

## El “pifie”: un modo de acceso a la música popular

GONZALO FRONTERA

Editores, 2011.

Gioia, Ted: The History of Jazz. Oxford: Oxford University Press, 1997.

Si bien la cuestión de la “equivocación” en tiempo real en la ejecución musical, es trabajada en la enseñanza, existen aspectos estratégicos-pedagógicos en relación a la música popular y su pedagogía, a sus rasgos identitarios como campo de conocimiento, que no son del todo advertidos. Aspectos que pueden desglosarse a partir de un análisis teórico, de cómo se comporta la enseñanza de la música popular en los espacios formales.

Sin embargo, el enfoque del trabajo debió abstenerse de dedicarse a una mera clasificación comparativa del “error” en cada género musical, sin caer en los parámetros de tempo, de intensidades, melódicos, rítmicos, armónicos, fraseológicos, texturales, etc., centrándose únicamente en el conflicto que se representa en la ejecución.

Este trabajo ensayístico, se propone sostener que el pifie en una ejecución musical, se comporta como un elemento inherente a los modos de acceso al conocimiento de la música popular. A través del cual, se desprenden diversas estrategias de la pedagogía de la música popular, las cuales se evidencian

en el proceso evaluativo, y denotan el tratamiento asumen ante la cuestión del “error”. Asimismo se logran desglosar los aspectos cognitivos del aprendizaje pertinentes del proceso mediador, y su relación en torno al “error”. Todo esto a su vez, abordado desde la ejecución musical en tiempo real.

## Introducción

“No existen los errores”, decía Miles Davis hace varias décadas ya. Con esta frase se topó este trabajo reiteradas veces en las diferentes facetas que lo constituyen.

Advertir el funcionamiento, o los diversos funcionamientos, que se esconden detrás de una equivocación en una ejecución musical tonal, tanto vocal como instrumental, es dar conciencia sobre los diversos protagonismos que adopta y conglomera el error mismo en tiempo real en una interpretación<sup>1</sup>.

Tales protagonismos son en función de cuanta energía pedagógica y estilística le entregamos a ese inconveniente. No hay que ahondar mucho en un análisis exhaustivo, más que transitar levemente por los diversos contextos histórico-estilísticos musicales, como las escuelas clásicas, barrocas y/o tradicionalistas/populares, para advertir que existen grados y niveles complejos del error. Éste, está enteramente sujeto a la cosmovisión musical de esas mismas escuelas. Es a través del error discursivo, melódico-tonal, y/o rítmico, que se legitima lo bueno y lo certero en cada género, en cada escuela, es a partir de él que se cristaliza, por antítesis, el discurso significativo y simbólico musical.

Pedagógicamente, en un proceso de enseñanza y aprendizaje musical, tanto formal como no formal -no necesariamente institucionalizado, pero siempre sistematizado, organizado- este fenómeno cognitivo-motriz (criollamente, el “pifie”) fue y es, siempre superado desde la perspectiva de la continuidad discursiva, del continuar a pesar del equivoco. Pero a su vez, va más allá de los contextos de aprendizaje y sus grados de formalización.

## ¿Qué pasa en la música popular y sus procesos de enseñanza?

En este caso el concepto del error, suele colocarse como una estrategia de aprendizaje, como un procedimiento similar al de sacar de oído, el cual se ubica dentro de las prácticas autodidactas del músico popular o académico. Sin embargo, en la enseñanza a veces no se advierte, por un lado lo que

1 Nota: El enfoque del trabajo debió abstenerse de dedicarse a una mera clasificación comparativa del “error” en cada género musical, sin caer en los parámetros de tempo, de intensidades, melódicos, rítmicos, armónicos, fraseológicos, texturales, etc.; centrándose únicamente en el conflicto que representan en la ejecución todos esos parámetros por igual.

significa para el estudiante de música ese conflicto cognitivo, más cuando el planteo y el desafío, son durante una ejecución en una instancia evaluativa, y su “debida corrección”. Y por el otro, lo que provoca en términos de reflexión en sus estrategias de aprendizaje y su consiguiente producción de nuevas metodologías.

