

Los Centeno: 5 generaciones de música en Tucumán y su contribución para reconsiderar el aprendizaje musical.

Daniel Gonnet, Favio Shifres, Sebastián Tobías Castro y María Inés Burcet.

Cita:

Daniel Gonnet, Favio Shifres, Sebastián Tobías Castro y María Inés Burcet (Septiembre, 2015). *Los Centeno: 5 generaciones de música en Tucumán y su contribución para reconsiderar el aprendizaje musical*. X Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina y América Latina. Facultad de Bellas Artes UNLP, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.ines.burcet/48>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pkvb/dXc>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

facultad de
bellas artes



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

24 y 25 de septiembre de 2015

X JORNADAS NACIONALES
DE INVESTIGACIÓN EN ARTE
EN ARGENTINA y AMÉRICA LATINA

Los Centeno: 5 generaciones de música en Tucumán y su
contribución para reconsiderar el aprendizaje musical

Daniel Gonnet, Favio Shifres, Sebastián Castro y María Inés Burcet

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical – Facultad de Bellas Artes Universidad
Nacional de La Plata

Fundamentación

- La Educación Musical ha sido típicamente pensada, analizada e investigada a partir de las variables que se entraman en las formas institucionalizadas y/o socialmente reconocidas de enseñanza.
- *Modelo Conservatorio* (finales del s XVIII), no solamente silenció otros modos de aprender música, sino que instauró los valores sobre los cuales se configuraron las ontologías de música y de músico que prevalecen en la actualidad.

Fundamentación

- El concepto de *musicalidad comunicativa* (Malloch y Trevarthen, 2009), que caracteriza la música como un dominio cognitivo ubicuo en la especie humana (Mithen 2005, Tropea, Shifres y Massarini, 2014), junto con evidencia abundante de los campos musicológico y educacional (Schippers, 2010) dan cuenta de que no es menor la proporción de conocimiento musical que se construye y circula por fuera de esos ámbitos.

Fundamentación

- Resulta crucial indagar otras formas de hacer musical, especialmente aquellas que resultan invisibles como vías de aprendizaje.
- Estas formas, impregnan la vida cotidiana de las comunidades que las practican aunque no son reconocidas como vías concretas de aprendizaje debido a que no se reconocen en ellas los **rasgos de institucionalización** que caracterizan a las modalidades de aprendizaje validadas por los modelos dominantes.

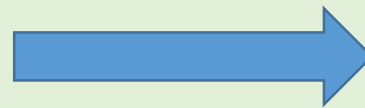
Los rasgos de institucionalización:

- (1) la diferenciación de claros roles de maestro y aprendiz; aunque estos roles pueden ser momentáneos, circunstanciales o intercambiables, un determinado momento de aprendizaje está marcado por la presencia de al menos un agente para cada rol;
- (2) la circulación unidireccional del conocimiento en la dirección maestro-aprendiz: el conocimiento es patrimonio de al menos uno de los participantes quien tiene la intención de comunicarlo y lo hace de modo más o menos explícito;



Los rasgos de institucionalización:

- (3) el aprendizaje tiene lugar durante el transcurso de la práctica sostenida donde existe un ámbito específico de práctica deliberada, entendida esta como la práctica que se lleva a cabo con la intención explícita de desarrollar una determinada habilidad;
- (4) la separación del ámbito de práctica deliberada de los escenarios de presentación, es decir la separación entre práctica y presentación o entre adquisición y comunicación-expresión del conocimiento;
- (5) por lo general la instancia de presentación es la meta (explícita o implícita) de todo el proceso.



Dos contextos revisten particular interés para nuestra investigación:

CELEBRACIÓN



No siempre existen roles diferenciados con relación a la circulación del conocimiento;

El conocimiento es construido con el concurso de todos los participantes (aunque puedan no tener el mismo tipo de participación);

ENCUENTRO FAMILIAR



La práctica no es deliberadamente una instancia para el cumplimiento de un logro posterior, sino que es el objetivo en si mismo, y a menudo se vincula con los encuentros sociales;

La presentación no es la meta sino un epifenómeno de la participación.

Para ese trabajo tomamos el encuentro familiar (contexto estudio): el caso de una familia de músicos “Los Centeno”

Desarrollamos estrategias metodológicas de recolección de microrelatos expresados como *etnotextos*, y de registros en video de escenas de producción musical en el seno del encuentro familiar (*etnovideos*).

Seleccionamos *etnotextos* acerca de la experiencia de introducción en la vida musical y aprendizaje musical en general y los analizamos en comparación con el análisis de un *etnovideo* que muestra algunas de las condiciones de posibilidad del aprendizaje musical en el seno familiar.

Se consideraron las proximidades y lejanías entres los relatos y las prácticas.

El acordeón deseado

Luís tenía menos de 10 años cuando merodeaba una casa de música mirando su escaparate desde donde soñaba con un acordeón negro que en él se exhibía. Muchas veces le había manifestado a su abuelo el deseo de tenerlo. Al fin, un día, don Majíl accedió:

“bueno, (el abuelo) me sale con eso de decir que me va a comprar un acordeón, y dice va a ver va a sacar a crédito, 1200 pesos, no sé cuánto sale, en ese tiempo... era una fortuna!! Claro, porque tenía que pagarlo en cuotas. Y llegaba a la casa (de música) y le decían: “-Centeno, que anda haciendo” “-Vengo a sacar un acordeón para mi nieto, quiero que me haga los papeles, todo.” “-Bueno, vaya elija... llévelo allá donde están...” “-y bué: Ésta” - sin pensar que ya lo tenía elegido. Era uno negro. Ya la tenía re vista ya de tantas veces de pasar enfrente.

Mi papá, como habíamos ido con él también, mi papá tampoco no sabía nada. Pero él por lo menos algo de idea tenía porque tocaba bandoneón. Entonces lo tocaba si estaba bien la afinación, si estaba bien el fuelle esas cosas. Y bueno, ahí nomás, he agarrado el estuche, y nos hemos ido a Acheral. Nosotros estábamos en Acheral. Y mi abuela, estaba para Buenos Aires se había ido a ver a mis tíos. Y Mi abuela era medio...mezquina era. Y ella venía al otro día, y...no lo dejaba, lo tenía cortito, y que no haga cuentas. Y viene y llega mi abuela. “-Y eso Majín”, le dice (Majín se llamaba mi abuelo), “-Una acordeón para mi nieto, para Lucho”, le dice... “-Ve -dice- cómo no me he apurado un poquito!”. Y buen, ya no había vuelta, ya estaba pagada, ya había hecho el crédito, no podía devolver. Y mi abuela se mordía.”

