



ENGC22_00059

“Laboratorio Musical ASORVAL, un encuentro artístico intercultural”

Aurora Zafra Castaño.

Resumen

La presente ponencia presenta avances de una investigación en curso que pretende adaptar una metodología de enseñanza musical, con el fin de enseñar a personas sordas. Específicamente, se retoma el planteamiento pedagógico de Edgar Willems, con el fin de proponer una simbiosis de eventos musicales con elementos hápticos y visuales para ilustrar información musical desde percepciones no auditivas. Metodología que se ha aplicado con un grupo de estudiantes sordos del colegio María Nuria Sacasas de la Asociación de Sordos del Valle, en el que, a raíz de la investigación, se ha desarrollado un espacio de enseñanza-aprendizaje en torno a la música como fenómeno intercultural. Hasta la fecha, se concluye que es posible planear clases de música para estudiantes sordos siguiendo la adaptación metodológica propuesta; en concreto, la mayoría de los principios rítmicos de los grados 1 y 2 de la metodología Willems son reproducibles en función de la relación háptica y visual.

Palabras Clave

Población Sorda, Metodología Willems, Interculturalidad, Enseñanza musical, Multisensorialidad

Introducción

En el presente texto, se abordan parte de los principios conceptuales de la metodología Willems y cómo estos pueden ser puestos en práctica en el desarrollo de una dinámica de enseñanza-aprendizaje musical para sordos. Sin embargo, antes de abordar los detalles teóricos y metodológicos, es necesario explicar por qué se decide explorar la educación musical para personas sordas en el contexto educativo colombiano y cómo esta apuesta pedagógica pretende entablar un diálogo entre la cultura sorda y la de los oyentes mediante el discurso musical, el cual no requiere de traducción de una lengua a la otra (Lengua de Señas Colombiana – español).

Una cuestión de lengua y cultura

Para comenzar, la población con discapacidad auditiva es un grupo históricamente segregado en Colombia. Aún con los tempranos intentos en el s. XX por gestar instituciones cuya función fuese la consolidación de espacios de inclusión y apertura social para la comunidad sorda, estos esfuerzos se vieron truncados por un considerable desconocimiento de su cultura y en muchos casos una negación de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como idioma natal de la población sorda (INSOR. 2016). Estas posturas gubernamentales ambiguas respecto a la educación, sumadas a la segmentación que se presenta en el país debido a la geografía, han producido que la comunidad sorda tenga un acceso limitado a espacios educativos y lúdicos o que estos espacios sean inadecuados para sus necesidades.

Aunque la conformación de instituciones nacionales como el INSOR (Instituto Nacional para Sordos) y la consolidación de las asociaciones regionales para sordos como el ASORVAL (Asociación para sordos del Valle) y el ASANSO (Asociación Antioqueña de Personas Sordas), han dispuesto espacios para la enseñanza de la LSC, la historia y cultura sorda en Colombia, los espacios ofrecidos por estas tienden a ser limitados en cuanto a la cantidad de personas que pueden atender, por lo cual estos terminan propiciando casi exclusivamente la interacción entre personas sordas.

Adicionalmente, en la actualidad no hay modelos educativos claros a nivel nacional para la enseñanza a la población sorda que permitan una inserción equitativa en el resto de

la oferta educativa del país. Por ejemplo, en la educación media y superior, sigue primando el modelo de enseñanza no diferenciada, donde los estudiantes con discapacidad auditiva cuentan con un intérprete simultáneo para las clases. Modelo que presenta una serie de fallas que impide a los estudiantes relacionarse libremente con su entorno: en primera instancia, dicho intérprete no es el o la docente a cargo de la asignatura en cuestión, lo que limita su capacidad para relacionarse a la par con sus profesores; en segundo lugar, los estudiantes sordos no tienen herramientas para interactuar con sus compañeros oyentes sin el intérprete, por lo cual no es un sistema que propenda a consolidar espacios interculturales.

En consecuencia, si bien las condiciones educativas actuales han mejorado el acceso a la educación para la población sorda, los espacios y métodos de enseñanza aún presentan problemas estructurales que limitan la interacción dentro y fuera de las aulas. La principal causa de esto es la barrera lingüística, debido a que la LSC es de uso exclusivo en instituciones para sordos o como política de inclusión en espacios limitados.