Por ende, este trabajo se propone por un lado, sostener que el pifie en tiempo real en un discurso musical, es un elemento inherente a los modos de acceso al conocimiento de la música popular, en una dimensión de aprendizaje no formal e individual. Por el otro, dar cuenta de las diversas estrategias de la pedagogía de la música popular, enfocándose en el proceso evaluativo. Pretendiendo entonces, en conjunto, desarrollar con sustento teórico-bibliográfico los aspectos cognitivos del aprendizaje pertinentes en un proceso mediador, y su relación en torno al “error”. Todo esto a su vez, abordado desde la ejecución musical en tiempo real.

Para refutarlo o corroborarlo, se elaboraron tanto entrevistas como encuestas a docentes de las diversas carreras de Música de la Facultad de Bellas de la Universidad de La Plata. Posiblemente hubiese sido enriquecedor sumar observaciones de clases dictadas en la misma institución, así como encuestas a los mismos estudiantes, pero por tiempos institucionales y curriculares, quedaran adeudadas.

## **Aproximaciones pedagógicas al “error”: contextos cognitivos y mediadores en torno al proceso evaluativo**

Para dar comienzo a indagar sobre el “error” en un proceso de aprendizaje y en una instancia evaluativa, hay que dar primero una introducción al marco teórico evaluativo.

Según la investigadora y docente brasilera, Jussara Hoffmann<sup>2</sup>, el término evaluar debe ser tratado con una amplitud precavida y necesaria, en tanto resulta altamente complejo en la medida que se contextualiza en un ámbito específico y particular.

La acción evaluativa comprende varios planos simultáneos que combinan un conjunto de procedimientos didácticos con un carácter multidimensional y subjetivo, extendido en un tiempo prolongado, que involucra a todos los sujetos del acto educativo de manera interactiva. Todo esto a su vez, tanto la metodología como sus instrumentos y registros, están permeados ideológicamente por la concepción de evaluación a la cual pertenece la práctica, ya sea clasificatoria

2 Anijovich Rebeca (compiladora) y otros. *La Evaluación Significativa*. Bs.As, Paidós, 2010, Pág. 73

o mediadora.

En una concepción clasificatoria se tiende a perseguir un resultado final donde se pueda seleccionar, comparar, clasificar aspectos observables y medibles. En el caso de la ejecución ya sea vocal o instrumental, este tipo de evaluación suele seleccionar sólo un parámetro aislado de la ejecución, sin sus implicancias en el contexto musical, o comparar un alumno con otros, clasificando en “buenos rendidores” y “malos rendidores”. Se rige por lo conmensurable, por la meta: el producto sonoro final y pulcro (“este chico refleja la buena música” o, por el contrario, “este chico no sirve para la música”).

Una concepción mediadora por otro lado, fija su objeto en la observación, el acompañamiento, promoviendo mejoras en el aprendizaje de los sujetos, y por ende, centrándose en un marco individual no-comparativo. La mediación se describe, como un proceso de facilitación de información a partir de un sistema de representaciones (el docente) a otro sistema de representaciones (el alumno). Tal facilitación es en la medida en que el docente logra involucrar al alumno en los procesos de construcción del conocimiento, tanto crítica como interactivamente, pudiendo tomar decisiones.

Retomando los estudios de Ausubel sobre el aprendizaje, existe una faceta del mismo en el que se vuelve significativo. Esto ocurre cuando un nuevo saber produce un andamiaje con los saberes previos, generando entonces, una instancia de aprendizaje significativo. En relación al “error” musical, estos procesos se aplican, ya que combina por un lado un anclaje sobre los saberes previos, constituidos por el “pifie” en sí mismo y su reflexión inmediata, y por el otro, una asimilación desde su análisis crítico, comprendiéndolo contextualmente en el desarrollo del conocimiento y la construcción de un nuevo saber.

También, Hoffmann sostiene que todo proceso evaluativo busca observar individualmente, analizar y comprender las estrategias naturales de aprendizaje de cada alumno, delinear estrategias que mejoren sus procesos particulares. Evaluar desde una perspectiva mediadora significa actuar para que los alumnos se superen intelectualmente.

Desde esta perspectiva mediadora, el docente, al brindar mejores condiciones de aprendizaje, a través de apoyos tanto intelectuales como afectivos, va creando diferentes desafíos y provocaciones para diagnosticar los saberes del alumno: en qué momento de su desarrollo se encuentra, donde se

“equivoca”, con qué se “equivoca”, qué herramientas les servirán y cómo pueden adecuarse a su proceso.

