



LA GUITARRA PARA LXS EDUCADORES MUSICALES. UN ENFOQUE POSIBLE PARA EL ABORDAJE DE LA MÚSICA POPULAR CON LA MIRADA PUESTA EN LA EDUCACIÓN MUSICAL.

Ernesto Jáuregui, Francisco Beltrán, Julieta Dávila Feinstein.
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Artes. Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano.

Resumen

En el marco de la formación de educadores musicales, los planes de estudio aparecen divididos en dos áreas: por un lado, las asignaturas de formación pedagógica y didáctica, y por el otro, las materias de formación musical. En el primer grupo, la discusión entre lo culto y lo popular y la valoración en arte, pareciera estar saldada. Sin embargo, en el grupo de las asignaturas de formación musical, los arbitrarios culturales (Carabetta, 2008) se constituyen en un núcleo duro, por cuanto la historia de la música que se estudia hace foco en la música centroeuropea desde la invención de la notación musical hasta las vanguardias del siglo XX, el lenguaje musical se corresponde con el lenguaje desarrollado en Europa desde la creación del sistema tonal hasta su disolución y el repertorio de instrumento, pertenece a la música centroeuropea o clásica, lo que genera una brecha importante entre lo que saben lxs educadores musicales al egresar y lo que deben enseñar según las prescripciones curriculares.

Este trabajo pretende acercar una alternativa en la formación instrumental orientada a educadores musicales en la búsqueda de acortar la distancia existente entre las propuestas curriculares escolares y las herramientas que adquieren lxs docentes en el transcurso de su formación profesional.

Palabras Clave: Guitarra - Educación Musical - Música popular.

“Todo educador musical, conscientemente o no, toma un conjunto de decisiones bajo las cuales subyacen posicionamientos éticos, estéticos, epistemológicos, políticos y antropológicos que no debemos soslayar [...]. Poder explicitar tales supuestos y cuestionarlos es una de las bases para una pedagogía crítica del arte”
Vicari (2016)

La irrupción de la música popular en la escena pública, a partir de la migración de las masas populares del campo a las ciudades (Jimenez, J., 1986) y, por consiguiente, la configuración de los estados nacionales contemporáneos, ha sido un problema para las élites que intentaron construir un estado nacional con *la mirada puesta en Europa*, fundando instituciones educativas encargadas de reproducir y legitimar, en el caso de la enseñanza del arte, un corpus teórico y musical que excluyó de los claustros el acervo musical popular latinoamericano. A partir de la institucionalización de la enseñanza artística en conservatorios como en instituciones universitarias relacionadas a nuestra disciplina, las músicas que se presentan en los programas de estudio de las carreras de formación instrumental como de formación docente, son las de tradición escrita y



responden al canon musical centroeuropeo con pretendido carácter universal. “Junto con otras formas de mirar, de pensarse y de pensar al otro, un paquete de ideas musicales viajó desde Europa hacia Latinoamérica bajo el convencimiento de la misión emancipadora del viejo continente con respecto al resto de la humanidad” (Chakrabarty, 2008; Comaroff y Comaroff, 2013; Todorov, 1986, 1991, en Carabetta, 2017, p. 4)

Esta dicotomía que se genera entre lo popular y lo académico, sólo parece saldada en apariencia, en los fundamentos y marcos teóricos de las currículas escolares y de las instituciones de formación profesional, sin embargo, hacia el exterior de los muros institucionales los consumos de las sociedades contemporáneas, relacionadas a las múltiples variantes de lo que se denomina música popular, hacia el interior, se enseña música culta, de tradición escrita (Carabetta, 2016). Esta problemática en la formación de educadores musicales resuelta en el ámbito de las asignaturas pedagógicas, persiste en las asignaturas de instrumento. Los programas se presentan con un extenso listado de obras del repertorio clásico, desplegando las currículas de los dos primeros años de la formación de instrumentistas en los cuatro años de instrumento que abarcan las carreras con orientación en educación musical. Lo que configura la elección de la orientación en Educación Musical, en una suerte de plan ‘b’ y a sus contenidos, en un corpus escindido de la realidad social, política y educativa, al tiempo que no “...aparecen elementos que propicien la reflexión y el debate crítico acerca de la significación sociocultural de los contenidos para...” (Carabetta, 2016, p.24) los diversos niveles de la educación obligatoria.