Es a partir del análisis de este contexto que se establece la posibilidad de explorar el aprendizaje musical como catalizador del acercamiento de la cultura de los oyentes a la de los sordos y viceversa. Gracias a que el discurso musical, como experiencia estética, no requiere traducción entre las lenguas (español o LSC), puede ser un punto de encuentro para personas sordas y oyentes. Sin embargo, para llegar a este punto, aún hay barreras que deben ser superadas.

¿Música para todos?

Las herramientas actuales para lograr un acercamiento musical hacia la comunidad sorda presentan una serie de factores que no permiten que estas experiencias trasciendan más allá de los conciertos, lo cual impide que dichas experiencias se consoliden en espacios de enseñanza-aprendizaje.

Por ejemplo, la inclusión de intérpretes simultáneos que traducen las letras de canciones a la lengua de señas local es una propuesta que ha servido como puente entre la comunidad sorda y diversas expresiones musicales; sin embargo, es una experiencia limitada, debido a que la construcción de la letra está planteada desde la lógica de la

lengua oral, lo cual puede dificultar la comprensión del mensaje, además de no ser una experiencia pensada desde la música (Cripps et al. 2016). Al ser la letra un elemento extramusical, la relación con los elementos constitutivos de la música pasa a ocupar un segundo plano en este tipo de experiencias. En este sentido, los componentes del discurso que pueden percibir las personas sordas en sesiones musicales se limitan a aquellas que son perceptibles a través del tacto y de la vista, los cuales resultan ser elementos de apoyo o consecuencias perceptibles del discurso musical y no componentes fundamentales para la construcción de este.

Si se piensa la experiencia musical de facto desde la perspectiva de una persona sorda, la vibración es perceptible dependiendo de la frecuencia, posición de los instrumentos, locación y/o amplificación, por lo que la información háptica que se puede distinguir sin que haya una propuesta consiente de la misma resulta ser aleatoria. Así mismo, los apoyos visuales son elementos que se incluyen cada vez más en los espectáculos musicales, sin embargo, estos también son derivaciones de las ideas expuestas en la música, sea en el texto de las letras o en ideas melódicas, rítmicas o armónicas, por lo que, si se quita por completo el componente auditivo, la información no resulta ser coherente o cohesiva. Por esta razón, la apreciación que resulta de estas experiencias es el resultado de fracciones de ideas e intenciones que, al no estar relacionadas de una forma coherente, al menos desde la perspectiva de la persona sorda, pueden llegar a ser confusas, con lo cual no transmiten la intención inicial del discurso musical.

Sin embargo, la comprensión y dominio de los elementos constitutivos de la música pueden ser aprehendidos a través de otros sentidos además de la audición. Si se aplica un modelo metodológico que permita asociar esta información musical a fenómenos hápticos y visuales, es posible llegar a niveles de asociación y percepción de la información que faciliten la transmisión de la información concreta musical para personas con déficit auditivo o sordera profunda (Dulic and Hamel. 2009). Con esto se puede crear una experiencia multisensorial que esté orientada a la enseñanza y a la construcción de propuestas musicales que tenga en consideración los elementos hápticos y visuales junto con los elementos propios del discurso musical.

Un acercamiento Willems

Para lograr un discurso musical que permita la vinculación de los elementos hápticos y visuales, es necesario categorizar la información musical de tal forma que permita disgregar sus elementos constitutivos en unidades de información pequeñas, es aquí donde la propuesta pedagógica de Edgar Willems presenta una organización de la información que permite distinguir los elementos constitutivos de la música en: melodía, armonía y ritmo, los cuales también exhiben una subcategorización.

Este planteamiento pedagógico establece tres factores fundamentales para lograr la comprensión de los elementos musicales de una forma que permite abordarlos desde su vivencia hasta su conceptualización, estos son: una estructura de la clase que permite abordar los componentes melódicos, rítmicos, armónico-melódicos (canciones) e impulsos corporales naturales con la música, dándole a cada uno un momento por separado; una categorización de la información de los componentes propios de las categorías anteriormente mencionadas, denominados principios, que permiten trabajar un elemento a la vez, con el fin de lograr su interiorización y comprensión; finalmente, ofrece una organización de esta información proyectada en el tiempo, presentando así 4 grados, los cuales van mostrando la progresión de los principios trabajados desde la experimentación de estos fenómenos hasta la alfabetización musical.

Subcategorizando los principios Willems expuestos entre aquellos que se pueden abordar desde vivencias no auditivas y aquellos que no, es posible hacer una planeación para clases cuyo público objetivo sean personas sordas. Con estas consideraciones, los principios que en primera instancia permiten ser abordados y comprendidos desde las perspectivas hápticas y visuales son los del componente rítmico, estos son:

Grado 1

- Ejercicios de acción y reacción
- Ritmos libres sin vocablos
- Golpes rápidos
- Crescendo - decrescendo

- Forte - piano
- Acelerando - ritardando
- Rápido - Lento
- Sonidos cortos y largos

Grado 2

En el grado 2 se agrega a los principios de grado 1 el factor de la grafía.

Adicionalmente, se encuentran los siguientes principios:

- Invención de ritmos rítmicos
- Invención de ritmos métricos
- Sonidos cortos y largos proporcionados
- Sonidos cortos y largos proporcionados y graficados.

Estos fueron los principios planteados, con el fin de ser trabajados como un primer acercamiento a la experiencia musical en un ámbito de clase con miembros de la comunidad sorda. Una vez estos se hayan abordado y dependiendo del desarrollo y de las necesidades de los grupos específicos, se podrán abordar los principios relacionados a los eventos melódicos y armónicos hasta lograr interpolar diferentes niveles de complejidad en la información. Propuesta que tiene como meta final plantear clases musicales no limitadas solo a los aspectos rítmicos del discurso musical.

Un encuentro intercultural

En adición al sistema de organización de la información musical, la pedagogía Willems imparte una actitud frente a la enseñanza musical que se convierte en una filosofía pedagógica, de esta se resaltarán el cómo los eventos musicales se experimentan y se repiten hasta interiorizarles, para después denominarlos y dar paso al proceso de alfabetización musical.

Parte fundamental de este modelo pedagógico es que incentiva el aprendizaje de los elementos musicales desde una postura lúdica. Esta visión presenta una perspectiva global y progresiva de la música que permite el acercamiento a los fenómenos musicales por medio de actividades didácticas, facilitando así que en los espacios de enseñanza-musical aflore el interés de los estudiantes hacia la misma y se pueda trabajar indiscriminadamente con grupos con condiciones diversas como los que se encuentran en el colegio Maria Nuria Sacasas de la ASORVAL.

En este colegio los grupos presentan una población heterogénea de capacidades, ya que hay estudiantes que además de la audición reducida o la sordera profunda, presentan casos de discapacidades asociadas y niveles diversos de la comprensión y apropiación de la LSC. La separación en este colegio se da únicamente por edades, atendiendo a estudiantes de los 6 a los 18 años, quienes están agrupados en 3 grados según su edad.

En este espacio se han realizado hasta la fecha 15 sesiones de 40 minutos por grupo. Se dispusieron las primeras 3 sesiones para permitir un acercamiento al fenómeno de la vibración, permitiendo la exploración y reconocimiento de este a través del tacto.

En la primera sesión, se experimentó la vibración a través de una membrana de plástico flexible, la cual estaba posicionada encima de un baffle de tamaño mediano. A través de membrana de plástico los estudiantes podían sentir la vibración de frecuencias y canciones.



En las canciones seleccionadas se pueden apreciar patrones rítmicos marcados en el bajo y la percusión o contrastes en la dinámica musical, elementos que lograban ser perceptibles a través del tacto.

En la segunda clase, se llevaron instrumentos de madera que permitiesen sentir la vibración directamente en el cuerpo como lo son la guitarra acústica y la viola, con el fin de comprender como la vibración es un fenómeno que se propaga en el tiempo, los estudiantes tenían el control para accionar o parar la vibración. Con este ejercicio, los

estudiantes pudieron experimentar como tiempo después de haber pulsado o frotado las cuerdas el cuerpo del instrumento seguía agitado. Adicionalmente, pudieron concluir que, a mayor fuerza ejercida en las cuerdas, mayor era la percepción háptica de la vibración.