Para definir esta metodología de seguimiento/guía, la autora retoma tanto a Piaget como a Vigotsky, en función de la importancia que alertan ambos sobre las intervenciones mediadoras significativas: tanto en la implicación de adultos como mediadores en la adquisición de herramientas culturales como la interacción, y el lenguaje como parte del proceso socio-histórico.

Dicha metodología pedagógico/mediadora, coloca al profesor en una función de mediador en relación al alumno: conecta lo que “ya es o conoce” con lo que “puede llegar a ser o conocer”. Esto significa que en su desarrollo real se conglomeran conquistas y capacidades (ya construidas o consolidadas), puestas en virtud simultáneamente sobre un área de desarrollo próximo: sobre los conocimientos por construir y las funciones cognitivas por desarrollar que ésta genera.

Cabría entonces preguntarse, ¿Qué sucede durante una ejecución musical? Suponiendo que el alumno de música no pueda reconocer la “equivocación” como un signo de atención en su proceso, el docente debe intervenir para que lo pueda señalar y desglosarlo como tal. En ambos casos, con o sin intervención del docente, no estaría descartado considerar al “pifie” entonces como un “mediador interno” en los procesos de construcción del conocimiento de cada alumno de música. En este caso la mediación interna radicaría en concebir al “pifie” como producto propio de los procesos particulares individuales. En vez de constituirse como un elemento externo (como el docente), “facilita” información de un sistema de representación (el alumno) hacia el mismo sistema de representación (el alumno mismo).

El “error” posee un trasfondo similar a la evaluación mediadora: da a conocer en qué momento del aprendizaje se encuentra. En sí, se auto-presenta como un desafío cognitivo significativo en tiempo real, que permite al alumno no sólo diagnosticar sus procesos, sino que también lo incita a buscar (por empeño mismo o por terceros, pares y docentes) cuáles son las herramientas que necesita, provocando la construcción de saberes nuevos (siempre y cuando lo pueda reconocer como un signo de admiración).

## Stubleby y una introducción al saber musical

Para dar introducción a los procesos cognitivos que desata

3 R. Colwell (ed.). *Handbook of research in Music Teaching and Learning*. Mc Gill University. 1992. En Apuntes de Cátedra de Teoría y Práctica de la enseñanza Musical II. FBA. UNLP. La Plata

el “error” en un intérprete musical en la ejecución y en su proceso de aprendizaje, hay que primero hacer un recorrido por las diferentes manifestaciones del saber musical. A su vez, indagar qué lugar ocupa la reflexión, y contemplar cómo acciona en el conocimiento musical.

Para la epistemóloga Eleanor Stuble<sup>3</sup>, la música se comprende y se comporta como un campo de conocimiento. Esto conlleva a entenderlo como un campo que contiene un saber, un saber musical. El saber musical es aplicable, reconocible, modificable, desarrollable, exacto, pero en ocasiones muy difícil de explicar. Lo que lo convierte en un conocimiento de orden declarativo, que involucra un lenguaje propio y un propio sistema de significados, y a su vez de orden procedimental, referido a los procesos musicales, los cuales pueden ser explicados o no por el sujeto de conocimiento (“sabe tocar la guitarra pero no puede explicar cómo lo sabe, y no poder enseñarlo”).

Según Stuble se puede tener acceso al conocimiento musical, al saber musical a través de 3 modos de acceso:

- 1) Audición
- 2) Ejecución
- 3) Composición

Es a través del abordaje y de la práctica de estos modos que el campo del conocimiento musical puede validarse de manera independiente (autodidacta, si se quiere): sea mediante la escucha de obras musicales de las cuales se desprenden símbolos culturales (reconociendo las fuentes sonoras, los instrumentos, comportamientos rítmico-melódicos, etc.), desde el estudio de una técnica instrumental o una particularidad morfológica de composición, ó, simplemente abordando la misma desde una perspectiva lúdica (“jugando” a componer).

A propósito de la audición, Stuble toma los análisis de Michael Parson sobre las artes visuales. Los amplía (resolviendo los problemas epistemológicos pertinentes) y los aplica sobre la construcción del conocimiento musical. Se desglosa así un rol protagonizado por la reflexión aplicada a los modos de acceso: la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. Existe un momento de análisis crítico mientras la acción se desarrolla y otro, que tiene lugar en la descripción de la experiencia misma y su posterior análisis.

