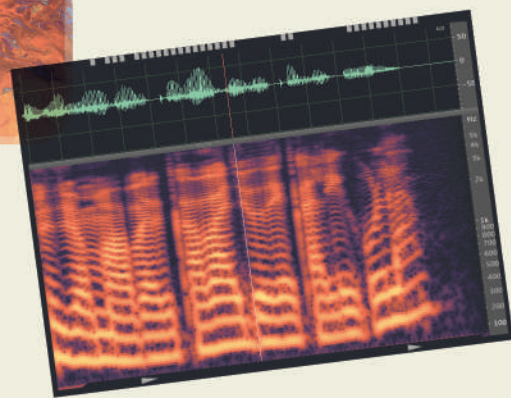
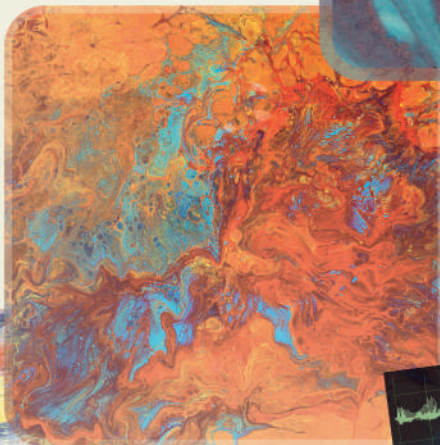
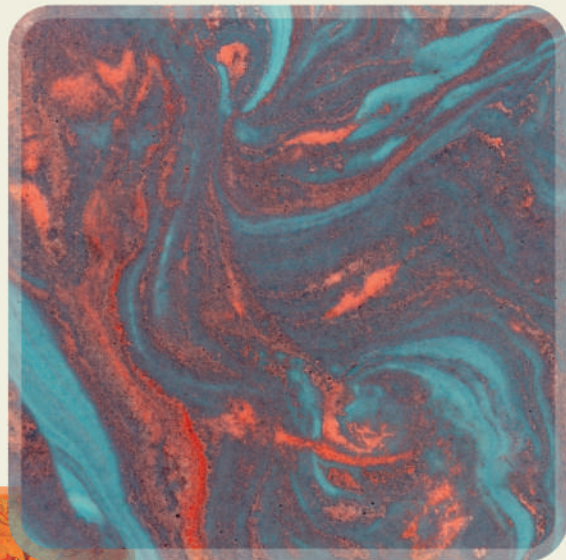




Sonósferas

Experiencias sobre la enseñanza de la composición musical mediante grafías

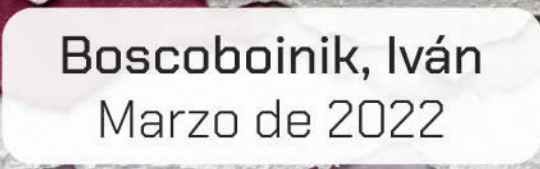


Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Artes

Departamento de Música

Metodología y Práctica de la Enseñanza



Boscoboinik, Iván
Marzo de 2022

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Artes
Departamento Académico de Música
Profesorado en Composición Musical
Metodología y Práctica de la Enseñanza

SONÓSFERAS

Experiencias sobre la enseñanza de la composición Musical mediante grafías

Boscoboinik, Iván

Córdoba, marzo de 2022

Índice

1. Introducción y marco contextual	3
2. Propuesta para la unidad curricular	4
Sobre el grupo y sus dinámicas	4
Sobre el enfoque del programa de la UC	5
Sobre la actividad	6
3. Análisis de lo propuesto	9
4. Reconstrucción de la experiencia	12
5. Conclusiones de la experiencia	17
6. Bibliografía:	20

Agradecimientos

A cada miembro de mi familia. Mis padres, Viviana y Roberto y a mis queridos mis hermanos, Pablo, Daniela, Paine, Eric y Luka.

A mis amigos de Merlo, compañeros con los que tengo la suerte de seguir creciendo juntos. Diego Álvarez, Valentina Tagliabue, Matías Trossero, Huara Martí, Nicolas Aflalo, Flor Conesa, Cristian Rodríguez, Nicolas Ibarra y Camila Geschwentner. A Fernando Rial por la más hermosa de las amistades y a Karen Blesio, compañera de vida durante años.

A las personas que el Coro de la FA me permitió conocer. A Marcos Ovando, Sofía Gerber, Pablo González, Oriana Florez y Federico Dávila; a Candelaria Calvo, Azu Varela Rinaldoni, Sofía Vázquez Bizarro, Nestor Quevedo, Willy Argüello e Isabella Forne y a todos los miembros con los que tuvimos la suerte de cantar juntos.

A toda la Orquesta Sinfónica Cordobesa Ginastera, especialmente a Mayra Tomás, Alejo Moreno y Emiliano Terráneo.

A mis compañeros y amigos con los que compartimos este camino. A Mariano Acosta, Alina Martoglio, Emiliano Langue Cipoletta, Cecilia Fiat, Ingrid Yost, David Kuc y Alejo Almada; a Raymi Acebo Vietto, Chiara Masino, Ana Paz, Fer Mariasch y Pablo Farias; a Gastón Diaz, Facundo Chiesa, Francisco Taborda, Martín Carvajal y Enzo Duarte; a Gonzalo Marhuenda, Agustín Avarece, Valentina Gadagnotto, Pedro Sota y Santiago Pisano; a Ayelén Bustos, Horace Bravo, Martín Dalmasso, Franca Frari, Julieta Denaro, Vicky Carranza y todes les compañeros de cursado con quienes compartimos este camino de formación y construcción de conocimiento.

A les docentes de la FA y especialmente a Gabriela Yaya quien me permitió acompañarla como ayudante alumno y aprender cómo se ejerce la docencia desde el amor, esfuerzo y respeto. A la cátedra de MyPE, Andrea Sarmiento y Belén Silenzi por sus valiosas miradas y aportes sobre la enseñanza y la música.

