes participantes. De este modo se advierte la construcción de conocimientos relativos a la comprensión y operatoria de la estructura musical en el marco de los lenguajes abordados.

La comparación realizada pone de manifiesto una suerte de secuencia en los aprendizajes que no obedecen a un curriculum explícitamente formalizado.

Asimismo, las observaciones dan cuenta de que la inclusión de la tecnología como parte de las actividades del taller opera como un elemento importante en el aprendizaje. Esta operación permite reflexionar acerca de las acciones llevadas a cabo, destacándose la naturaleza metacognitiva de dichos procesos. Es posible apreciar que los talleres dentro las estrategias de intervención comunitaria pueden ser un ámbito que genera condiciones adecuadas para la construcción del conocimiento musical más allá de sus propósitos explícitos. Al mismo tiempo, dan cuenta de cómo la música emerge del propio contexto social. El curso del aprendizaje en la construcción y concreción de un proyecto permite eslabonar lo adquirido con sucesivos desafíos de manera gradual. En este sentido los datos muestran la puesta en juego de datos asimilados por el complejo entramado de interacciones con la música de la cultura. De estas interacciones en tanto oyentes, intérpretes, compositores a través de herramientas diversas dentro de las que pueden mencionarse la escritura en verso, la des grabación de letras, la des grabación y escritura musical, la operación de equipos y programas de audio, la edición de

video, etc. surge una pericia fruto de la acción en la cultura (Sloboda, 1991/1997) que mencionáramos páginas arriba.

Canción 1 (2005)			Canción 2 (2007)		
Detalle de eventos Musicales	Tiempo reloj (min, seg)	Tiempo metronómico (bpm)	Detalle de eventos Musicales	Tiempo reloj (min, seg)	Tiempo metronómico (bpm)
Comienzo Introducción	0:00	96	Comienzo Introducción	0:00	120
Parte A	0:05 0:18	104	Parte Estrofa A	0:02 0:18	120
Puente ostinato	0:39	112	Parte Estribillo B	0:36 0:59	124 126
Solo I	0:57	116	Puente instrumental	1:21	126
Parte B	1:40 1:56	112	Riff <i>idem</i> intro	1:43	122
Puente ostinato	2:09		Parte Estrofa A	1:45 2:00	122 124
Solo II	2:14	116	Parte Estribillo B	2:18 2:40	126 128
Parte A ´	2:26 2:39	112	Coda	3:01	
			Coro	3:07	122
			Final	3:26	120
Solo III 11 compases	2:46	116			
Puente ostinato:	3:13	104			
Final	3:23	92			

Tabla 1. Comparación de la organización de la forma musical de ambas canciones

Reflexiones a modo de conclusión

Valga como puntapié de cierre el siguiente párrafo tomado a principios del año 2007.

“Aprender muchas canciones nuevas, escuchar mucha música diferente. El taller era un espacio para escuchar y probar. Ya éramos profes de los más chicos. También nos invitaban de los otros proyectos para que toquemos, hagamos fiestas. Siempre, para los bautismos, casamientos, nos pedían que toquemos. Además del reconocimiento. En los barrios de esta parte hay mucha discriminación, así que estar en otra ayuda para que no te metan en la misma bolsa”.

Surgen varios puntos sobre los que es preciso detenerse, ponderarlos dentro del proceso por sus implicancias cognitivas individuales y sociales, en relación con la construcción de conocimiento situada dentro de ese contexto particular y no sólo de características generales.

1. La ampliación del repertorio: Ampliar, en este sentido, significa extender el aprendizaje. Intensificar la práctica, pero también ir desarrollando patrones estructurales. En materia musical, a menudo se puede apreciar como audiencia la similitud entre canciones. Esto tiene que ver (a grandes rasgos y para que se comprenda mejor) con similitudes tanto en los giros melódicos, por tratarse de una escala tonal, como en las funciones de la armonía, tanto a veces como en los ritmos. Este cruce de variables hace posible escuchar y percibir patrones de similitud. De este modo, la práctica sistemática de escuchar y percibir, anotar y recordar, e interpretar desarrolla estructuras.
2. El acceso al rol del maestro: La acción de transmitir conlleva como oportunidad para el desarrollo de procesos metacognitivos, es decir la reflexión sobre los propios procesos para poder acompañar las construcciones de conocimiento de otros.
3. La oportunidad de tocar cada vez con mayor compromiso y asumiendo roles *profesionales* recibiendo solicitudes de parte de la comunidad que los referencia como músicos.
4. En el mismo sentido la autopercepción del valor social y moral que la actividad va teniendo para ellos consolida su autoestima al mismo tiempo que refuerza sus roles como artistas y maestros.

Esta serie de elementos brinda la coyuntura para problematizar los ejes de la educación musical revalorizando experiencias sociales vertebradas por dimensiones del encuentro como las expuestas anteriormente. Conceptos de música en tanto acción, como el de *musicar* (Small, 1997) y la participación dentro de la performance (Turino, 2008) se brindan oportunos para dar ese paso.

Concepciones como estas también alientan a pensar en un rol de educador musical co-participativo en relaciones de cara a cara y codo a codo. Tenderíamos entonces a la promoción de una

“musicalidad interactiva, para que lo que hoy es un bien de consumo pueda ser resignificado como medio de comunicación. En el peor de los casos podemos llegar a tener tal vez demasiada música y danza (...); en el mejor de los casos, tal vez instauraremos una pequeña revolución al alcanzar una mejor comprensión, y una mejora general, de la capacidad humana para socializar” (Cross, 2010, p 18).

Referencias

- Castaneda, C. (2000). *Las enseñanzas de Don Juan: una forma yaqui de conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cross, I. (2010). La música en la cultura y la evolución. *Epistemos*, 1, 9 -19.
- Dussel, E. (1994). *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. México: Clacso.
- Gonnet, D. (2015). *Aprendiendo música en el encuentro. La construcción de conocimientos musicales a través de la práctica comunitaria y situada*. Tesis de Maestría inédita.
- Gonnet, D.; Shifres, F; Castro, S. y Burcet, M.I. (2015). Los Centeno: 5 generaciones de música en Tucumán y su contribución para reconsiderar el aprendizaje musical. En *Actas de las X Jornadas del IHA/AA*. Disponible en http://www.gearcomunicacion.com.ar/jornadas_2015/eje1/1c.%20Gonett,%20Shifres,%20Castro%20y%20Burdet_corregido.pdf
- Holguín Tovar, P. J., y Shifres, F. (2015). Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Revista Calle 14*, 10(15), 40–53.
- Jackson, E. (2008). *Manual para tocar la guitarra*. Barcelona / México: Ediciones Robin-book.
- López, I.; Shifres, F, y Vargas, G. (2007). Ontología de la música en la educación auditiva: los modos de existencia que sustentan las prácticas de enseñanza y las prácticas de aprendizaje. En M. Espejo (Ed.), *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva* (pp. 53-63). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Maldonado Torres, N. (2004). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. Disponible en [http://www.ram-wan.net/res-trepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20 del%20ser.pdf](http://www.ram-wan.net/res-trepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf). Mimeo.
- Mignolo, W. (2010) Aisthesis Decolonial. *Revista Calle 14*, 4 (4), 10-25.
- Musumeci, O. (2002). Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible. *Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.
- Musumeci, O., Shifres F. (2000) Recensión del libro: “Música, talento y ejecución: el sistema cultural de un conservatorio” de Henry Kingsbury. *Orpheotron*, 6, s/p.
- Olson, D.R. (1994). *The world on paper*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Quijano, A. (2009). Des/colonialidad del poder: el horizonte alternativo. *Estudios Latino-americanos*, 25, s/p.

- Santos, B. D. S. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Clacso / Ed. Siglo XXI.
- Schippers, H. (2010). *Facing the Music. Shaping music education from a global perspective*. New York: Oxford University Press.
- Shifres, F. (2015). Los desafíos epistemológicos de la cognición corporeizada a la pedagogía musical. En O. Grau, F. Ortega, G. Celedón y E. Oyarzún (Eds.), *La Instancia de la Música*. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad de Chile.
- Sloboda, J. (1991/1997) Music Expertise. *Orpheotron*, 1, 153-171.
- Small, C. (1999). El musicar: un ritual en el espacio social. *TRANS, Revista Transcultural de Música*, 4, s/p.
- Turino, T. (2008). *Music as Social Life*. Chicago: The University of Chicago Press.

Biografía del autor

Daniel Gonnet

dgonnet@fba.unlp.edu.ar

Musicoterapeuta (UBA) y Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales -FLACSO - Universidad Autónoma de Madrid -UAM). Coordinador en la carrera Tecnicatura en Música Popular, conformada por las organizaciones Asociación Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora, Fundación Música Esperanza y la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, que funciona en el Espacio Memoria y DDHH (Ex - ESMA). Docente en las materias Proyectos de abordaje socio - musicales I y Seminario: Debates acerca de la construcción de conocimientos en música popular. Investigador (categoría V - sistema de incentivos-SPU) miembro del Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM – FBA -UNLP). Adscripto en las materias Educación Musical Comparada y Desarrollo de Proyectos en Música en la Licenciatura en Educación Musical (FBA- UNLP). Como profesional trabaja en el Centro de tratamiento ambulatorio integral (CTAI), programa del Organismo Provincial - Niñez y Adolescencia.