Retomando el “pifie” como el objeto de conocimiento en cuestión, el mismo posee un protagonismo clave en una ejecución y en las reflexiones que se desprenden de ella.

Al ser un elemento inherente al discurso musical y a su interpretación, existe un momento provocativo de desafío cognitivo en tiempo real de “corrección o escape” en la acción, el cual va a estar permeado del conocimiento musical que estimula “resoluciones coherentes” dentro de cada simbología estético-musical, garantizando la continuidad discursiva. Y por ende, existe un momento de reflexión crítica, que desglosa un análisis contextual del “error”: sus porqués y sus prevenciones (desde la descripción empírica sobre la acción).

Es el alumno, que a través de la interacción con el docente, quien a su vez, propone desafíos y provocaciones, el que reconoce a la “equivocación” como una provocación.

En términos cronológicos, se sucedería en orden el “conflicto” (seguido en simultáneo de su apreciación analítica) y una reflexión posterior. En el proceso de aprendizaje, la reflexión sobre la “equivocación”, en los términos de Jussara Hoffmann, conectaría al alumno, así como lo hace el docente, lo que “ya es o conoce” con todo lo que “puede llegar a ser o conocer”. Considerando así un aspecto potencial del “error”.

## Lucy Green y los modos de acceso populares

Música, profesora e investigadora sobre las diversas pedagogías que subyacen en la enseñanza musical (particularmente las estrategias populares), Lucy Green en sus investigaciones y prácticas docentes se ha aproximado a ciertos aspectos de las metodologías intrínsecas de la música popular, trasladándolos a la academia.

Cabe señalar, en primera instancia, que la concepción de Green sobre la música popular no involucra al sector de aquella supuesta “tradición” de la cultura folklórica. No se centra en aquel tradicionalismo resultante de los procesos de Estado-Nación, como lo señalo y trabajó Oscar Chamosa<sup>4</sup>. Mucho menos, sus métodos y modos de aprendizaje, como la transmisión oral. Sino que se enfoca en los músicos (jóvenes y adultos) que aprenden música de manera no institucionalizada y autodidacta: sea rock, folklore, pop, jazz, etc., pero nunca bajo una óptica tradicionalista.

Mediante un sistema de encuestas durante un tiempo prolongado en distintos niveles de la educación formal musical, realizadas tanto a docentes como a sus alumnos, la investigadora pudo rastrear, desglosar y señalar, algunos elementos propios del acercamiento individual al hacer musical. Sacando de oído, partiendo de un género con contacto afectivo (que le guste mucho) y que conglomere

4 Para ampliar sobre el tema: Chamosa, Oscar. Breve Historia del folclore argentino 1920-1970: identidad, política y nación. 1era Ed.-Bs.As. Edhasa, 2012.

en esa música una relación simbólica social (que sea perteneciente a un grupo social), son bases sólidas en el aspecto individual que llevan y sostienen a los estudiantes a seguir tocando y practicando con otras personas, generando Zonas de Desarrollo Próximo y aprendizajes significativos.

En estos procesos de construcción del conocimiento, tanto individuales como sociales, Green encuentra a los discos, al producto musical grabado, como un elemento clave de exploración, con un rol indispensable de ensayo/error en el proceso de sacar de odio durante el aprendizaje. El disco no sólo introduce a los alumnos, mediante la imitación, a la utilización y ejercitación de la audición (y en un sentido más potencial, a la improvisación) sino que se forjan como mediadores sonoros en sus propios procesos de construcción.

En una situación pedagógica, en un contexto institucionalizado y formal, el docente cumple el rol de mediador, observando y guiando los procesos individuales partiendo desde lo que el alumno es y desde lo que puede y quiere llegar a ser (tomando los planteos de Hoffmann). Desde esta perspectiva, Green, sostiene que es el alumno quien debe poseer parte del crédito didáctico, otorgándole una voz participativa en las decisiones de los comportamientos musicales: sobre articulaciones, sobre duraciones, sobre intensidades, sobre ritmos, sobre lectura, etc.

La autora parte del hecho de que en la educación formal clásica, sacar de oído o improvisar, no forman parte de las metodologías de estudio, pero es a través de su investigación sobre los modos de aprendizaje de la música popular, que demuestran que aunque un estudiante no esté leyendo una partitura, no quiere decir que no esté progresando en sus interpretaciones, en sus melodías o en sus decodificaciones armónicas durante la ejecución. Posee, utiliza y maneja su propio “margen de error”, lo que constituye a la “equivocación” un costado reflexivo propio de la música popular.