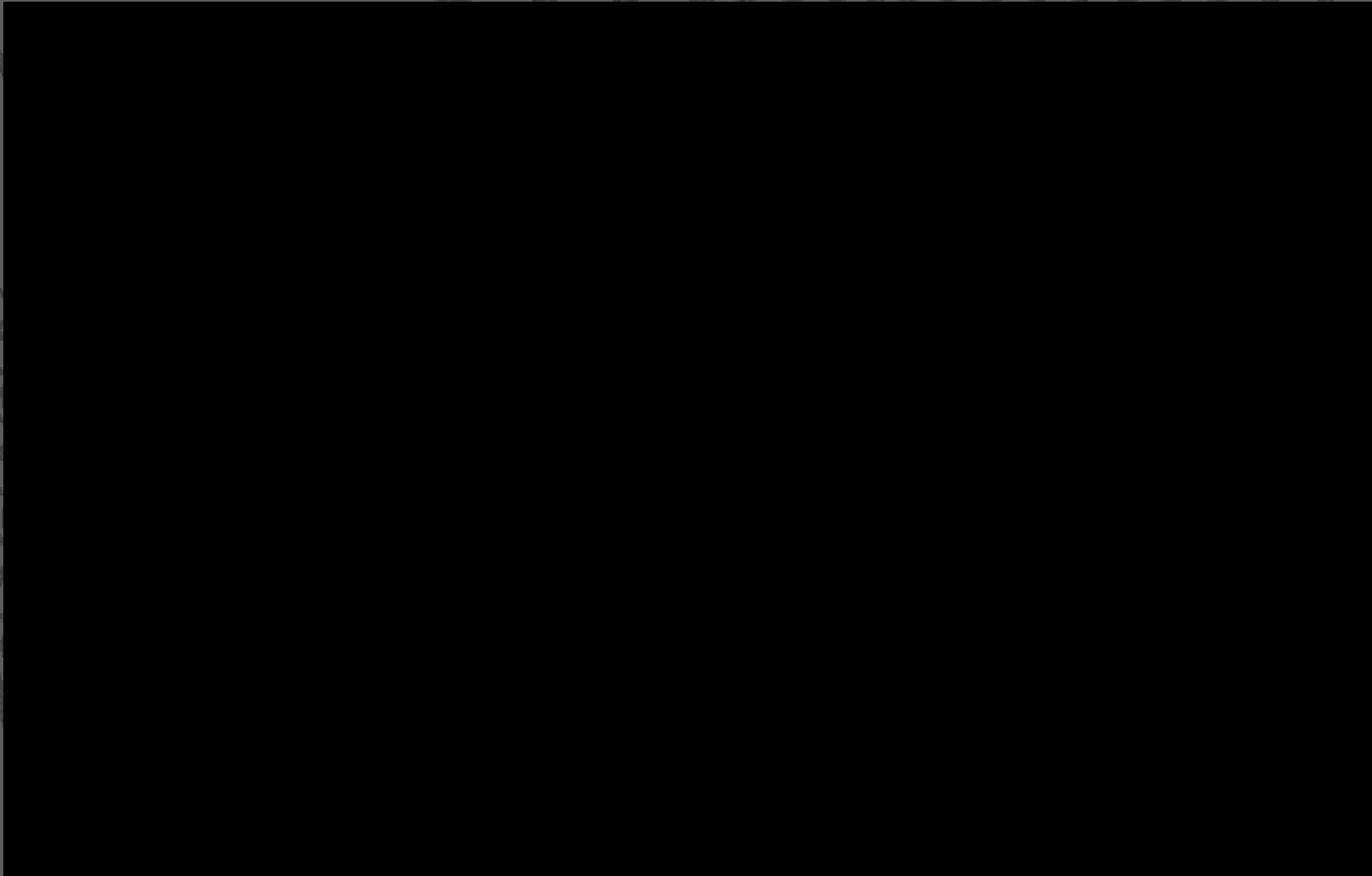
El acordeón deseado

En primer lugar se observa que la noción de hacer música emerge de la posibilidad de valerse del instrumento musical como motivación aparentemente primordial.

Esa posibilidad es un asunto de familia, que pone de relieve el valor del quehacer musical dentro del seno familiar.

Maestro destino

Una vez que el acordeón entró en la casa, la familia lo incorporó a su práctica musical a partir de su compromiso con la iniciación del pequeño Luis, Fragmento 2:36 al 3:36



Maestro destino

Se observa que existe una suerte de imposición social por la cual la familia *cumple* con lo que parece socialmente estipulado para la educación musical del niño: **encontrar un maestro**. Sin embargo, la propia familia sutilmente elude ese compromiso social, apelando a un encuadre de aprendizaje que parece mucho más ancestral y en el que sin duda confían: **el padre explora el nuevo instrumento a partir de los conocimientos que derivan del suyo propio, y le transmite esos primeros saberes en el seno de la familia.**

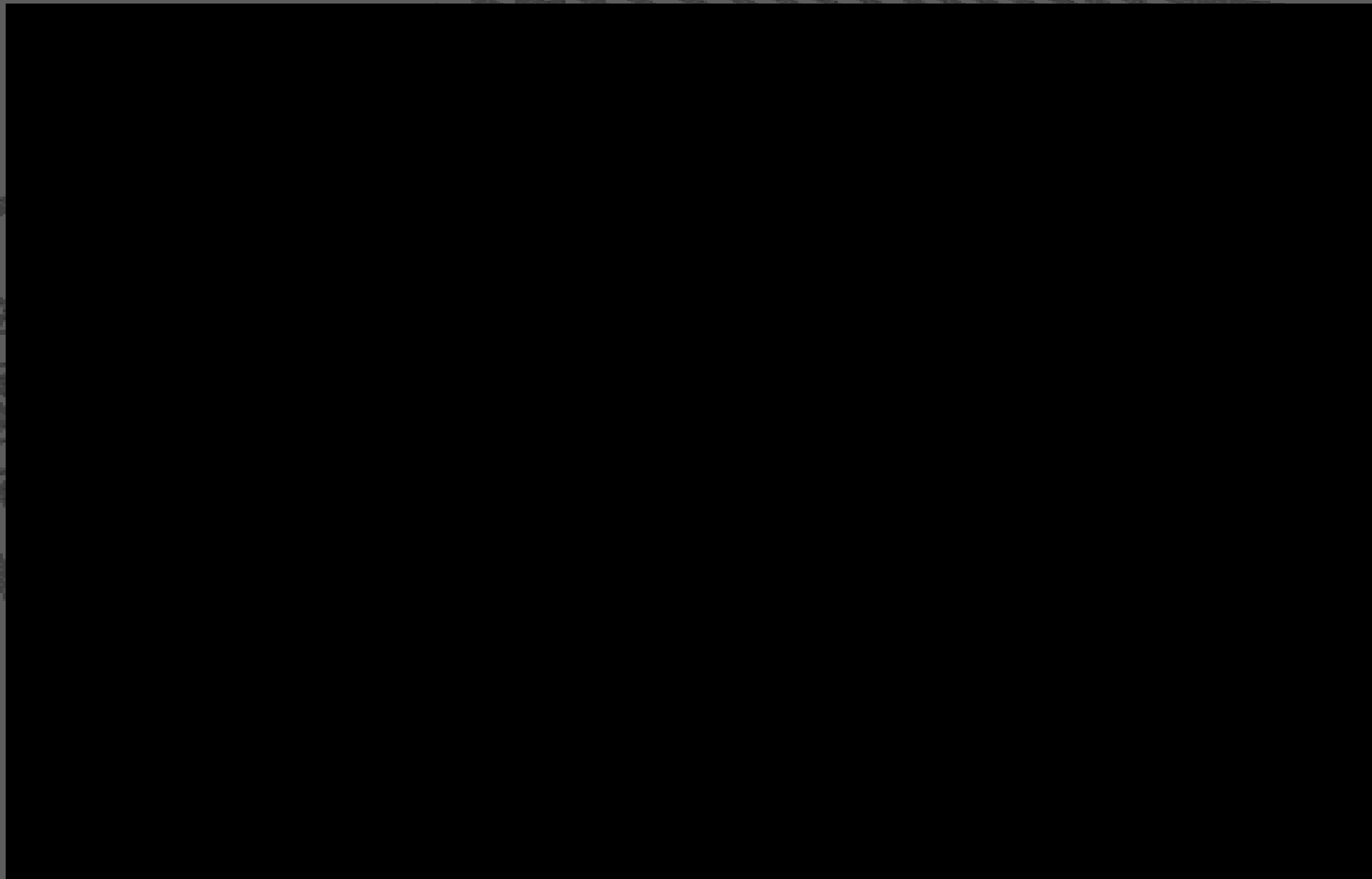
Se destaca aquí el valor otorgado al **conocimiento transmitido, explorado junto al niño**, pero validado por el mayor, quien ya goza de cierto reconocimiento social por el dominio de su instrumento.

Además se aprecia la base metodológica para la adquisición de la habilidad: la exploración del instrumento a partir del **feedback auditivo**.

Se destaca la ausencia de todo elemento notacional como base del aprendizaje.

Desde el alma

Fragmento 3:36 al 4:45



Desde el alma

La motivación interna se impone a la lógica de una didáctica asumida externamente que estipula ir de lo simple a lo complejo.

Esta motivación intrínseca se vincula a situaciones musicales que son familiares y están directamente vinculadas con las relaciones sociales (la música que se toca en las celebraciones).

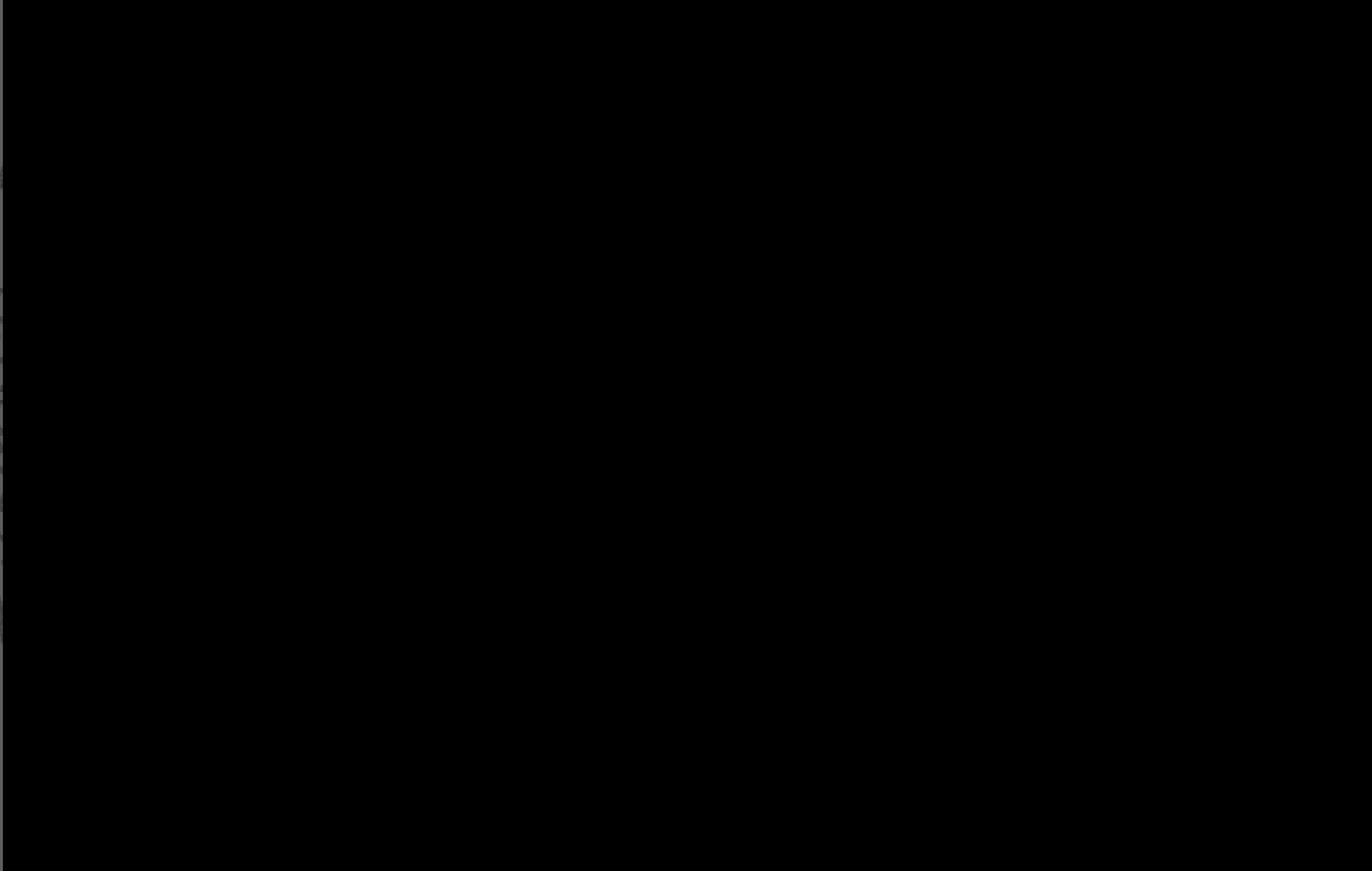
Aparece nuevamente el acompañamiento familiar en la figura de la madre que *sostiene* el acordeón.

Finalmente aparece otro rasgo importante del método autodidáctico: la imitación.

Luis observa e imita a otro. La imitación se vale de la visión tanto como de la audición.

Recuerdos por los Valles

Fragmento 4:45 al 6:07



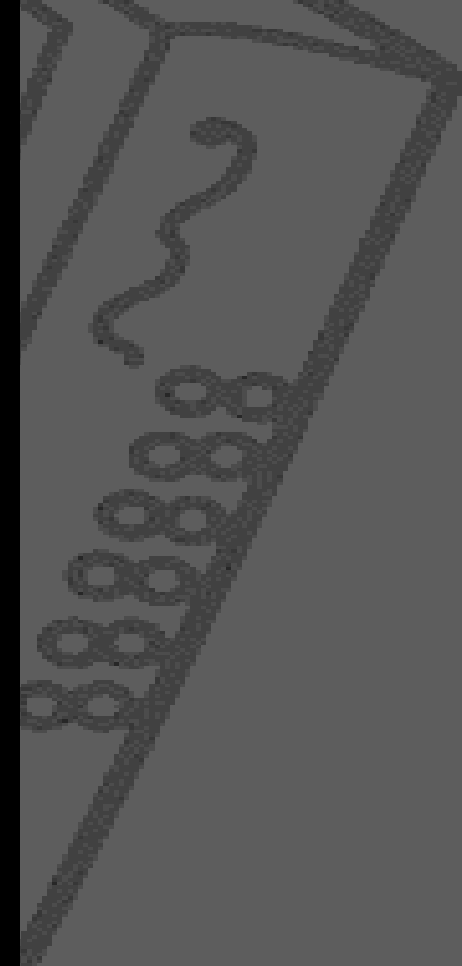
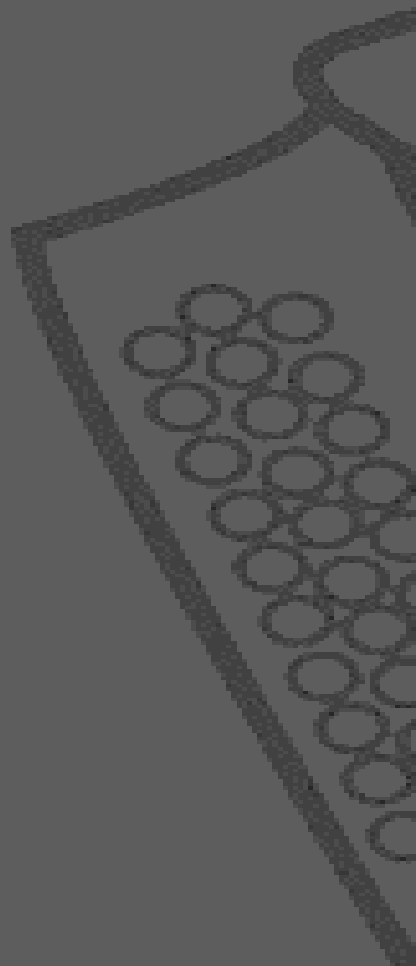
Recuerdos por los Valles

Si bien la compra del acordeón es tomado por la familia como el *inicio musical* de Luis, en este relato se observan ciertas **actividades de desarrollo musical** que resultan previas al acontecimiento de la compra del instrumento. Se relata una actividad que parece no formar parte de ese desarrollo.

Luis deja en evidencia que el hacer musical como parte del encuentro familiar, y en contextos de celebración y festejo (el carnaval) formaron parte de la experiencia del niño mucho antes de comenzar a toca el acordeón.

El tiempo dedicado al musicar en familia, el sentido de pertenencia a la familia a través de compartir el instrumento y la actividad en sí, el reconocimiento social que los miembros de la familia alcanzaron por realizar la actividad, así como la cotidianeidad de la situación, son algunos de los rasgos salientes que destacan la escena como importante en el desarrollo musical del niño.

Haciendo música en familia



Haciendo música en familia

El marco es siempre el familiar. Emanuel, toca el bombo con y para la familia, el abuelo guía la ejecución, y Emanuel lo sigue, en sus aspectos generales.

Sin embargo, los detalles técnicos y rítmicos quedan en el ámbito de su propia elección. De este modo, el niño elige qué ritmo tocar, y cómo tocarlo. Es interesante observar, en ese sentido, que el niño adopta diferentes posiciones y realiza diferentes movimientos con relación a su instrumento.



Haciendo música en familia

El abuelo acompaña la versatilidad de los toques y movimientos dándole seguridad a través de señales de aprobación sin imponerle una determinada postura, gesto o actitud corporal para tocar. Emanuel es el dueño de su bombo y su banquito, se acomoda con ellos como quiere, los posee y a su vez, ellos son una extensión de su propio cuerpo con la que se expresa musicalmente.



Haciendo música en familia

Otro rasgo importante es que la ejecución está puesta al servicio de la danza. Así, comienza cuando se siente cómodo, y finaliza cuando la secuencia de movimientos se lo pide. Esto hace que los límites formales de la ejecución (entradas y cortes) no sean preocupación para él, y el ajuste rítmico-métrico es un proceso que implica el propio tiempo del hacer. No importa si comienza o finaliza más tarde, del mismo modo que no importa si un cambio en el patrón de movimiento lo obliga a tomarse un tiempo en el que el bombo no llega a sonar. Esta libertad para entrar y salir de la ejecución le permite explorar las diferentes sonoridades, posiciones y patrones rítmicos que desarrolla a lo largo de toda la ejecución, y ajustarlas progresivamente en el marco de la “supervisión” de sus mayores.



Reflexiones finales

La tarde compartida con los Centeno en el patio familiar de Tafí del Valle, nos permitió identificar aspectos de una experiencia musical que puede ser apreciada como un ámbito de construcción de conocimiento musical en un contexto social, sin necesidad de hacer referencia a encuadres de aprendizaje y producción musical que se identifican con las ontologías de música y de músico heredadas de la modernidad, y en particular con la noción iluminista de *Bellas Artes*.

El pilar principal del encuadre para la circulación de los saberes musicales es aquí el conjunto de vínculos sociales y familiares. El lugar que tiene la música en la vida cotidiana de la familia, y el reconocimiento social que alcanzaron sus miembros como músicos en la comunidad, resultan condiciones de posibilidad cruciales para el desarrollo de la habilidad musical.

Completan tales condiciones de posibilidad las actitudes de todos los miembros de la comunidad para la participación, la tolerancia, y la afectividad involucrada en la transmisión intergeneracional. Los microtextos y videos recogidos y analizados destacan tanto los aspectos emocionales motivacionales y culturales que crean las condiciones para la circulación del conocimiento, como el carácter enactivo del *musicar* en el contextos intra y extra familiar (desde la sobremesa en el patio familiar, hasta celebraciones y festividades) en los que el movimiento (en particular la danza) es un motivo vertebrador.

La perspectiva de la ecología de saberes (de Sousa Santos 2009) permite reconocer las acciones realizadas en el contexto propio de esa práctica. El valor epistémico de lo que se hace en cada momento de la práctica, está determinado por un conjunto de valores que emergen de dicho contexto, y que son propios de esa práctica en particular.

De este modo es posible ver cómo lo que una didáctica de la música, basada en una ontología de música delimitada por una determinada forma musical, llamaría a ajustar (en el ejemplo visto, la participación del niño tocando el bombo más allá del límite de la cadencia armónica y el cierre melódico de la frase realizada por los otros instrumentos) es en realidad un modo de participación que cobra un sentido particular en función de la meta específica de este encuentro musical (en este caso la danza como modo de compartir el momento en familia).

Esta indagación preliminar permite considerar que las variables derivadas de los cánones legitimados por las didácticas musicales formales no alcanzan para dar cuenta de los aspectos que se visualizan como centrales en la construcción y autenticación del conocimiento musical en la comunidad. Se pone de manifiesto que tales modos de enseñar, aprender y, en definitiva, de hacer música adquieren sentido desde una revisión de las ontologías de la música que contemple las nociones de música como participación y musicalidad comunicativa, entre otras, para hacer justicia sobre la validez de dicho conocimiento más allá de las categorías teórico-musicales hegemónicas que operan desde la musicología colonizada por las variables de la notación musical.

La revisión de esas categorías permitirá avanzar en la puesta en valor de otras epistemologías que permitan justipreciar no solamente los repertorios vernáculos sino también las prácticas y las formas de apropiación del conocimiento que tienen lugar en esos contextos.

Referencias

- Barriga Monroy, L. M. (2006). La educación musical durante la Colonia en los virreinos de Nueva Granada , Nueva España y Río de la Plata Music education during the Colony at Nueva Granada , Nueva España and Río de la Plata. *El Artista*, 3, 6–23.
- Casas Mas, A. (2013). Culturas de aprendizaje musical: concepciones, procesos y prácticas de aprendizaje en Clásico, Flamenco y Jazz. Tesis Doctoral Inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- Castro, V., & Varela, V. (1992). Así sabían contar. *Oralidad*, 4, 16–27.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Green, L. (2009). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Holguín Tovar, P. J., & Shifres, F. (2015). Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Revista Calle 14*, 10(15), 40–53.
- Maldonado Torres, N. (2004). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. Recuperado de [http://www.ram-wan.net/res-trepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20 del%20ser.pdf](http://www.ram-wan.net/res-trepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf)
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford University Press, USA.
- Mithen, S. J. (2005). *The singing Neanderthals: The origins of music, language, mind, and body*. Harvard University Press.
- Santos, B. D. S. (2009). Una epistemología del sur. *CLACSO. México: Ed. Siglo XXI*.
- Schippers, H. (2010). *Facin The Music. Shapin music education from a global perspective*. New York: Oxford University Press.
- Shifres, F. (2015). Los desafíos epistemológicos de la cognición corporeizada a la pedagogía musical. In O. Grau, F. Ortega, G. Celedón, & E. Oyarzún (Eds.), *La Instancia de la Música* (pp. 113–142). Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad de Chile.
- Tropea, A. L., Shifres, F., & Massarini, A. (2014). El origen de la musicalidad humana. Alcances y limitaciones de las explicaciones evolutivas. In S. Español (Ed.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 217–260). Paidós.