A la Facultad de artes de la universidad Nacional de Córdoba por brindar de forma tan cálida el derecho a una educación pública, gratuita y de calidad.

1. Introducción y marco contextual¹

El siguiente trabajo se realiza en el marco de una experiencia de vinculación propuesta desde la cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza (Plan '86). Trata de una experiencia que busca generar una aproximación a la creación y puesta en marcha de actividades en unidades curriculares (UC) de diversas instituciones. Estas experiencias son realizadas en grupos, en nuestro caso, en pareja pedagógica.

Nuestro grupo desarrolló sus actividades en “Collegium”, institución privada radicada en la ciudad de Córdoba, Argentina, en la UC composición II. Vale la pena señalar que la institución se originó (en 1982) como una idea alternativa a la educación musical que en ese momento tenía el conservatorio Provincial Félix T. Garzón, una de las pocas ofertas en educación musical en la ciudad. (Gentile y Carricaburu, 2018) Composición II es una unidad de definición institucional² en la carrera de Profesorado en Música de dicha institución se trata de una unidad curricular que se destina a la enseñanza a futuros docentes de música, quienes no necesariamente se desempeñarán como compositores.

Estas experiencias también se encuentran fuertemente atravesadas por las medidas de aislamiento y distanciamiento social llevadas a cabo durante el año 2020 por la pandemia de COVID-19, que exigen metodologías, lógicas, tiempos, medios, limitaciones y posibilidades de enseñanza diferentes a los cuales tenemos disponibles normalmente, siendo las interacciones del aula y la sincronidad las que más extrañamos como docentes de música ya que son estas las que permiten el hacerla. De todas formas, también reforzo la modalidad de educación a distancia y posibilito el aprendizaje en otras modalidades y tiempos:

“...las participaciones en los foros me parecen muy bellas porque dan cuenta de una capacidad crítica y de reflexión muy profunda, como pocas veces tenemos oportunidad. Esto es algo que las clases convencionales no tienen, ya que si bien puede haber preguntas y observaciones muy buenas, no hay cierto tiempo de “digestión” de lo visto.”³

Entendemos, sin embargo, que todas estas modificaciones suponen una exigencia y trabajo para re pensar la enseñanza y aprendizaje a un ritmo que nadie en la comunidad educativa

¹ Este trabajo, de las páginas 3 a 11, fue elaborado de manera conjunta con Hernán Escudero. Esta versión tiene modificaciones personales posteriores a dicho trabajo.

² Instituto Nacional de Formación Docente. (2008)

³ Reflexión sobre la cursada en pandemia, Ivan Boscoboinik en el foro de MyPE.

esperaba, y por lo tanto devienen en un recorrido con obstáculos, traspies y sinceras limitaciones en la enseñanza y el aprendizaje. Esto, sin atender a problemáticas de índole psicosocial, que pueden afectar a todos los actores de la educación.

Nuestra propuesta para los estudiantes consistirá en realizar breves composiciones en base a la interpretación visual de *Soundscales* (de espectrogramas con un enfoque particular) con ciertos insumos y limitaciones. En un principio, pensábamos brindar las consignas de las actividades para su resolución de manera asincrónica y breves demostraciones y resoluciones de las mismas de forma sincrónica, pero durante el proceso de implementación el docente orientador nos brindó la posibilidad de realizar clases enteras basadas en estas.

2. Propuesta para la unidad curricular

Sobre el grupo y sus dinámicas

Nuestro primer contacto con el docente orientador(DO) fue indirecto, en una reunión virtual en la cátedra de MyPE en la cual se entrevistó a los demás docentes y al DO, quien atendió a algunas dudas puntuales de nuestro grupo. Continuamos la mayor parte de la comunicación por correo electrónico y algunas reuniones virtuales puntuales. Durante la primera etapa de acercamiento realizamos tres observaciones no participantes de las clases realizadas mediante la plataforma Meet de Google, en las que nos concentramos en intentar develar cómo se llevaba a cabo la enseñanza, apuntábamos interacciones e intentamos descifrar procesos de aprendizaje para poder elaborar actividades que se acoplaran de manera certera y sean enriquecedoras para el grupo. Una cuestión que nos parece importante afirmar es que, si bien creamos este vínculo con la clase, no hemos tenido ningún contacto con otros actores de la institución debido al contexto explicado en la introducción.

Sobre el grupo, lo primero que hay que decir es que es un grupo más bien pequeño (cuatro personas) y las clases se desarrollan en un ambiente descontracturado. Al momento del desarrollo de la clase el profesor utiliza diversas herramientas en este contexto. Luego de recibir a los alumnos y atender a consultas rápidas, suele iniciar la clase presentando un audio, video, o partitura de una obra, sobre la cual desarrolla el tema a abordar, siempre realizando previamente una escucha musical e indagación sobre la experiencia de escucha, comentarios y apreciaciones de los alumnos. En otras ocasiones, esto se realiza sobre las composiciones

de los mismos estudiantes, quienes muchas veces realizan preguntas y reflexiones de una fuerte índole estética o expresiva.

Podemos decir que el conocimiento es construido, no solo mediante lo enseñado por el profesor, sino también, desde resignificaciones de experiencias y conceptos musicales previos que son traídos por los alumnos durante el transcurso de la clase. Nos llamó un poco la atención el surgimiento de temas y dudas que, siguiendo el plan de estudios, ya debían estar resueltos.