Es por eso que al introducir esos modos de acceso al aula, los docentes en primera instancia se sentían perdidos al no saber “hacia donde” iban las clases. Al no poder concebir “el margen de error” que traen consigo estos modos, no podían deducir hacia donde iban las interpretaciones de sus alumnos en un proceso inicial. Debían únicamente observar y guiar.

### **En la búsqueda de posicionamientos certeros frente a lo desacertado**

Convergencias y divergencias, fueron los criterios para

organizar la información de las encuestas y entrevistas que fueron realizadas a docentes tanto de la carrera de Música Popular, como Piano, Guitarra y Composición. Los datos y reflexiones arrojados de las mismas son interesantes tanto en torno a un acercamiento más significativo y simbólico del término “error” en la ejecución, como a las diversas perspectivas que se desprenden de su abordaje pedagógico. En algunos casos incluso, contradiciéndose en términos procedimentales.

La Real Academia Española define el término error como una “acción desafortunada o equivocada”. Frente a esa definición parecerían validarse o des-validarse las posturas pedagógicas en torno al mismo.

En primera instancia, no hay problemas en reconocer al “error” mismo, a su clasificación o a su señalamiento en el conocimiento musical. Surcando análisis acústicos y teórico-armónicos, los datos extraídos sostienen que son el sonido y el sistema tonomodal lo que clasifican al “error” como tal: dentro de un género determinado, dentro de una época determinada y hasta una cultura determinada. De manera unánime, se lo considera como parte vital del proceso de aprendizaje musical. Pero es en este punto, en su tratamiento pedagógico, donde se bifurcan las concepciones de manejo al respecto.

Por un lado, la “equivocación” en la ejecución es consecuencia de la ausencia de todo tipo de análisis previo (o práctica) musical. Pero a su vez, es natural, cotidiano pero inesperado. En un proceso de aprendizaje depende de su resolución para incorporar nuevas herramientas. Desde su superación técnica, desde la lectura motriz, se desprenden las herramientas, que el docente ya maneja (y considera pertinentes), pero no como para plantear nuevas estrategias de estudio, e involucrar al alumno en las mismas, sino, a fines de una meta.

Ahora bien, de manera unánime también, se considera al proceso evaluativo como una instancia más de aprendizaje, lo cual, lógicamente llevaría a pensar, que el alumno de música puede aprender en la misma. Develar los conflictos, señalarlos, clasificarlos, son procedimientos que deben estar presentes en las devoluciones. Pero no las únicas. Dichas devoluciones son citadas como producto de la interacción, la cual naturalmente, involucra al docente y al alumno en un proceso dialogal (en mayor o menor medida). Lo curioso es que en las respuestas de los docentes nunca se menciona si el alumno es consciente

de sus “equivocaciones”, o si se ponen en consideración sus reflexiones individuales sobre las mismas, para ambos acompañarlas en el proceso de aprendizaje.

Lo paradójico, es que reiterativamente se afirma que el “pifie” es parte de todo proceso de aprendizaje. Pero queda a criterio de cada docente. ¿Cómo se trabajara el mismo? ¿Qué lugar pedagógico va a ocupar como adulto cada docente? Queda a disposición de la didáctica docente, específicamente hablando del proceso evaluativo, si va a optar por un rol clasificatorio, o un por rol mediador. Asimismo, no debería quedarse anclado en el mero trabajo para que “no se entorpezca el relato” y así “volver más rico el aprendizaje” (frases extraídas de las encuestas anónimas).

Sin embargo, existe otro punto nodal de los encuestados y entrevistados, el cual fue el más convergente: la continuidad discursiva. Aparentemente, la continuidad discursiva en la ejecución musical “absuelve” al estudiante-ejecutante de cualquier tipo de “error” en una instancia evaluativa. Los argumentos pedagógicos desglosados de esta máxima, son los que se validan en el proceso individual. O sea, lo que sí es determinante en una instancia evaluativa es si se demuestra que el alumno transitó por un proceso de aprendizaje. Lo cual conlleva a pensar que, sin que sea parte consciente de una planificación previa, entre líneas se está comunicando, que la meta, es que el alumno transite por un proceso. Por su proceso. No es lo mismo evaluar si el alumno comprendió que sacar de oído es una forma metodológica de acceder a música y que pueda utilizarlo, a que se lo evalúe sacando de oído a la perfección.

