

Relato de Experiencia Pedagógica

Una clase de Piano en la relación uno a uno

Mirian Tuñez

Universidad Nacional de La Plata - Bachillerato de Bellas Artes – Facultad de Bellas Artes

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM)

Introducción

Este trabajo relata una experiencia pedagógica expresada desde las vivencias del docente. Por un lado, considera que el proceso institucionalizado de aprendizaje de un instrumento se organiza en base a dos pilares: (i) el desarrollo de destrezas técnico-musicales y (ii) un corpus de conocimiento teórico que describe el funcionamiento de los elementos constituyentes de la música conforme ésta es entendida como lenguaje (Shifres, 2015)¹. Este abordaje privilegia la notación musical dando un lugar destacado a la *partitura*. En este sentido, este tipo de aprendizaje musical más centrado en el relato visual que sonoro, influencia los procesos de significación y comprensión de la música. Y a su vez, deja de lado cuestiones subjetivas que aparecen en la experiencia vital de hacer música y que podrían ser significativas para lograr una comprensión musical más integral.

Por otro lado, la gran mayoría de las metodologías académicas de investigación nos ofrecen instrumentos para la observación, análisis, registro y evaluación de lo que hacen otras personas distintas al investigador; mientras que, el campo de la autoetnografía nos ofrece un camino para resaltar lo planificado, observado y sentido por el propio investigador, en este caso el docente. Por esta razón, este trabajo rescata la experiencia autobiográfica de dicho docente el que recorre un camino de introspección para amar su relato en 1ra persona y recuperar las contradicciones y decisiones que le suceden al promover un modo no tradicional de aprendizaje. Acota, además, reflexiones sobre la experiencia intersubjetiva que surge a partir de la relación uno a uno típica de la clase de

¹Shifres, F. (2015). Los desafíos epistemológicos de la cognición corporeizada a la pedagogía musical. En: La instancia de La música. Escritos del Coloquio Internacional *La música en sus variaciones prácticas y discursivas*. Olga Grau / Fernanda Ortega . Gustavo Celedón / Esteban Oyarzún (eds.)

instrumento y preguntas que esta intersubjetividad promueve. Se sitúa en un colegio modalizado hacia la educación estética, cuyo diseño curricular articula la especialidad de Discursos Musicales con el resto de las áreas correspondientes a una currícula secundaria. En este contexto, la asignatura instrumento piano tiene como propósito la recreación interpretativa de los más diversos registros musicales que generen situaciones de comunicación relacionadas con su marco cultural.

La clase de Piano en la relación uno a uno

Un día de marzo llega Valentín al aula 3. Viste una remera verde y zapatillas sin cordones. Tiene unos hermosos rulos rubios y finitos que le llegan hasta el hombro. Ni bien abre la puerta del aula, tira la mochila en el suelo. Típico adolescente! Parece fatigado *<serán los 77 escalones hasta el 3er piso?, me pregunto, pero parece que hay algo más.....>* Apenas esboza una sonrisa. Viene de rendir un examen compensatorio de lengua y no está muy convencido de su resultado.

Enseguida sintonizamos. Tal vez su mirada melancólica o su tez pálida me invitaron a prestarle mucha atención.

- *Hola Valentín ¿Cómo estás?*
- *Maso –me contesta en voz baja-. Me siento un poco cansado, recién tuve esas clases de lengua! Me pierdo.....*
- *Bueno, tranqui....ahora estamos con nuestra compañera: “la música”.*
- *Vení, sentate ¿Querés tocar algo? Algo que tocás siempre, o algo del año pasado, o del anterior, lo que quieras. Es para que nos conozcamos un poco.*
- *Bueno.*

Sin embargo, lo noto desconcentrado: *¿por dónde empiezo para motivarlo?* Inmediatamente me surge este concepto: *los nativos digitales hacen primero y preguntan después.* Recuerdo a Morduchowicz² cuando habla de los adolescentes: *“les gusta explorar, curiosar, descubrir y entrometerse. Muestran más interés por propuestas que*

² Morduchowicz citada en González (2008). *TICs en el proceso de articulación entre la Escuela Media y la Universidad.*

Personajes virtuales como herramientas de un entorno de aprendizaje multimedia. Tesis para la acreditación del Magister en Tecnología Informática aplicada en Educación. Facultad de informática U.N.L.

van ligadas a imágenes conocidas o a una acción". "Aprenden haciendo" Es real, ¡son poco permeables a las abstracciones!