Nuestra materia, Instrumento-Guitarra Educación, fundada para las carreras con orientación en Educación Musical, no ha sido ajena a esta realidad, a esta necesidad particular: los educadores musicales deben contar con herramientas instrumentales, tanto técnicas como interpretativas y compositivas, para abordar los contenidos y metodologías propuestas en los diseños curriculares de Provincia de Buenos Aires, así como de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) del Ministerio de Educación de la Nación, por lo que, paulatinamente, hemos incorporado en nuestros programas contenidos que se adecuan para ser abordados sobre cualquier música popular, desde una perspectiva que evita reproducir estereotipos (Belinche y Ciafardo, 2008) sino recrear materiales, canciones, tanto del pasado como del presente. En este sentido, cabe destacar que, los ejemplos que nuestros estudiantes acercan para el trabajo en clases pertenecen a los géneros que constituyen su musicar (Small, 1997) cotidiano.

Esto promueve la reflexión sobre las experiencias que se vienen realizando en los últimos años, en todos los niveles que abarca la asignatura respecto del abordaje de la música popular. Las experiencias, y sus resultados, se desprenden del trabajo áulico y del intercambio dialógico que docentes y estudiantes desarrollamos dentro del marco de nuestra propuesta pedagógico-didáctica.

Teniendo en cuenta las estrategias desarrolladas en la asignatura Guitarra Educación, el eje central está puesto en brindar herramientas técnico-instrumentales, conceptuales y compositivas vinculadas al canto con auto-acompañamiento como habilidad indispensable de los futuros educadores musicales, articulando dicha propuesta con los diseños curriculares del nivel inicial, primario, medio y superior.

Por tal motivo, y considerando la experiencia previa y el bagaje cultural, simbólico y musical que presentan los estudiantes al ingresar a la Universidad (Benassi y Seminara, 2016), se intenta poner el acento en la apropiación de un repertorio múltiple y dinámico en tanto material propicio para el desarrollo de diversas actividades que se despliegan a partir de las consignas que plantean cada uno de los trabajos prácticos a lo largo del ciclo lectivo, adecuados a cada nivel curricular.

Desde esta perspectiva, no se trata de estudiar géneros o especies (Vega, 1979), o de clasificar músicas del pasado y del presente en categorías estancas (Cannova,



Eckmeyer, 2012). Tampoco se trata de hacer covers, de copiar un modelo para reproducirlo de acuerdo a un estereotipo generalmente promovido por la industria cultural, independientemente de la calidad del producto a imitar, como se puede apreciar en YouTube o en programas televisivos como Operación Triunfo, Talento Argentino, entre otros. Se trata de imaginar caminos posibles para *cambiar el ropaje* de una canción, tomando como punto de partida los recursos técnico-instrumentales, conceptuales y procedimentales como disparadores para encarar la nueva producción, y como meta para ir gradualmente alcanzando nuevos recursos técnicos, compositivos, interpretativos y analíticos.

De las consignas a las producciones musicales.

El trabajo que se realiza en el aula tiene su columna vertebral en las consignas, a partir de las cuales se materializan los contenidos explicitados en los programas de cada uno de los niveles que integran la cátedra, a saber: Instrumento-Guitarra Educación y Sonido, Instrumento-Guitarra Educación I, II, III y IV y Guitarra Complementaria.

Partir de materiales sencillos que vinculen a la voz y a la guitarra de manera gradual, es una premisa que permite enseñar/aprender a colocar las manos en la guitarra, la presión necesaria para que las cuerdas suenen sin trasteos, a pulsar cuerdas con dedos alternados, a incorporar recursos expresivos y de esta manera incluir e introducir a la mayoría de los estudiantes que ingresan a la facultad sin conocimientos instrumentales y/o vocal-instrumentales previos. En este sentido, pensar en formas de acompañamiento simples como la duplicación de la voz al unísono o a la octava, se convierte en un recurso que posibilita el desarrollo de contenidos técnicos y expresivos, así como la afinación vocal, a la vez que habilita a pensar en la textura y sus variantes en tanto concepto operatorio, y por consiguiente, desarrollar el trabajo textural desde la línea a la trama o al bloque.

En ocasiones, las canciones de música popular que se interpretan suelen estar grabadas en formato de banda o ensamble de más de un músico, pero al cantar y autoacompañarse con la guitarra, el mismo instrumento busca cubrir completamente el rol de acompañamiento. En tal sentido, una primera aproximación al acompañamiento puede generarse a partir de una línea melódica que realiza el instrumento de forma homoritmica al canto. Partiendo de esta base, se pueden pensar diversas formas de acompañamientos melódicos generando variedad y contrastes en niveles de intensidad, registro, densidad cronométrica, densidad sonora, voces paralelas, ostinatos, entre otras cosas. En función de esto, las decisiones tendrán gran implicancia en el carácter del arreglo y configuran el cimiento de los contenidos que se presentan a lo largo de la cursada de Guitarra introductoria (perteneciente a la carrera de Educación musical y Tecnicatura en sonido).

Consigna: Componer un acompañamiento para una canción a elección utilizando diferentes formas de acompañamiento melódico (melodía al unísono o a la 8va superior/inferior, melodía más bajo (pedal o armónico en estado fundamental), bajo (pedal u armónico). Componer segmentos formales instrumentales melódicos o melódico-armónicos (introducción, interludio y coda).

El siguiente ejemplo pertenece a un estudiante de Guitarra Introductoria que cursó en el año 2021 de manera virtual. En el mismo se puede observar la utilización de la guitarra como instrumento melódico respetando la consigna y generando un acompañamiento que permite tener una referencia precisa para ajustar la afinación del canto. En el ejemplo vemos el uso del grado conjunto como diseño melódico característico de la melodía principal para la composición de la introducción de cuatro compases organizado

en dos semifrases que se repiten con variación registral (intervalo de 8va). Por otra parte, el acompañamiento de la guitarra articula al unísono con la melodía de la voz y la misma melodía se utiliza para el interludio. En la segunda estrofa resulta interesante señalar la variación en el acompañamiento melódico ya que la guitarra acompaña el canto en un registro más agudo, generando una segmentación en la forma desde la letra de la canción así como desde el modo de acompañamiento. El arreglo finaliza con una coda de cuatro compases donde la guitarra retoma giros melódicos y misma duración que la introducción buscando generar un vínculo desde lo perceptual entre el comienzo y el final del arreglo.

Atención Atención

Arreglo
Tp N°1

Instrumento Introdutorio Guitarra
Autora: Alemany, Susana
Alumna: Ballester, Milagros

Voz

Guitarra

10

Vo.

Guit.

20

Vo.

Guit.

33

Vo.

Guit.

Ej. 1: "Atención, Atención", Alemany, Susana.

El trabajo que para Guitarra Introdutoria privilegia el unísono y la octava, en cuanto a material melódico de acompañamiento, en Guitarra I se plantea elaborar una versión de auto-acompañamiento melódico de dificultad gradual, ahora en 3ras y 6tas, sobre una canción del repertorio infantil a elección. En este caso, se prefiere el abordaje de un repertorio de músicas del género infantil, que responde a la posibilidad que brinda de encarar diversas problemáticas en un plazo relativamente corto, en tanto no revisten gran dificultad.

componer un ostinato melódico a partir del concepto de asimetría y/o desplazamiento métrico del acompañamiento respecto de la voz. Para llevar a cabo dicha producción, lxs estudiantes seleccionan una canción popular con la que estén familiarizadx, a partir de la cual se analiza la estructura métrica y el fraseo, y luego se elabora un material melódico de auto-acompañamiento que no responda a la métrica o al fraseo del ejemplo seleccionado: si la canción presenta cuatro pulsos por compás, lxs estudiantes deberán organizar el material de acompañamiento en tres o cinco pulsos, o bien, si la frase tiene una duración de cuatro compases, el ostinato debe tener una duración de 3 o 5 compases, dando lugar a un acompañamiento desplazado. Así mismo, se deberá atender a la selección de alturas relacionadas al plan tonal o modal o las características melódicas de la canción.

La particularidad de este trabajo radica en el grado de autonomía que pueden llegar a adquirir las dos configuraciones texturales y la dificultad que plantea la automatización de uno de los planos. Los resultados que se vienen comprobando es que la mayoría de lxs estudiantes resuelven las dificultades iniciales y logran realizar trabajos de producción de alto valor técnico-instrumental y estético, sorteando la tentación de que las producciones sean solo ejercicios de polimetría.

Té para tres

Gustavo Cerati
Alejo Stuppiell

♩ = 60

Vocals

Guitar

Vox.

Gtr.

5

9

13

B \flat Cm7 B \flat Cm7

E \flat maj F Cm7 Cm

ta - zas so - bre/el man - tel la llu - via de - rra - ma - da un

po - co de miel un po - co - de - miel - no bas - ts el e -

Ej. 3: Té para tres - G. Cerati (1990)



Como se puede observar en este ejemplo, ya desde la introducción se plantean frases asimétricas que luego van a ser utilizadas en el acompañamiento hasta el compás 13. Lo interesante, es que se puede percibir de manera sutil una sensación de extrañamiento en la trama textural y rítmica, así como el contraste que se produce al pasar a un acompañamiento más tradicional, generando ante una canción popular, un interés renovado.

Otros modos de usar la Guitarra.

Como anticipamos, los recorridos formativos habituales en la guitarra para futurxs educadores, parten del estudio del repertorio clásico y, a partir del cambio de plan de estudios del año 2006 y la consiguiente incorporación de la asignatura Instrumento armónico del aprendizaje de modelos acórdicos estándares: tríadas, tétradas, en estado fundamental como en inversión. Sin lugar a dudas, estos contenidos no pueden ser obviados en absoluto, sin embargo, se intenta avanzar sobre contenidos generalmente omitidos, al menos en el currículum explícito (Gimeno Sacristán, 1994) o que aparecen como recurso en una obra de repertorio y no pudiese existir como material externo a éste canon.

En los niveles avanzados, lxs estudiantes se enfrentan con trabajos de autoacompañamiento relacionados al uso no convencional de la guitarra. Estas producciones invitan a explorar nuevas sonoridades, a utilizar diversos mediadores tales como púa y sordina, o utilizar objetos que modifican radicalmente el timbre de la fuente sonora, así como también se promueve la utilización de recursos percusivos de la guitarra.

El repertorio utilizado para estos trabajos suele estar a elección de lxs estudiantes, que pueden elegir una canción de su interés, aunque se sugiere también que se sumerjan en repertorios de interés de alumnxs del sistema escolar oficial. A estas alturas de la carrera, lxs futurxs docentes de música, empiezan a realizar prácticas pre-profesionales y eso les permite realizar un sondeo respecto de los repertorios que circulan entre niñxs y adolescentes. Esto posibilita que el interés por el trabajo sea significativo y borra la distancia entre ejercicio técnico y trabajo compositivo, tomando mayor relevancia la dimensión estética de la producción así como el potencial didáctico de un material escolar.

Consigna:

Realizar un arreglo de auto-acompañamiento que contemple:

1. Algunos de los recursos tímbricos de la obra estudiada en el TP N°1 (obra de repertorio s.XIX-XXI)
2. Emisión sonora convencional y no convencional, tanto en la guitarra como en la voz.
3. El uso de mediadores convencionales (púa, uñero, dedo, uña) y no convencionales.
4. Diversos tipos de toque en ambas manos.
5. Percusión

Citamos a continuación un ejemplo que da cuenta un modo de encarar la producción:

The image shows a musical score for the song "Terraza" by Wos. It includes a vocal line and guitar accompaniment. The score is divided into two systems. The first system (measures 1-12) features a repetitive melodic line in the guitar, which serves as an accompaniment for the vocal line. The lyrics are: "Quisiera estar en todo el mundo, pero no puedo, hoy me siento como si estuviera en todo el mundo." The second system (measures 13-24) continues the melodic line and includes the lyrics: "Si me voy a vivir a otro lado, si me voy a vivir a otro lado, si me voy a vivir a otro lado, si me voy a vivir a otro lado." The score also includes guitar techniques such as "Tambora" (percussion on the guitar body) and "Repique" (finger/brush pluck).

Ej. 4: Terraza - Wos (2019)

Este arreglo sobre Terraza de Wos, propone o retoma conceptos y materiales aprendidos en los primeros años de la asignatura, haciendo uso de una introducción que es un material repetitivo, un ostinato melódico que posteriormente utiliza como acompañamiento para el canto hablado. Por su parte, el estribillo, se basa en la utilización diversos modos de tocar la guitarra de manera no convencional: tambora, percusión sobre la tapa de la guitarra, específicamente con un repique de dedos/uñas contrastado con un último toque de pulgar.

En esta parte, lo interesante es que el canto hablado deja lugar a una línea melódica sencilla que, por decisión compositiva del estudiante, se complejiza con los recursos de acompañamiento que eligió utilizar. Además de incorporar armónicos a la 8va, usa golpes sobre la caja -tambora- y glissando en el registro agudo.

Si bien, el trap, género al que pertenece esta canción, suele hacer uso de ostinatos, de recursos rítmicos, texturales y tímbricos variados, este ejemplo es notable, por la habilidad/capacidad que desarrolló el estudiante para la elaboración de estos elementos en la guitarra solista.

Conclusión

Los ejemplos que se han presentado constituyen una pequeña muestra de las diversas producciones que surgen por parte de los estudiantes. Esto nos permite entender que, más allá de la canción o la obra a trabajar, la comprensión del contenido curricular a desarrollar en cada trabajo práctico de producción, da lugar a resultados diferentes, tanto en relación a las propuestas estéticas, como en relación al uso de una amplia diversidad de recursos técnicos, compositivos y expresivos en función de la instancia y posibilidades del estudiante en tanto compositor e intérprete. En segundo lugar, nos permite el desarrollo de una amplia gama de contenidos a través de la diversidad estética y estilística de la música popular, sin la necesidad de cimentar en la enseñanza



de cada género musical en particular. En este sentido, consideramos importante destacar que no hay un abandono del repertorio tradicional, sino que éste forma parte de un aprendizaje mucho más integral y diverso que da cuenta de que cuando se trabaja a partir del contenido, se habilita a lxs estudiantes a la resignificación y la utilización en diferentes canciones y repertorios para no quedar anclado a una obra o canción específica.

Lo que consideramos realmente significativo de la propuesta que venimos desarrollando, es que abre el juego a la diversidad de repertorio, en particular a la música popular, que durante décadas ha tenido vedada la entrada a las instituciones de formación universitaria, y que justamente son esas producciones que representan e identifican a la mayoría de lxs estudiantes generación tras generación. Canciones y géneros que no representan el punto de partida para su desarrollo en un repertorio de supuesta calidad superior, sino desde la revalorización de todo ese universo simbólico, poético, musical y estético que habita el mundo y por lo mismo, todos los niveles de la educación formal y que, va haciendo ceder los prejuicios de los fantasmas que han habitado nuestras unidades académicas, no solo en nuestro país, si no en toda América Latina. Fantasmas que custodian un modo de hacer y pensar la música, y han velado por una idea sacralizada que niega al cuerpo, la danza, la sensualidad, el sujeto y su subjetividad situada. Como señaló Teodor Adorno: “la perspectiva de progreso en el arte no la proporcionan sus obras aisladas sino su material. Progreso no significa sino el empleo del material en el sucesivo estadio más avanzado de la dialéctica histórica. (...) Lo que es inmutable frente a la naturaleza debe cuidarse de sí mismo. A nosotros nos corresponde su modificación”. (Adorno, 1970: p19)