Entonces, el dilema radica en cómo se trabaja el “error”, y no en señalarlo. “Por lo general es más fácil determinar que algo está mal o bien, para responsabilizar íntegramente al alumno de sus falencias de comprensión, y uno como docente no hacerse cargo de las maneras que debe trabajar para construir el andamiaje de los contenidos”, comenta un docente entrevistado. El docente mediador es quien debe acompañar al alumno con el error, no señalarlo.

Pero a propósito del proceso evaluativo, se presentan variantes en pos de pertenecer a un contexto de educación formal o no formal. El tiempo institucional, resulto ser en menor medida un condicionante estructural de los objetivos y las metas, transparentados en las encuestas. Los repertorios determinados y los exámenes divididos curricular y burocráticamente en el año lectivo, son condicionantes

que se comportan como una fotografía del momento del desarrollo en el que se encuentra cada alumno. Por lo que suele ser acelerado por él mismo, y en ese aceleramiento, son redondeados ciertos contenidos, y tienen un impacto directo en el tratamiento de dichas “equivocaciones”, tanto desde el alumno, como del docente.

### Algunas acotaciones teóricas acerca del “error”

Aparte de saldar las interrogantes sobre los posicionamientos pedagógicos que se adoptan en los procesos de aprendizaje, e indagar sobre los desarrollos que atraviesa el sujeto de aprendizaje, resulta bienvenida (y complementaria) una perspectiva filosófica dentro del panorama epistemológico y social que enmarca la cuestión del “error”.

De las mismas encuestas y entrevistas realizadas a los docentes, se derivaba inevitablemente a un aspecto tanto introspectivo y filosófico, como histórico y social, con un trasfondo pedagógico.

Si el “error”, constituye y transparenta entonces determinados contenidos. Si está asociado inherentemente a un proceso de aprendizaje musical (tanto vocal como instrumental) Si no es un “error” propiamente dicho, ¿Por qué es tan fácil señalarlo como tal? Las respuestas a esta pregunta en las encuestas esquivaban estratégicamente contestarla. Salvo un encuestado que arriesgo que las verdades suelen ser breves y corroborables<sup>5</sup>. Que constituye un rasgo de poder señalarle el “error” al otro, y que el hecho de que otro lo vuelva un mecanismo automático (para su propio estudio) termina transformando ese poder en una relación de dominación.

Esto quiere decir que los señalamientos (conscientes, inconscientes, direccionados o no) que haga el docente, el alumno puede interpretarlos como verdad absoluta, ya que según lo señala House, la autoridad supone que B acata a A, por que tanto el contenido del mandato de A como el procedimiento utilizado por A, son legítimos<sup>6</sup>.

Hasta ahora en este trabajo nunca se había mencionado el término del “error” en relación al poder o al juicio de valor. Pero fue a partir de un testimonio espontaneo en una entrevista, en la que el entrevistado hizo notar un aspecto histórico-institucional orbitando el tema:

“Hoy yo me senté en el café frente a la plaza, y los chicos practican con sus instrumentos ahí sentados. Vengo a la facultad y practican en el patio, en los pasillos, en el

5 Docente de la Carrera de Composición Musical de la FBA-UNLP

6 E.R. House. *Evaluación, Ética y Poder*. Madrid. Ediciones Morata. 2000. Pág. 167

buffet. Cuando yo cursaba en esta facultad, no pasaba nada de eso. Yo no practicaba en los pasillos porque tenía miedo que me juzguen hasta las paredes, miedo a equivocarme” (Docente de la Carrera de Música Popular de la UNLP)

Parecería que el error, la equivocación, el desvío, el pifie, encierran mucho más de lo que aparentan para ser sólo un contratiempo en el relato musical. Se vislumbra con este testimonio un aspecto socio-histórico del término, el cual a su vez, en términos musicales, re-organiza su condición de conflicto cognitivo en tiempo real, en un conflicto socio-cognitivo, ya que involucra al oyente y sus juicios.

Se extrae así, una óptica histórica que podría considerarse como una prueba sobre el desarrollo y la evolución de las pedagogías musicales. De cómo las corrientes de pensamiento teóricos-musicales fueron avanzando en torno a la tolerancia sobre el alumno y sus equivocaciones, sin mencionar los aspectos del contexto político-social que pudieran entrecruzar al respecto del testimonio.