Le sugiero, entonces, que toquemos un tema conocido. Elegimos el himno a la alegría de Beethoven. Empezamos a jugar un rato directamente sobre el teclado. Él toca una parte, yo le contesto: buscamos cómo acompañar con una sola nota.

- *¿Cómo te gustaría que suene? Trabajaste alguna vez con plastilina?*
- *Sí, juego con mi hermanito, a él le gusta combinar los colores y a mí me gustan las formas raras que van surgiendo de mis manos.*
- *Genial, entonces vamos a plastilinar nuestro himno a la alegría. Probemos, pensemos,elijamos. Vamos a darle forma. Tomemos la 1ra frase!.....*

Se sonó lo dedos y se zambulló en el teclado con las dos manos. Me pareció que la metáfora de la plastilina le evocó ese placer que tenemos los instrumentistas de sentir la tecla en la yema de los dedos. Así concentrado, buscó, exploró y armó su 1ra frase.

- *Ahora pensemos cómo diferenciar la parte B ¿Qué pasa si las dos manos hacen lo mismo en simetría? -pienso en el movimiento contrario-. Bajan los mismos dedos en ambas manos, sólo te preocupas por una de las dos! La otra copia. En esta clase vale copiarse!*
- *¿Vale copiarse dijiste? -mmmh ¡Qué bueno!.....*
(ésta frase traerá consecuencias).
- *Te diste cuenta que ya tenés las dos partes plastilinizadas!*
- *Bueno a tocar toda la obra completa. Contame con sonidos como quedó.*
- *Estás contento con tu himno a la alegría?*
- *Si!*
- *Muy bien! Entonces, ¿Qué te gustaría tocar para la próxima clase?*
- *Quiero tocar Crimen de Cerati.*

Nos miramos.... y casi sin que medie aclaración, decimos: ¡a plastilinar el arreglo!

A la clase siguiente empezamos a garabatear sobre el teclado la melodía de Crimen. Cuando estamos buscando cómo acompañarla, se presentan dificultades para sincronizar los acordes con la melodía. Necesito rápidamente proponer una opción para no desmotivar la tarea en la que estamos compenetrados.

- *Se me ocurrió una idea!...¿Y si tocamos la melodía alternando las manos? vamos a ganar en continuidad! Eso sí, busquemos el mejor reparto, nada de dejarle poco protagonismo a la mano izquierda!*
- *Oki. Todo por Cerati!*

Armamos la melodía, repartimos las voces. Aparece fuertemente la letra de la canción que va condicionando la fluidez del discurso. Observa sus dedos y descubre que no todos le responden igual. Se levanta del taburete, da vueltas por el aula. Se vuelve a sentar, me mira. Estira los dedos sobre el teclado sin producir sonido. De repente, canta el motivo inicial y empieza a tocar. Explora, se detiene, piensa y finalmente la resuelve muy satisfactoriamente.

En ese momento me surgen dudas: *¿cómo continúo la tarea?* Si le doy una partitura nueva, es posible que Valentín interprete que hicimos esta experiencia para desarrollar habilidades técnicas –tocar con las manos en alternancia- desvirtuando el aspecto expresivo, exploratorio y motivacional que le dio lugar. Por otro lado, estaría abandonando un relato sonoro –buscar la melodía directamente en el teclado, probar con que mano es más apropiado ejecutar cada motivo, evocar la letra, decidir que sonidos son los más interesantes para resaltar, aprovechar los gestos emergentes en su deseo del cómo decir la canción, y su total involucramiento con la tarea-, para llevarlo a un relato más visual que posiblemente estructure de otra manera su forma de pensar la música y sus significados. De alguna manera, le estaría diciendo: estas actividades fueron un juego introductorio para relacionarnos mejor. Pero el imaginario social del modelo enseñanza-aprendizaje *tipo conservatorio* nos obliga a recorrer estructuras cada vez más complejas, sobre todo, deducidas desde *la partitura*, para configurar respuestas motoras que en algún momento aplicarás al hacer tu propia música...

De repente, Valentín acomoda su cuerpo y comienza a tocar Crimen. Me llama mucho la atención su forma de compenetrarse con lo que está diciendo musicalmente. Sonido, gesto, actitud.

Me digo: *no puedo perderme esta oportunidad de hacer con él!* Afirmo en mi interior la convicción de que estas actividades tienen un valor cognitivo porque forman parte de lo que él escucha, quiere tocar, es su contexto inmediato y está relacionado con su experiencia cotidiana de la música. Por otro lado justo en ese momento estoy leyendo a

Merleau-Ponty³ y rescato estas palabras: “la conciencia es originariamente no un *yo pienso*, sino un *yo puedo*”. También lo corroboro en los trabajos Francisco Varela y Humberto Maturana⁴ los que sugieren que el conocimiento no se construye a través del procesamiento de información simbólica, es decir, como representaciones de hechos y eventos del entorno en formato proposicional, sino a través de cómo interactuamos con y en él.

Me resuenan las ideas: *enacción, interacción, hacer con otro*. De repente, aparece en mi memoria el concepto de Scheler⁵ sobre empatía: *capacidad de entendimiento y experiencia de la mentalidad y vivencia de los otros de forma directa, que tenemos debido a la percepción de éstos como sujetos intencionales y el acceso a sus emociones a través de la naturaleza comunicativa de su cuerpo*. La naturaleza de la *empatía* refuerza las teorías de segunda persona que proponen que al desplegar articulaciones corporales con el otro sentimos con él, tenemos la posibilidad de *resonar conductualmente con el otro*. Reflexionando sobre esta idea pensé que esta *comunicación diádica* entre Valentín y yo nos permitió un intercambio de sentimientos, afectos y conocimientos coordinados para la co-creación y la regulación de nuestro propósito: *el proceso de aprendizaje situado desde la recreación del tema de Cerati*. Por otro lado, desde el marco de lo que significan el compromiso corporal, el movimiento y las repuestas emocionales a la música, como modalidades cognoscitivas, teorías que proponen que el ejecutante piensa con el movimiento, y que éste no es una *representación del proceso interno, sino más bien es el proceso cognitivo mismo*, me digo: Valentín se vincula con la música desde la producción de un contexto concreto. Primero *plastiliza* el himno a la alegría a modo de introducción a una metodología de enseñanza y aprendizaje del instrumento. A partir del <*para que nos conozcamos un poco*> prioriza un tipo de producción sin partitura, directamente sobre el teclado. Aparecen saberes previos, posibilidades de coordinación; algunos aspectos de su personalidad, luego, con el <*¿qué te gustaría tocar para la próxima clase?*> construye la obra que él elige: *Crimen* de Cerati. En todas las propuestas interactúa con estructuras musicales a través de movimientos y emociones que le permiten elegir, decidir, sincronizar, ajustar su discurso sonoro.

³ Merleau-Ponty, M. (1997) : La fenomenología de la percepción (pag 154)

⁴ Varela, F y Maturana citados en Favio Shifres (2015). Los desafíos epistemológicos de la cognición corporeizada a la pedagogía musical.

⁵ Scheler citado en Segovia Cuellar, A. (2012):La cognición como acontecer biológico desde la teoría de la enacción y la corporización de la actividad psicológica

Decido, entonces, que este no es el momento para incorporar una partitura nueva. Me cae la ficha: *hagamos el camino inverso: tomemos la experiencia apoyada en su significatividad y complementémosla con la escritura de la partitura. Ya tenemos el sonido desde la acción ¿por qué no reforzarlo yendo al símbolo escrito?*

Le pregunto, entonces:

- *¿Cómo la escribimos para que la estudies solito?*
- *Hagamos un machete!* - me dice muy suelto de cuerpo-
- *¿Un machete?* – (extraña asociación para una clase de piano, pienso)-
- *¡Vos dijiste que en esta clase se podía copiar! ¿O escuché mal?*

Esta respuesta me descolocó. Para mí estaba implícito que nos valdríamos de la notación tradicional y sus respectivas ortografías para configurar nuestra partitura. Pero parece que a él le resonaron más las palabras: *¡en esta clase vale copiarse!* Así, aunque yo me había referido a una frase frecuente propia de la escuela tradicional donde se estimula a la mano menos hábil a *copiar* a la más hábil como una fórmula para emparejarlas, no me quedó otra posibilidad que hacerme cargo de mis palabras. Y también, aunque no dije nada, me sedujo la idea de explorar otras formas de escritura, quizás con otros elementos. Imaginé más caos para organizar, mapear.....entonces, me desprendí de mi prejuicio y le dije: “*Bueno*” –muy convencida, como si supiese de qué se trataba esta aventura-.

Juntos nos sumamos para escribir en una hoja rayada todo aquello que consideramos importante y así, logramos configurar el *machete*, lejos del deber ser de la partitura entendida como la música misma. Bolitas. Números. Colores. Arcos. Palabras y la poesía de Cerati.

- *Gracias Valentín! Nunca se me hubiese ocurrido.*

Valentín toma su carpeta llena de folios vacíos, guarda su machete y sale de la clase muy orgulloso. Al rato salgo un minuto del aula y Valentín todavía está dando vueltas por ese pasillo que ahora parece más suyo.

- *Hola Profe* – me saluda de nuevo-

Alcanzo a ver que le está sacando una foto a su reciente hallazgo y que la manda por WhatsApp a un amigo y le comenta:

- *No sabes el machete que hicimos en piano!*

La idea de machete para escribir una experiencia que refuerza sus significados, la actitud de Valentín apropiándose de su producción, mi propia transgresión e inseguridad respecto a cuánto estoy dispuesta a conservar y cuánto transformar de los paradigmas de enseñanza tradicionales como dice Edith Litwin⁶, gestaron en mí muchos interrogantes. La situación me retrotrajo a mi propio trayecto por la secundaria y entonces recordé a mi amiga Nancy.

Nancy era la compañera que en los años 70 llevaba pantalones a la escuela aunque no estuviesen permitidos, andaba en moto, y seducía a los profes más exigentes con tal de aprobar la materia. Y sobre todo, tenía una maestría en copiarse! Para ejercer este declarado saber solía ir muy temprano a la escuela y allí dentro del aula aún vacía se ponía a raspar con una gillette un pedacito del pupitre de madera (muy deteriorado por cierto). Cuando la madera lisita resaltaba como nueva, ella anotaba fórmulas químicas, matemáticas o aquello que entendía más importante para el examen del día. Este *macheteado* escenariaba un guión egipcio cuyos jeroglíficos asombraban las miradas externas. Sólo ella lo interpretaba.

Este pensamiento “*sólo ella lo interpretaba*” quedó sonando en mi reflexión. *¿Podría otra persona interpretar el machete de Valentín?* Habíamos transgredido ciertos pasos de la pedagogía tradicional -como Nancy al usar sus pantalones-. Este machete era claramente un instrumento de acceso al conocimiento, una forma gráfica de perpetuar algunos aspectos de la experiencia, una ayuda memoria con una organización personal y desde un código no socializado pero: *¿en un futuro podría ejecutar la canción con sólo leer su machete?*

En la clase siguiente le propongo a Valentín convertir el *machete* en una partitura. Abro mi notebook, preparo el programa de edición de partituras y empezamos a escribir. Debaticimos, pensamos, actualizamos, contextualizamos y *finalmente* llegamos a la expresión gráfica de nuestro arreglo musical.

⁶ Litwin, E (2006). Apuntes de clase EAD.

- *¡Así quedó nuestro arreglo de Crimen en la notación tradicional!. ¿Lo imprimimos? (figura 1)*

Crimen

Cerati
adaptación:
Valentín y Miriam
2016

Piano

Figura 1. Arreglo de Crimen de Cerati. 2016

- *Pero ¿está todo?, porque hay muchas cosas que yo toco y acá no están. O me parece a mí.*
- *Qué bueno Valentín que digas esto. Sabes, hay muchas otras cosas que vos nos contas mientras estás tocando que no se pueden escribir. Y eso es justamente lo que te hace único.*

Conclusiones:

Según Zemelman⁷, construir un conocimiento que convierta lo dado en una *posibilidad* entre estar determinados y ser protagonistas, supone no aceptar la estabilidad guarnecida por sus límites, sino, embestir la búsqueda utópica de una conciencia protagónica. En este sentido, los protagonistas de este relato (tanto investigador como alumno) abandonan el recorrido sugerido por la enseñanza tradicional del instrumento para dar cabida a un recorrido incierto que surge de la interacción de la experiencia misma. Capitalizan (tomando las palabras del mismo autor) los *gestos emergentes* y la *vigilia atenta*, de lo que va surgiendo en el aquí y ahora del mismo transcurrir de la clase.

⁷ Zemelman, H. (1992): Los horizontes de la razón. II Historia y necesidad de la utopía. Editorial Anthropos, Barcelona.