Sobre el enfoque del programa de la UC

Luego de analizar el programa de la UC⁴, podemos sintetizar que tiene dos objetivos centrales en el marco de la carrera de Profesorado en Música: la composición para el desarrollo expresivo del sujeto, y la composición para generar material para la enseñanza. El programa está impregnado de varias premisas que felizmente compartimos. Que “una obra de arte, su entramado simbólico y los procedimientos técnicos para lograrlo no son universales sino producto de acuerdos y pujas de poder en distintas escalas de la sociedad”(p.2), o que “El intervenir sobre una música preexistente o crear una nueva que exponga de manera sencilla y contundente un contenido de la enseñanza es una problemática que demanda de un proceso metareflexivo sobre el conocimiento que se tiene del discurso musical.”(idem)⁵ También enfoques como la inclusión de otros lenguajes, la ejecución de instrumentos, la edición de sonido y la grupalidad. Por otro lado, nos sorprendió la organización no tradicional de los contenidos, que en lugar de ser un listado, consta de muchos ejes transversales que se ponen en juego simultáneamente (tal cual aclara en su metodología), lo cual nos parece superador para una asignatura de composición. A su vez, el programa consta de “proyectos” a manera de situaciones compositivas concretas y complejas. Por último podemos marcar que, en la propuesta de evaluación, se pondera el proceso de desarrollo de los recursos compositivos a lo largo del cursado que el estudiante.

⁴ Programa de Composición II:

<https://drive.google.com/file/d/12a6LEFvbWJwnFJB2ApQyA9OsReulymFx/view>

⁵ Ídem 5

Sobre la actividad

El contenido abordado -textura-, fue sugerido por el DO, quien nos comentó que es un tema al que aún no se había llegado y que, por ahora, deja que resuelvan intuitivamente. Consideramos una excelente oportunidad tomar el tema sugerido por el profesor, ya que además de continuar con lo planificado por el docente, se trata de un tema fértil y flexible para la composición en cualquier estilo.

Una de las bases de la propuesta es crear limitaciones y proveer insumos a los estudiantes a la hora de componer, ya que creemos que el planteo de una composición “libre”, en base a algún contenido, tiende a no ser un buen punto de partida, debido a que no se sabe por dónde empezar o en que “inspirarse”. Con esta lógica, buscamos concentrar el trabajo, la creación y la reflexión en la textura.

Primeramente, y sobre todo, las composiciones se crearán realizando interpretaciones de imágenes espectrales de diversas fuentes. Esta idea parte de las conceptualizaciones sobre *soundscape* (sonosfera o paisaje sonoro) de Bernie Krause⁶ que utilizó el profesor para adentrarse en contenidos sobre orquestación. Este abordaje nos pareció sumamente estimulante y por ello decidimos continuar desde este enfoque. En un principio se pensó incluir seis soundscapes pero finalmente se fueron doce, entre los cuales elegirán por lo menos uno en un la primera instancia.

Es necesario aclarar algunas cuestiones sobre el soundscape. Estos servirán a modo de inspiración, es decir, se les indicará a los estudiantes que realicen una especie de interpretación o imitación musical de la imagen. El objetivo no es que luego al pasar por un espectrograma la composición deba responder al sonido que está representando, lo importante es que sirva como disparador. Esta relación -o carencia de- resultante entre la fuente original y las composiciones, será escuchada hacia el final de las actividades. En ocasiones, los soundscapes se editarán para lograr mayor variedad y posibilidades tanto entre los diferentes gráficos como dentro de los mismos.

En segundo lugar, nos parece oportuno brindarles una secuencia armónica para eliminar un factor que, si bien hasta cierto punto es menor, creemos que aún es una práctica en la que siguen formándose y les representaría un trabajo creativo en el que no nos interesa que se enfoquen. Las composiciones que partieron de la misma secuencia también serán

⁶ Bernie Krause: The Great Animal Orchestra. Recuperado en: https://youtu.be/SmiEPBMx_1w

comparadas para ver las infinitas posibilidades que podemos obtener mediante re-configuraciones texturales.

La tercera limitación/insumo surge de un objetivo para este segundo cuatrimestre: tocar más. Entonces se nos ocurrió pedir que la composición este pensada para el instrumento que ellos tocan/disponen. Si bien pueden notar la composición con cualquier instrumento, la obra deberá ser grabada con el instrumento que dispongan. Se decide esto, luego de consultarle al DO si les estudiantes contaban con conocimientos y medios para la grabación y edición, a lo cual nos contestó que, si bien no poseen un dominio diverso, tienen medios necesarios y cierto manejo en el *DAW* Audacity.

Nos planteamos como objetivos de estas actividades que:

- Les estudiantes profundicen su concepto de textura.
- A través de la praxis, logren texturas no antes exploradas.
- Interioricen de manera crítica, categorizaciones texturales ampliamente difundidas.

Resumen de las clases

Clase 1 - 08/10/2020

Explicación de la propuesta, breve introducción al tema, demostración mediante ejemplos y primeros conceptos.

En formato de secuencia didáctica será:

1. Presentación de la actividad.
 - a. Se explicará el concepto y búsqueda desde este los soundscapes.
 - b. Cada uno de nosotros mostrará una posible resolución de un mismo soundscape. Haremos foco en las decisiones texturales.
2. Veremos criterios de clasificación elementales de textura desde estos ejemplos.
 - a. Daremos múltiples criterios de posible abordaje de los soundscapes pensando desde diferentes conceptos de textura. Jerarquías, planos, espacialidad (en el registro), ritmo, homogeneidades y heterogeneidades, figuras/fondos.

3. Cierre

- a. Explicaremos entonces el objetivo, condiciones y las expectativas de la actividad.
- b. Realizaremos algunas aclaraciones y responderemos posibles consultas.

Se utilizará para exponer: https://miro.com/app/board/o9J_kjAtRPo=

Propondremos entonces:

- Aproximadamente diez soundscapes, de los cuales pueden utilizar 1 o 2.
- Dos progresiones armónicas. Que pueden ser totalmente modificadas, transpuestas, recortadas o realizarle agregados si así se desea.
- Que se debe componer y grabar con el instrumento que tocan.
- Que las composiciones deben ser más bien breves 1' aproximadamente.
- Un .doc con las consignas en la carpeta de materiales.

Abordaremos algunos criterios de clasificación textural desde la Gestalt, resumidamente, las múltiples combinaciones de figura-fondo y también los criterios elementales propuestos por María del Carmen Aguilar (2002), todos ellos enriquecidos desde la visión de los ensayos de Fessel. De todas formas, nombraremos clasificaciones más complejas si surge la necesidad. Luego de la clase estaremos atentos a consultas y dudas mediante el grupo de Facebook.

Clase 2 - 15/10/2020

Planeamos realizar una clase de consulta, ya que creemos que no es suficiente tiempo para los estudiantes compongan satisfactoriamente. En esta veremos los adelantos y atenderemos a dudas y preguntas que hayan surgido durante la semana. De lo contrario, en esta clase se llevará adelante lo descrito en la clase tres.

Clase 3 - 22/10/2020

El objetivo principal de esta clase es escuchar las producciones de los estudiantes y, a su vez, avanzar sobre las categorías de clasificación textural desde varios paradigmas. También develaremos la fuente de los soundscapes que los estudiantes decidieron utilizar, lo cual debería enriquecer mucho su entendimiento de la textura ya sea desde el contraste con sus obras o las relaciones con sus interpretaciones, sean estas aproximadas/similares o no.

Profundizaremos en las posibles complejizaciones texturales de Aguilar y en las

observaciones de Fessel sobre las texturas tradicionales.

Plantaremos también otro paradigma de génesis y cambio de textura, desde los conceptos de textura más y menos homogénea que describe Pablo Fessel.

Carpeta de materiales donde subiremos las consigas, materiales e, incluidos los alumnos, composiciones:

<https://drive.google.com/drive/folders/1Joax4TahVULNAUDSRcDW3LmVYTCmkMRF?usp=sharing>

3. Análisis de lo propuesto

Para comenzar el análisis, podríamos decir que nuestra perspectiva va en consonancia con el concepto de “proyecto intercultural” descrito por Samper Arbeláez (2011). Es decir, proyectos que están atravesados por la idea de interculturalidad, que es someramente el diálogo de saberes entre culturas y formas de ver el mundo que se nutre de la interrelación y no solamente de la “sanaconvivencia” de culturas que propone el concepto de “multiculturalidad”. Creemos que con estas actividades podemos realizar un verdadero diálogo entre los saberes académicos y la interpretación, la subjetividad y, sobre todo, estilos y géneros musicales que traigan los alumnos. (Samper, p.301)

En este sentido, las propuestas fueron pensadas para que los estudiantes sean totalmente libres (y se dijo de forma explícita) de traer búsquedas y estéticas personales. Creemos que estamos casi totalmente libres de condicionamientos estéticos a partir de los soundscapes. Con esto intentamos traer su vida musical por fuera de la academia, la cual “...es necesario entenderlo -a este mundo-, más bien, como una fuente valiosa y vivencial de aprendizaje informal que puede darnos pistas interesantes sobre lo que puede ser pertinente para sus vidas como seres humanos y como artistas.” (Samper, 2011, p.302)

Por otro lado, las clases del DO presentan características propias de aprendizaje en contextos informales y músicas populares descritos por Lucy Green (2013), las cuales tomamos e intentamos incorporar a las actividades.

Una de las principales características descritas por Green, es que el aprendizaje en estos contextos es altamente agradable y voluntario o, en caso de ser sistemático, con la condición de que haya disfrute. (Green, 2013 p.123) Las clases que observamos sin dudas mostraban que sus formas buscaban y lograban este propósito. Muchos de los aprendizajes se daban por “ósmosis”, tomado desde el enfoque positivo que la autora le imprime. Ya que, si bien

encontramos mucha sistematicidad en la organización de las clases del DO, consideramos que los aprendizajes no se dan mediante la disciplina. Esto queda muy claro durante las evaluaciones de los avances de los alumnos, algunos estaban en diferentes etapas y resolviendo cuestiones muy diversas y el DO respetaba sus procesos y consultas. Además, si bien el programa de la UC tenía su bibliografía detallada, el DO nunca refirió a esta durante las clases.

Buscando continuar con dichas formas, planteamos de manera muy abierta la resolución de las actividades para que los estudiantes las encuentren por cuenta propia (decidieron finalmente trabajar en grupos, por ejemplo) en pos de disfrutar la creación musical. Además, si bien nombraremos autores, no pediremos que lean ninguna bibliografía. Continuando con la idea del aprendizaje por ósmosis, es interesante analizar que pretendemos de los alumnos con estas actividades. Es decir, pedimos que compongan, lo que puede ser tachado de muy exigente en este marco. La apuesta de estas actividades es entonces a generar un contexto agradable e informal para poder apelar a la curiosidad, la interpretación y el disfrute de los alumnos para llevarlas a cabo.

Algunas características que se vieron relegadas, pero creemos que son pertinentes para esta UC son el valor asignado en a la musicalidad al valor empático de las relaciones interpersonales (p.155) y también el aprendizaje de los pares en grupo (p.123). Pensamos que en un contexto no pandémico estas características se acentuarían por habitar el mismo espacio y tiempo, las interacciones serían más espontáneas, las relaciones interpersonales serían un gran potenciador del aprendizaje y sería posible realizar sesiones de improvisaciones grupales.

Continuando, otro concepto de la autora es el rol que destaca de la composición e improvisación como uno de los tres modos en los que nos comprometemos con la música, equiparando a la improvisación y la composición como actividades creativas. (Green, 2013, p.38-40) Este reconocimiento de la improvisación nos habilita a pedir que compongan, improvisen y graben con su instrumento para no solo habilitar la creación desde la improvisación sino también que realicen una escucha atenta (p.40) de lo que crearon para que estas devengan en la composición final (termine siendo esta ejecutada en tiempo real, o no).

Para cerrar y articular con los siguientes autores, podemos reflexionar acerca del uso de la

notación. Green dice que: “Algunos de los músicos consultan libros y usan notación convencional, tablaturas o símbolos de acordes, pero lo escrito es siempre secundario a lo auditivo.”(p.123) Tomado esta característica, no pediremos que escriban mediante notación tradicional la composición creada. Al contrario, en la segunda clase les pedimos enfáticamente que no compongan desde la notación (en la segunda clase preguntaron si podían componer desde una página de notación en línea). En lugar de eso nos valdremos de la escucha y la explicación de la interpretación de los soundscapes y nuestras composiciones.

Sostenidos desde el enfoque de la educación auditiva, que afirma que la experiencia subjetiva de la música no es cualitativamente diferente de su descripción convencionalizada (Shifres & Burcet, 2013), no nos apresuramos a designar categorías de clasificación texturales sino que, en una primera instancia, propondremos que les estudiantes relacionen su experiencia musical con nuestra interpretación de los soundscapes (siendo estos la interpretación conceptual y la obra musical creada a partir del soundscape). Solo en la última clase empezamos a designar categorías, ni rígidas ni absolutas, de clasificación de texturas.

Los modos de conocimiento en música propuestos por Eleanor Stublely (1992): audición, composición e interpretación, se ponen todos en juego de diferentes maneras en las actividades. En relación a ello, nos parece pertinentes su aporte de “la reflexión en la acción” y “reflexión sobre la acción” en torno a la audición que se pondrán en juego durante la escucha y la reflexión en las clases. (Stublely, 1992 p. 17)

Los modos de composición e interpretación estarán estrechamente ligados por el pedido de crear desde el propio instrumento, pero nos parece muy relevante destacar la importancia que ponemos en la composición como modo de conocimiento, ya que creemos que se aprende a componer solo mediante la praxis, o en palabras de Stublely (2013): “componer es una ejecución habilidosa que requiere conocimiento procedimental que puede ser conocido y demostrado sólo a través del acto de la composición.”(p.23). Siendo consecuentes a esto, las explicaciones y exposiciones de la actividad se realizan mostrando los procesos compositivos propios.

Como último tópico, podemos afirmar que les estudiantes harán uso de un pensamiento metacognitivo (Swanwick, 1991) ya que están en condiciones de reflexionar y razonar sobre la experiencia musical, y también de crear música desde una abstracción. A su vez, apuntamos al desarrollo sistemático del modo metacognitivo a través de la puesta en común y debate de

las obras creadas ya que: “En el modo sistemático, el universo del discurso musical y es objeto de reflexión, debate y puesta en común.”(p.89)

Para concluir, es interesante comentar que, durante las observaciones, pudimos ser testigos del proceso cíclico de los modos de pensamiento por parte de los alumnos, momentos en los que se retomaron conceptos y experiencias y estos eran, de ahora en más, pensados de forma distinta. (Swanwick, 1991)

Transponiendo entonces esto a nuestra actividad, es importante clarificar que no creemos que vayamos a mostrar músicas, texturas y categorías del todo nuevas, sino que intentamos que los estudiantes logren pensarlas de un modo diferente.

4. Reconstrucción de la experiencia⁷

Realizaremos una reconstrucción de la experiencia teniendo como eje central la perspectiva del proceso metodológico formulado por Alfredo J. Furlán. Dicho autor, afirma que el proceso metodológico se estructura a partir de cinco procesos básicos. (1989) Estos son: a) La estructuración del contenido como "estructura metodológica". b) La estructuración de las actividades que realiza el estudiante para aprender los contenidos del programa. c) La organización de los materiales. d) La organización de las interacciones entre los miembros de la situación educativa. Y e) la sistematización del proceso educativo. Antes de continuar, es importante aclarar que si bien estos procesos están ordenados por momentos claves de trabajo de un docente, en el trabajo de planeación y realización estos elementos aparecerán a menudo combinados e indiscernibles. (Furlan, p.68)

No nos detendremos mucho en la estructuración desde el contenido, debido a algunos factores que, sin embargo, son interesantes aclarar empezando por el programa mismo de la asignatura. El programa planteado por el DO dificulta aún más el discernimiento entre los procesos a) y b), ya que lo que más estructura, a diferencia de las enseñanzas tradicionales en las que prima la estructuración desde los contenidos, son los proyectos formulados por el DO, que entendemos como una estructuración desde el proceso b). Además, y adentrándonos en nuestra propuesta, el contenido (tal cual lo abordamos) no pretendía ser extenso y que, al contrario, fue el contenido el que fue estructurado, en este caso desde una lógica

⁷ A partir de aquí, esta reconstrucción y crítica de la experiencia es de elaboración netamente propia.

cognoscitiva, ya que buscaba enseñar las texturas tal cual se denominan tradicionalmente y luego ver su comprensión crítica.

Los procesos b) c) y d) son los que más nos interesan para esta reconstrucción. Podemos afirmar que la propuesta formulada en torno al proceso b) ya que comenzamos a elaborar las actividades pensando que iban a ser implementadas por el DO como se indicó desde la cátedra de MyPE, por lo que nos concentramos principalmente en su estructura, sus consignas y el material que creíamos necesario. Debido a esto, el proceso d) fue un factor no muy presente en este primer momento de planeación didáctica hipotética. (Remedi, 1989, p.113) Cuando el DO nos animó a disponer la totalidad de la clase nos dimos cuenta que se trataba entonces, de un desafío mayor, pero lo tomamos con mucho entusiasmo y agradecimiento. Además, él nos hizo sentir muy seguros sobre nuestra capacidad de llevar adelante la clase y sobre lo que habíamos elaborado.

Es imposible separar las actividades de la organización de los materiales, ya que fueron diseñadas desde estos y eran críticos para su realización. Desarrollando sobre los materiales podemos comentar que la idea de los soundscapes fue tomada por el uso que pudimos observar por parte del DO previamente. Él tomaba los soundscapes desde la idea de “sonósfera”⁸ de R. Murray Schafer y sus investigaciones ambientales y exponía sus charlas en las que el investigador mostraba sonora y visualmente (en forma de espectrogramas) los ecosistemas y sus cambios a lo largo de tiempo. Detectamos mucha potencialidad pedagógica en dichos espectrogramas en el momento de adivinar o interpretar de que animales o seres se trataba cada parte del espectrograma y la capacidad de otorgar significaciones a los cambios y formas en la imagen. Creemos que, al desprendernos de la parte sonora, la asociación será mucho más libre y posible de traducir a materiales, sonoridades, procesos, cambios, estilo y, lo que nos interesa, texturas en la música de forma totalmente subjetiva.

Notamos la mayor falla en la utilización de este material por la insistente consulta sobre cuál era la “forma correcta” de interpretar los gráficos. Mucho de la segunda clase se destinó a mostrar que no había formas incorrectas, siempre que se pudieran justificar las decisiones compositivas-texturales en base a ellos.

Podemos hacer ciertos diagnósticos si reflexionamos sobre esta gráfica desde la idea de

⁸ A diferencia de la traducción tradicional como “paisaje sonoro”, inferimos, para acentuar la idea de ecosistema.

escritura ya que “...cualquier sistema de signos que represente un plano sonoro y que un grupo comparta, comprenda y utilice para comunicarse es entendido como escritura”. (Bartolomé, 2017, p.54) Pero inmediatamente encontramos algunos problemas evidenciados en esta consulta por “la forma correcta” de interpretar los soundscapes. Podemos traducir esta necesidad de los estudiantes como la demanda de la codificación de este sistema de signos.

Es importante aclarar en este momento que nunca diseñamos este pretendido sistema, al contrario, mientras explicábamos alguna interpretación que hicimos (con su consecuencia compositiva) ejemplificábamos una posible interpretación contraria. Dicha decisión fue en aras de no limitar las interpretaciones, pero en retrospectiva creemos que hubiera sido conveniente fijar algunos códigos generales (por ejemplo: arriba= agudo, tiempo de izquierda a derecha, color más fuerte=mayor importancia) para que fuera posible cierta comunicación mediante estos soundscapes. Sin embargo, es posible que al llevar esta codificación al punto de que esta actividad se torne en un mero dispositivo o que directamente sea más práctico crear una grafía a tomarla de espectrogramas. Además, quizás el aprendizaje de este sistema requiere más tiempo y sea útil en actividades más prolongadas en el tiempo. En ese escenario sería posible crear una codificación partiendo de la reflexión colectiva “A la hora de llevarlo a la práctica en la escuela, el foco estará en observar qué sistema funciona mejor en cada grupo o curso para llegar a la experiencia musical.”(ídem, p. 56)

Es momento de reflexionar en torno a las interacciones – El proceso d) – de la experiencia. Como gran condicionante general, no podemos evitar señalar como las medidas sanitarias de 2020 modificaron las formas de interacción. Es posible desarrollar esta problemática extensamente, pero nos arriesgamos a resumir que la naturaleza “conferencista” de casi todas las plataformas videollamadas acentúa, debilita e incluso borra algunas características⁹ de las formas de interacción como las comprendemos en el aula presencial. La autoridad pedagógica y la relación de saber-poder quedan inamoviblemente determinadas por quien tiene el micrófono continuamente activo y quien tiene que “levantar la mano” para participar o consultar, viéndose debilitado el poder colectivo ejercido por los alumnos. Gestos y códigos, y los cuerpos desaparecen “apagando la cámara”, que ya en sí es una representación limitada

⁹ Dichas características son descriptas y desarrolladas en “Salit, C. y otros. (2019) Procesos Interactivos en el aula. Ficha de Cátedra.”

del otro. La interacción entre pares también desaparece al verse la participación en la clase como diálogo con el docente y así, el grupo como factor de aprendizaje se ve debilitado. La ausencia de compartir un espacio y el silencio creado por los micrófonos “muteados” intimida al alumno y obliga al docente a llenar los silencios y le dificulta aguardar respuestas de los alumnos. Además, en un sentido más específico para nuestra área, estos entornos y dificultades técnicas no permiten – por razones de latencia y cancelación – la creación de música de manera grupal. Esto última fue tenida muy en cuenta, ya que como comentamos en el análisis, muy seguramente hubiéramos realizado parte de las actividades en formato de improvisación grupal. Sin embargo, siempre apuntamos a un trabajo colectivo coincidiendo con Furlan, quien afirma que “Durante el trabajo colectivo, cada estudiante puede observar diferentes formas de expresar los efectos que producen los nuevos conocimientos en sus compañeros o en el propio profesor; hallarán palabras que él no hubiera utilizado y dudas o soluciones que él no hubiera planteado.” (1989, p.79) Este aspecto se puede apreciar en momentos de las composiciones que, como indico posteriormente el DO¹⁰, sobrepasaron las categorías provistas y la fluidez y participación que se logró cuando uno de los estudiantes se animó a subir un adelanto en la segunda clase.

Un aspecto que no previmos de esta impronta colectiva fue la de concebirnos como coordinadores de la clase (Salit, 2019) ya que, en la última, como comento el DO... “el desafío fue más el de generar encauzamientos del debate y el análisis antes que el provocar las ideas, porque estas brotaron y, por momentos, hacia lugares desconcertantes”. Además, en la segunda clase los alumnos consultaron si podían realizar la actividad de manera grupal, lo cual inmediatamente se aceptó, pero sugerimos que cada uno hiciera una interpretación textural del soundscape, intuitivamente coincidimos con que “Es necesario que el profesor penetre en la estructura de cada grupo y pueda observar el desempeño de cada uno de sus miembros.” (Furlán, 1989, p.78)

Para continuar y articular el desarrollo de este punto es interesante rastrear las interacciones desde su planeación entendida desde sus momentos lógicos, susceptibles a modificaciones continuas a partir de las experiencias de la situación de enseñanza-aprendizaje. Remedi sostiene que esta tiene tres situaciones básicas en las que se desarrolla:

a) Un primer momento hipotético en que se organizan los elementos o factores sin tener

¹⁰ Parte de una devolución realizada posteriormente por el DO.

presente al alumno más allá de sus características genéricas colectivas. b) Un segundo momento en que se detecta la situación real del sujeto que aprende y en donde se comprueba o disprueba el valor de la planeación como propuesta teórica. c) Un tercer momento donde se reformula la planeación a partir de la repuesta en marcha concreta de las acciones o interacciones previstas. (Remedi, pp. 112-113). Desde la situación a) podemos decir que las interacciones no fueron planeadas de manera detallada, sino que son una resultante de las interacciones posibles imaginadas desde la clase normal/presencial y las actividades, que buscan el trabajo de la manera más colectiva posible (y que tampoco se elaboraron pensando en un alumno genérico debido a las observaciones realizadas).

Es más interesante reconstruir las modificaciones que tuvieron lugar en la situación b, cuando lo planeado no salió como esperábamos. La primera clase comenzó muy bien, pero en un momento, el residente tuvo algunos imperfectos de conexión y el compañero, para evitar el silencio, se adelantó bastante a lo planificado. Debido a esto, la clase no tuvo una apertura (Remedi, p. 131) adecuada y prosiguió trunca, lo cual hizo que continuara poco clara y a la deriva. Afortunadamente, logramos que la segunda clase planeada como consulta, devino en la primera clase mucho mejor ejecutada en la que hubo plena participación de los alumnos y desarrollo a partir de un adelanto realizado por un alumno.

Lo planeado para la tercera clase tuvo cambios abrumadoramente dinámicos. El día mismo de la clase, al ver que no había composiciones subidas al drive, decidimos crear ejemplos para llevarla adelante. Sin embargo, para nuestra sorpresa, al iniciar la clase y consultarles a los estudiantes sobre las composiciones, contestan que si las habían realizado, pero no las habían subido al drive, por lo que les pedimos entusiasmados que las suban en el momento.

En el desarrollo de la clase hubo ligeras tensiones con el compañero, ya que en la inmediatez no acordábamos si proseguir con los ejemplos elaborados por nosotros o las creaciones de los alumnos. El autor prefería continuar con las creaciones de los alumnos, aunque esto significara que elaboramos material que no iba a ser aprovechado, lo cual era volver a lo planificado originalmente. Vemos examinando estas experiencias la necesaria flexibilidad de lo planeado ante la situación real, sin ver el desvío como algo necesariamente negativo o como fallo del plan. Será desde la lógica del tercer momento, evaluar lo planeado. Dicho momento, si bien será retomado en las conclusiones, nos parece apropiado para concluir esta reconstrucción. Simplemente observamos que los estudiantes lograron crear texturas

diversas, que superaron nuestras expectativas y, como deseábamos, la usual melodía acompañada que empleaban invariablemente hasta el momento.

5. Conclusiones de la experiencia

Desde este tercer momento lógico, elaboraremos las conclusiones que podemos extraer desde el análisis y reconstrucción de la experiencia acompañadas de las devoluciones posteriores del DO. Antes comentamos que, si bien hubo un enfoque diferente, logramos una continuidad con lo trabajado en la materia y, en palabras del DO, “todo el proceso de planificación de las actividades fue coherente con la metodología de trabajo de la materia.” Tenemos conclusiones sobre múltiples cuestiones, primeramente, sobre la enseñanza mediada por TIC y las interacciones que tuvieron lugar.

De más está decir que la enseñanza a través de medios virtuales es totalmente posible, pero creemos que es un error planificar las clases esperando las interacciones a las que estamos acostumbrados en el aula presencial. Esto puede sonar obvio, pero es más difícil de lo que parece debido a que tenemos muy naturalizadas las formas de enseñanza de manera presencial tanto en nuestra formación como docentes, como en la posición de alumnos en casi todo nuestro trayecto. Creemos que apostamos por actividades muy fundadas en lógicas de un aula presencial, debemos asumir las clases virtuales con una expectativa diferente (tanto alumnos, docentes e instituciones) y dejar lo imposible de resolver sincrónicamente de manera virtual, asincrónico. Nos parece importante aclarar que esto último tendría consecuencias más dramáticas en otras áreas de la enseñanza de música, como por ejemplo en áreas de perfeccionamiento instrumental o ensamble. Las expectativas incorrectas de nuestra experiencia radicaron fundamentalmente en las interacciones esperadas, que fueron por o muy pocas o abrumadoras.

Además, al no planear explícitamente las interacciones, supusimos muchos acuerdos implícitos sobre la forma de desarrollar las clases, que se plasmó muy diferente entre cada docente. Mas allá de que las formas de cada docente son únicas e intentar pensar que forma era mejor, si creo que la modalidad de enseñanza de pareja requiere un acuerdo muy explícito de las interacciones buscadas. Esta falta de coherencia en la forma, produce una disonancia en la enseñanza y por lo tanto dificulta el aprendizaje.