Asimismo, filosóficamente hablando, el “error” se comportaría como un objeto histórico abstracto, algo así como un prisma histórico. Entendiendo por prisma a un objeto (el error) el cual a través de una mirada (pedagógica), el mismo objeto la descomprime y deja ver sus matices e intensidades. Por lo que el “error” fue abordado y trabajado de diversas formas pedagógicas a lo largo de las diferentes escuelas de enseñanza musical formal y no formal.

## Conclusiones

Fueron varios de los entrevistados y encuestados quienes hicieron alusión a su recorrido educativo por la Música Popular en la situación de “escuela de calle”: aprendiendo mientras tocaban/accompañaban a músicos con extensa trayectoria, músicos de edad avanzada. Tales experiencias, tanto del Tango, del Folclore argentino, como del Jazz, las anécdotas de “mano dura” (Así no, toca así, así, seguido de un golpe en la mano) son aquellas que reproducen los modelos tradicionalistas y de sus métodos de enseñanza. Los cuales no resultan productivos en términos de análisis pedagógico musical.

Sin embargo en este trabajo no se tomaron en cuenta estas variables pedagógicas, que si bien son practicadas en el “caldo popular”, en su estado más tradicionalista,

poseen un nivel hermético el cual resulta mucho menos laborioso desglosarlas, ya que su posicionamiento rígido lo dice todo. ¿Por qué no fueron considerados? Porque en primera instancia no son espacios formales sostenidos por una estructura institucional educativa, que denote una orientación pedagógica y/o pretenda hacerlo. En la tradición, está la “tradición”, en una institución musical pública, hay diversas vertientes pedagógicas. Y segundo, porque en esas experiencias lo más importante es la destreza musical, no importa cómo lograrla.

Así fue que, poniendo como foco el “pifie” en la ejecución musical y su desenlace en los procesos evaluativos, en cuanto a las encuestas, resultó ser un campo tanto de alineamientos pedagógicos como de oposiciones. Tales convergencias y divergencias radicaban en el punto en reconocer el error como una parte vital del proceso de aprendizaje, pero variaban las formas de trabajarlo. Oscilando entre concepciones ideológicas clasificatorias por un lado, y mediadoras por el otro. La evaluación resulta ser una instancia en la cual no está del todo definido cómo se evalúan y se encarar estos fenómenos en tiempo real. Sin embargo, la unidad discursiva fue el núcleo organizador de ambas concepciones, y a su vez, paralelamente, se ponderaba que el alumno de música denote que había atravesado por un proceso, que más importante aún, era que fuera su proceso. Pero en el afán pedagógico la inclusión del alumno mismo era variable en las encuestas.

Si bien, como se mencionó en la introducción, hubiera sido enriquecedor agregar encuestas y entrevistas a los estudiantes mismos, se lograron algunas aseveraciones. Se dejó asentado de manera teórica que el “pifie” es un elemento inherente a la música popular, que su concientización lo convierte tanto en un disparador de reflexiones individuales, como en mediador de los procesos de aprendizaje de cada alumno.

Podría decirse a modo de cierre, que tanto en los procesos de aprendizaje, como en las instancias evaluativas, llevar un seguimiento pedagógico específico sobre el “campo del error”, significaría no sólo otorgarle al alumno una voz, sino que también, indagar con él (y desde él) que estrategias didácticas pueden construirse.

## Bibliografía

Anijovich Rebeca (compiladora) y otros. La Evaluación Significativa, Bs.As, Paidós, 2010, Pág. 73 a 100.

Apuntes de Cátedra Fundamentos Teóricos de la Educación Musical

Chamosa, Oscar. Breve Historia del folclore argentino 1920-1970: identidad, política y nación. 1era Ed.- Bs.As. Edhasa, 2012.

E.R. House. Evaluación, Ética y Poder. Madrid. Ediciones Morata. 2000. Pág. 167-168.

R. Colwell (ed.) y Eleanor V.Stubley. Manual de Investigación acerca de la Enseñanza y el Aprendizaje Musical. Handbook of research in Music Teaching and Learning. Mc Gill University. 1992

### **Bibliografía Virtual:**

Video: Lucy Green, Institute of Education, University of London. Disponible en Youtube.com: