

La clase del Cumpleaños Feliz

Happy Birthday class

Segalerba, María Guadalupe



 María Guadalupe Segalerba

gsegalerba@unlp.edu.ar

Fundamentos Musicales. Departamento de Artes.
Música. Bachillerato de Bellas Artes, Universidad
Nacional de La Plata, Argentina

Plurentes. Artes y Letras

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ISSN: 1853-6212

Periodicidad: Anual

núm. 14, e063, 2023

revistaplurentesunlp@gmail.com

Recepción: 12 Septiembre 2023

Aprobación: 20 Septiembre 2023

Publicación: 27 Octubre 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/186/1864336012/>

DOI: <https://doi.org/10.24215/18536212e063>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: El primer cumpleaños en clase da lugar a una experiencia musical y pedagógica en la que confluyen la resolución instrumental de una melodía y la reflexión sobre los pasos seguidos para realizarla. Así, el aprendizaje del lenguaje musical es mediado en un segundo tiempo por el lenguaje verbal. La explicitación de la acción se utiliza como una herramienta que permite consolidar el aprendizaje. Las verbalizaciones realizadas por estudiantes de música del 1er año de la Educación Secundaria del BBA les permiten auto informarse acerca de las propias estrategias puestas en juego y nos brindan valiosa información respecto de sus aprendizajes.

Palabras clave: aprendizaje musical, melodía, mediación, explicitación de la acción, diálogo intersubjetivo.

Abstract: The first birthday in class gives rise to a musical and pedagogical experience in which the instrumental resolution of a melody and the reflection on the steps followed to make it come together. Thus, the learning of musical language is mediated in a second time by verbal language. The explanation of the action is used as a tool which allows consolidating learning. The verbalizations made by music students of the 1st year of Secondary Education at the BBA allow them to self-inform about the strategies put into play and provide us with valuable information regarding their learning.

Keywords: musical learning, melody, mediation, explanation of the action, intersubjective dialogue.

INTRODUCCIÓN

Desde la didáctica pensamos las clases en un tiempo previo, organizamos saberes y recursos, anticipamos posibles respuestas o dificultades, preparamos materiales complementarios y consideramos diversas modalidades de evaluación. Ya en el aula y en un tiempo real entra en juego el aspecto relacional en la gestión de los saberes, la mediación y la toma de decisiones.

Cuando la clase coincide con la fecha de un cumpleaños, se renueva el ritual del canto de manera espontánea antes incluso de pasar asistencia. Basta que alguien comience para que nos vayamos sumando. Capitalizarlo en el aula forma parte de nuestras prácticas pedagógicas en cada ciclo lectivo. La clase del cumpleaños feliz ya fue ideada y espera su momento, solo es cuestión de escuchar el primer anuncio y comenzar a celebrarla.

LA EXPERIENCIA DE APRENDER EL LENGUAJE MUSICAL

Una melodía que puede tener sus bemoles

La melodía del Cumpleaños Feliz nos presenta ventajas y desafíos. Aprender a acompañarla también resulta parte del plan, en especial cuando el trabajo con acordes y funciones armónicas está en ciernes. Más allá del Do mayor, se suman al menos dos tonalidades y se podrá elegir también entonces el registro para cantar, tocar y acompañar el canto. Luego, el aprendizaje instrumental de esta canción tendrá su correlato cierto en otros momentos y lugares, trascendiendo las paredes del aula y las del colegio.

Las ventajas de trabajar con la melodía tienen que ver por un lado con el fácil acceso desde la memoria, desde una internalización que permite cantarla sin depender de dispositivos electrónicos, sin necesitar que otras personas la reproduzcan, ni requerir de varias repeticiones. Por otro lado, el desafío de su resolución no resulta ni evidente ni imposible, plantea ciertas características interesantes de descubrir. Se trata además de una melodía que nos permite revisar ideas previas ya desde su comienzo, para contrarrestar la fuerte convicción con la que se suele asumir la primera nota como tónica, sin mediar verificación alguna. Tenemos entonces una gran oportunidad para rescatar esta concepción de su etapa pre reflexiva¹.

Otra ventaja de esta melodía es que, si se parte de la nota Do se plantea la necesidad de incluir el Si bemol y se advierte que el final es Fa. Se vinculan así diferentes saberes que vienen de ser alcanzados y se instala ya la idea de superar el uso de Do mayor como tonalidad recurrente. Nos quedará en el repertorio una melodía que empieza en Do pero que no está en Do y que constituye un nuevo saber.

La práctica en tiempo real

Comenzamos poniendo en juego algunas pistas que permitan resolver el marco melódico, primero desde una idea global de la frase como un solo gesto. Analizamos entonces su contorno, esto es, el dibujo o recorrido de ascensos y descensos que van realizando los sonidos, vinculado no solo a la dimensión espacial -por metáfora con la altura de las notas- sino además y en igual medida, a la gestualidad del movimiento.

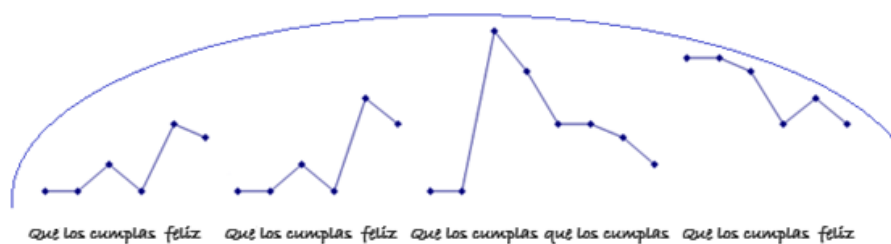


FIGURA 1

Motivos que conforman la frase en esta melodía - Contorno melódico y alturas.

Fuente: elaboración propia

Precisamos luego algunos detalles de inicio y cierre definiendo así los bordes o límites de la melodía: la dominante como quinto grado con el que comienza y la tónica o primer grado de la escala como conclusión. Para esto proponemos enlazar el final con el comienzo y rendirse a la evidencia: no cantamos el "liz" del final "Que los cumplas feliz" a la misma altura que retomamos con el "Que" inicial del motivo "Que los cumplas".

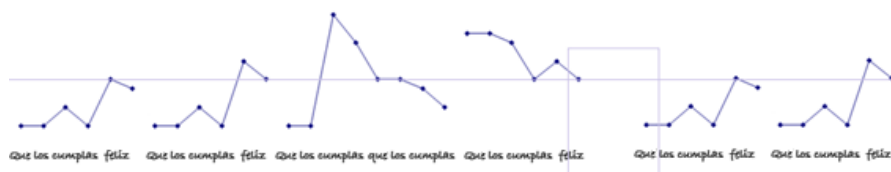


FIGURA 2
Final y comienzo en relación con la línea de tónica
Fuente: elaboración propia

Focalizamos finalmente cada detalle al interior de los motivos melódicos, tanto en las repeticiones y bordaduras como en la dirección y talla de los intervalos y establecemos las vinculaciones con los grados de la escala sobre los que se apoyan, para contextualizarlos.

Trabajamos de manera individual y simultánea la resolución de la melodía en instrumentos musicales a elección, utilizando incluso los teclados disponibles en el aula o desde aplicaciones en celulares y *tablets* con el uso de auriculares. De este modo, cada estudiante resuelve la actividad de acuerdo al propio tiempo de búsqueda, el tiempo necesario para ir plasmando la melodía al descubrir el recorrido de las notas, conformar los motivos, verificar eventuales dudas, realizar los ajustes necesarios, armar la frase y proceder a su registro en audio o en video. Estos registros quedan disponibles en el aula virtual.

A las interpretaciones en vivo con los diferentes instrumentos, se suman las realizadas en el teclado electrónico que proyectamos para su visualización por parte de todo el grupo. Escuchar y observar a la vez cada versión en las tonalidades trabajadas, permite reforzar la ubicación de las notas en el teclado: violinistas, flautistas, cellistas, guitarristas y saxofonistas incursionan así en nuevas posibilidades de producción instrumental.

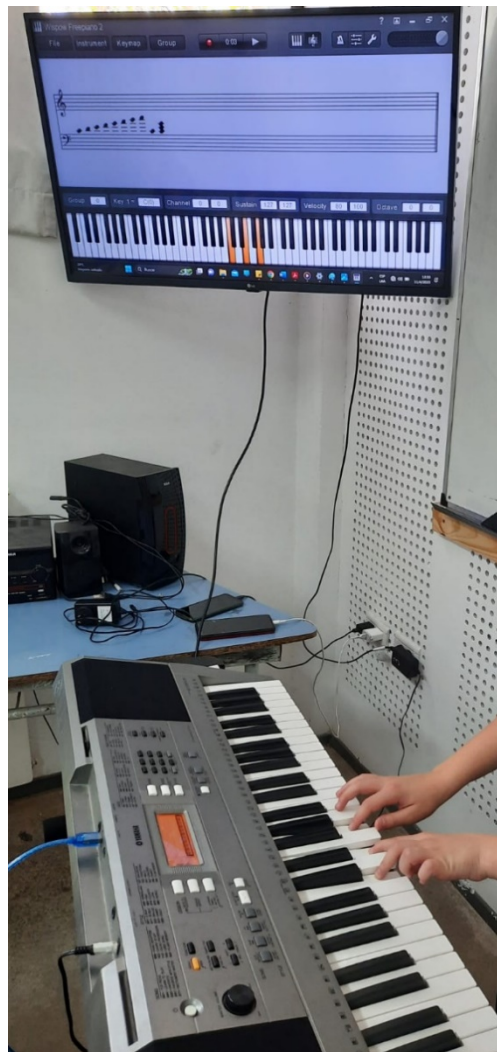


FIGURA 3
Teclado proyectado
Fuente: imagen de la autora

De acuerdo a los diferentes tiempos de resolución individual en el marco del aula heterogénea sucede que en algunos casos se llega a una única versión y en otros, se continúa con el transporte de la melodía hacia nuevas tonalidades en función de las que ya hayan sido presentadas. En los casos de una única resolución proponemos incorporar acaso una segunda voz en las notas finales. Puede incluso suceder que se resuelva alguna tonalidad que todavía no fue estudiada. Compartir cada descubrimiento será parte del festejo.

El acompañamiento

La melodía nos permite un acompañamiento con pocos acordes fundamentales, nos brinda la oportunidad de presentarlos o de ponerlos en práctica si ya resultan conocidos. De esta manera, los afianzamos y contextualizamos en las diferentes tonalidades elegidas. Recurrimos nuevamente al recurso del teclado proyectado.

Vinculamos entonces la dimensión melódica con la armonía. Trabajamos la confluencia de la horizontalidad con el aspecto vertical de la música en la superposición de notas que conforman cada uno de los acordes y los ponemos en relación con los grados de la escala sobre los que se apoyan. Trabajamos

la secuencia que permite acompañar el canto, nombrando al cantar los grados I, IV y V para internalizar el orden en que se suceden y resuelven las tensiones y el reposo. Evitamos de esta manera fijar la secuencia con el nombre de los acordes para transportarla más fácilmente luego como sucesión de grados, a nuevas tonalidades. Proponemos grabar estas secuencias en la tonalidad preferida de manera que quede el registro disponible en algún dispositivo para acompañar el canto en caso de no tener a mano un instrumento armónico.

Posteriormente podremos retomar esta dimensión de la armonía, para observar cómo un mismo acorde cumple funciones diferentes y genera niveles diversos de tensión o distensión dependiendo del marco tonal. Asimismo, podrá retomarse la misma secuencia para enriquecerla, una vez que se haya incursionado en nuevas posibilidades armónicas.

LA EXPERIENCIA DE APRENDER A EXPLICITAR

La explicitación de la acción en primera persona

La puesta en palabras de la acción constituye para Pierre Vermersch (1994) un dominio particular de la verbalización descriptiva, de orden conceptual. Otros tipos de verbalizaciones describen vivencias emocionales y sensoriales. En el dominio de la verbalización conceptual hay una predominancia del saber y de la racionalidad. Sucede sin embargo que no siempre tenemos conciencia de las acciones, no resulta simple acceder a ellas y no las explicitamos de manera espontánea. Tendemos en todo caso a dar cuenta de nuestras representaciones sobre la acción, más que de la acción experimentada o de los hechos concretos vividos. Por estas razones, Vermersch (1994) implementa “entrevistas de explicitación” en las que es posible establecer vinculaciones entre la cognición y la acción a través de las verbalizaciones. En estas entrevistas se van encauzando las explicitaciones para que logren describir precisamente la parte implícita, el lado oculto de las acciones concretas llevadas a cabo, por ejemplo, al aprender.

La explicitación como diálogo intersubjetivo

Es a partir de estas ideas que adoptamos la explicitación de la acción y la adecuamos especialmente a la realidad de la clase grupal en el marco del aula heterogénea. Dado que no se trata de una práctica conocida, nos anticipamos a plantearla en instancias previas, como por ejemplo el espacio de la autoevaluación formativa continua y propiciamos a la vez un clima de confianza que favorezca el contrato comunicativo.

Retomamos entonces la experiencia musical realizada, para explicitarla. Invitamos a cada estudiante a pensar en los procedimientos que se ponen en juego en el proceso de descubrir cómo tocar una melodía sin la mediación de la partitura y sin recurrir a internet, les proponemos retomar los pasos recorridos. Alentamos una mayor implicación de la palabra, es decir un mayor grado de compromiso al verbalizar la propia experiencia de resolución musical. Dado que la explicitación de la práctica no es algo habitual, resulta imprescindible una mediación, no solamente para iniciar esta experiencia sino además para evitar que el discurso tome otros rumbos o se aparte del dominio de la acción que resulta ciertamente más difícil de relatar. Por esta razón, proponemos un texto inicial por escrito, para dar comienzo a las verbalizaciones. En una primera instancia no intervenimos, no actuamos para focalizar o encauzar las explicitaciones hacia la acción de resolver una melodía. Luego en cambio, comenzamos a plantear una mediación mucho más diferenciada –dentro de los límites de un trabajo realizado en el marco de la clase– con el fin de favorecer a través de nuevas preguntas o repreguntas, reflexiones que permitan a cada estudiante vincular sus razonamientos con la experiencia, con la acción misma de la resolución melódica auditiva, mediada por el instrumento musical.

En otras palabras, adoptamos las “entrevistas de explicitación” que plantea Vermersch (1994), implementadas a modo de diálogos escritos que parten de una consigna y de algunas preguntas iniciales para

tomar luego la forma de retroalimentaciones. Estos intercambios tienen lugar en simultáneo y se adaptan a los diferentes tiempos que marcan la dinámica del grupo. Creamos entonces las condiciones que permiten a cada estudiante verbalizar la acción, narrar su contenido y su estructura utilizando el propio lenguaje en primera persona. Uno de los desafíos de estos diálogos escritos en el tiempo real de la clase, es detectar cada información o indicador que pueda dar origen a una repregunta o que debamos relanzar en los casos de respuestas demasiado generales, muy parciales o con lagunas.

Otro desafío no menor es canalizar la verbalización sin dirigirla, toda vez que eluda el relato de la práctica misma. De esta manera, nos abocamos a encauzar la reflexión hacia la acción propiamente dicha cuando observamos que las respuestas se alejan en dirección a otros dominios. Por otro lado, acercarnos a la manera de comunicar de cada estudiante, adaptarnos a su propio vocabulario y a sus expresiones particulares, nos permite facilitar la puesta en palabras. Entendemos que la “posición de palabra” en términos de Vermersch (1994) resultará más implicada, es decir, más comprometida, si logramos, en este marco intersubjetivo, que cada razonamiento esté efectivamente ligado a la experiencia.

CONSIDERACIONES FINALES

Presentamos la resolución de melodías y la mediación del aprendizaje considerando al lenguaje no solo como herramienta psicológica en términos de Vygotsky (1995) sino además como el instrumento que posibilita las explicitaciones y el intercambio en el espacio de diálogo intersubjetivo que les sucede. Así, retomamos la experiencia musical con el fin de ponerla en palabras para observarla desde otra perspectiva, en la que nos ocupamos de consolidar los aprendizajes desde una reflexión centrada en las propias estrategias resolutivas.

Explicitar la propia práctica tiene valor informativo no solamente para cada estudiante protagonista de esa puesta en palabras, sino que es una valiosa fuente de información para quienes enseñamos. Las explicitaciones nos brindan datos sin los cuales algunos aspectos del aprendizaje permanecerían ocultos a la vez que complementan los “observables de la acción” en términos de Vermersch (1994) y los productos concretos de esa práctica, como por ejemplo los registros en audio y en video.

Finalmente, considerando las ventajas del aprendizaje colaborativo, vislumbramos nuevas situaciones de diálogo entre estudiantes, en los que la explicitación de la acción realizada de manera conjunta, es un próximo desafío. A partir de aplicar lo aprendido, a un trabajo con otras melodías, o planteando la resolución de eventuales dificultades, invitaremos a establecer conversaciones de explicitación entre pares, que serán registradas para su posterior análisis.

Los registros de cada explicitación, individual o compartida y la riqueza de los diálogos son una fuente inagotable de información sobre los procesos de aprendizaje. Profundizar en la diversidad de respuestas e intercambios enriquece nuestra práctica.

REFERENCIAS

- Davidson, L. y Scripp, L. (1991). Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo. En D. J. Hargreaves (ed.), *Infancia y educación artística*. Ediciones Morata.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretiend'explicitation*. ESF éditeur.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1934)

NOTAS

- 1 Remitimos a Davidson y Scripp (1991).