Sobre la planificación, comentó el DO, “En el inicio de la clase, donde se presentaron las

composiciones de los chiques, lo sentí como un desborde al que a ustedes les llevó tiempo acomodarse”. Atribuyo este desborde puntualmente tensión dentro de la pareja, en la que uno intentaba desviarse de lo planificado a último momento (al ver que finalmente si había composiciones por parte de los alumnos y que era básicamente, retornar a lo planificado anteriormente) y otro que intentaba proseguir con lo planificado. En retrospectiva creemos que la flexibilidad en lo planificado siempre será un componente que logrará una clase mucho más provechosa mientras que sus desviaciones converjan al objetivo de la clase. En este caso, el camino de continuar con las composiciones de los alumnos parece incuestionable.

Sobre las actividades, su metodología y materiales primero que nada creemos que los soundscapes en si deberían haber sido más estratégicamente tomados/ideados. Estos fueron demasiados y muy dispares en cuanto a sus posibilidades. También fueron muy dispares las secuencias armónicas que finalmente no fueron utilizadas. Sobre la metodología sería interesante tener en cuenta algunas posibles modificaciones. Una, que sostenemos firmemente, es que durante las exposiciones deberíamos haber hecho foco de a pasos sobre el proceso de toma de decisiones compositivas que exponer un resultado compositivo. De esta forma se lograrían dos cosas, primeramente, una codificación de la grafía (de la mano de una codificación mas clara) mediante la praxis y segundo, fomentaríamos el necesario pendular entre procesos de reflexión en la acción y procesos de reflexión sobre la acción que el estudio de la composición requiere. De forma más hipotética y para futuras experiencias, de utilizar los soundscapes en un plan más extenso, sería posible la interpretación y generación de la tan necesaria codificación de manera colectiva.

Otra modificación posible, es que se podría planear las actividades desde obras con las que los alumnos ya estaban trabajando. Esto implicaría tomar armonía, ritmo melodía o diferentes elementos y rearmar las obras con una diferente textura. Esto hubiera logrado una inserción mucho más orgánica al proceso de aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, en cuanto a los contenidos, desde un punto de vista cognoscitivo posiblemente fue muy ambicioso presentar los paradigmas tradicionales e intentar romperlos en cuestión de un par de clases. Afirmó el DO, “(el proceso) tuvo un enfoque teórico flexible sin ser laxo.” Es muy posible que presentar de una manera menos crítica (o menos flexible) los paradigmas texturales, hubiera sido más conveniente para que los estudiantes aborden la composición con mayores seguridades. Sin embargo, rescatamos el

punto de vista que tomamos, ya que, si bien tuvo sus turbulencias, es sincero en la búsqueda de un aprendizaje significativo para los estudiantes priorizando las formas en relación al contenido.

Queremos finalizar con algunas consideraciones teniendo en cuenta que tratamos con la formación de futuros docentes. Tal vez, aunque sin pretender formar compositores, este punto no fue muy tenido en cuenta. Leves modificaciones y aclaraciones podrían haber animado a que estos futuros docentes tomen o integren las grafías como material para la creación a la hora de planificar clases en las que se componga, improvise o incluso interprete. Creemos de todas formas, que ellos son permeables a tomar métodos en los que participan como alumnos, sobre todo si consideran que presenciaron clases interesantes.

Sin embargo, creemos haber brindado un buen pantallazo de las infinitas posibilidades de la textura. La incorporación del parámetro textural aportara sin duda en su desempeño como una herramienta más para la creación de un material de clase, ya sean arreglos, obras propias o actividades, más variados y ricos que aportara mucho al aprendizaje de sus alumnos.

6. Bibliografía:

- Bartolomé, D. (2017) *Sistemas de escritura musical*. En A. Sarmiento, *¡Sonamos!: músicas y adolescencias en las escuelas*. (pp. 51-74) 1era ed. Córdoba: Brujas.
- Furlán, A.J. (1989) *Metodología de la enseñanza*. En A Furlan, O. Faustino, V.E. Remedi, M. A. Campos y M. E. Marzolla, *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. (pp. 61-88) México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- (1989) *Planeación de unidades de trabajo*. En A Furlan, O. Faustino, V.E. Remedi, M. A. Campos y M. E. Marzolla, *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. (pp. 116-127) México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Green, P. L. (2013). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Ashgate Publishing Limited.
- Remedi, V.E. (1989) *Planeación de un curso*. En A Furlan, O. Faustino, V.E. Remedi, M. A. Campos y M. E. Marzolla, *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*.(pp. 112-115) México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salit, C. y otros. (2019) *Procesos Interactivos en el aula*. Ficha de Cátedra.
- Samper Arbeláez, A. (2011). Educación musical a nivel superior en interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El artista*, 8, 297–316.
- Sarmiento, A. (2019). *Los aprendizajes informales ingresan en las aulas: discusiones y aportes sobre prácticas musicales colectivas*. II Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística. Facultad de Humanidades y Artes.
- Shifres, F., & Burcet, M. I. (2013). *Escuchar y pensar la música*. D - Editorial de la Universidad de La Plata.

Stubley, E. (1992). Fundamentos filosóficos. En R. J. Colwell, Handbook of Research in Music Teaching and Learning. Apunte de cátedra de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical, Universidad Nacional de La Plata.

Swanwick, K. (1991). Música, pensamiento y educación. Ediciones Morata y Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Corpus documental:

Programa de Composición II (2019) - COLLEGIUM Centro de Educación e Investigaciones Musicales

<https://drive.google.com/file/d/12a6LEFvbWJwnFJB2ApQyA9OsReulymFx/view>

Instituto Nacional de Formación Docente (2008). Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Artística.

<http://www.me.gov.ar/infod>

Bibliografía de los docentes:

Aguilar, M. C. (2002). *Aprender a escuchar música*. Machado Libros.

Fessel, P. (2006). *El concepto de textura en la teoría de la música norteamericana*.

(2007). *El origen del concepto de textura en la crítica musical inglesa hacia comienzos del siglo XX*.

(2006). *Enfoques gestálticos de la textura musical*.

(2007). *La doble génesis del concepto de textura musical*.