En la última actividad de este primer bloque de exploración háptica del fenómeno vibratorio, se posicionaron en la primera parte de la clase dos tamboras, y en la segunda un cununo y un redoblante en los extremos laterales



de una mesa plástica. En medio de los instrumentos, se posicionaron seis vasos transparentes que contenían agua tinturada con anilina de colores rojo y azul. El objetivo de la actividad era comprender que la vibración afecta al elemento que vibra y a los elementos circundantes a este. Se les permitió a los estudiantes acercarse a

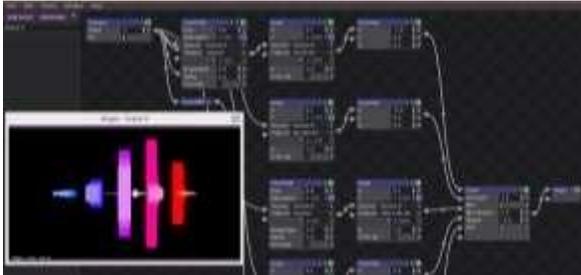
tocar libremente los instrumentos, en promedio se demoraron entre 5 a 7 minutos en descubrir la relación causa-efecto entre el golpe en los instrumentos y el movimiento del agua. Una vez se percataron de esta reacción, cuestionaron si el movimiento se debía al material con el que se estaba tocando los instrumentos, tras probar con diferentes objetos como cartucheras y marcadores, concluyeron que el agente accionador del movimiento era el golpe en sí mismo.

En estas primeras sesiones, se logró significar un evento que forma parte de la cotidianidad de las personas sordas, como lo es la vibración, pero que no connota una información determinante en su experiencia diaria; estos ejercicios constituyen un primer acercamiento a la música y a elementos constitutivos de esta desde la percepción háptica, sirviendo como preámbulo a los principios rítmicos que se trabajaron en las sesiones subsiguientes.

Concluida esta primera etapa, se procedió a abordar los principios rítmicos Willems del grado 1 que ya se expusieron con anterioridad. Para lograr la comprensión de estos, se

trabajó con instrumentos de percusión alternando los apoyos hápticos y visuales. Los apoyos hápticos que se utilizaron fueron:

membranas de plástico, papeles, chipote de plástico. Para la asociación visual se utilizaron pinturas; para los



principios de corto-largo y ritmos rápidos, paletas y papeles, con el fin de sentir los impulsos que se hacen en la mesa o tambores y poder verlos graficados.

En adición a estos elementos, se usó el software Magic Music Visual, el cual permite visualizar frecuencias en tiempo real. Estas visualizaciones se realizaron utilizando una combinación de colores, textura y movimiento para que permitiesen la visualización de los principios: Cresc-decresc, forte-piano, rápido-lento, acelerando-ritardando y ritmos libres.

Estableciendo una dinámica de clase en la que se diferenciaron los momentos de repetición con aquellos de invención libre, fue posible abordar y comprender estos principios. Se pudo observar cómo los estudiantes se apersonaron de las actividades vistas en las clases. Después de la sexta sesión, los estudiantes comenzaron a pedir espacios en las clases para dirigir los ejercicios, aquí recreaban actividades que se habían visto en sesiones anteriores, aplicando estos principios en contextos no guiados por la profesora a cargo.

Viendo el avance alcanzado en la aprehensión de los principios trabajados, en las sesiones siguientes, con los colores negro y rojo, se diferenciaron locaciones contrastantes en los instrumentos para realizar los golpes escritos, el negro representa la membrana de las tambores y el rojo la madera. Este componente extra que no se



aborda en los principios originales, es un recurso para enriquecer los ejercicios, además permite fomentar el desarrollo de la espacialidad y lateralidad. Con la proyección del desarrollo de estas clases, se evidencia que es posible transmitir herramientas musicales que permitan a los estudiantes participar en espacios interculturales donde el eje de la comunicación sea la música.

Conclusiones parciales

A la fecha, con el trabajo que se ha realizado tanto en la compilación y organización de la información como en la planeación y ejecución de las clases, se puede concluir que, con la adaptación metodológica de los principios Willems, es posible planear y dictar clases para niños con discapacidad auditiva y crear espacios de enseñanza-aprendizaje que motiven a los estudiantes a participar activamente de las actividades.

También se evidencia que explicitar un principio musical con elementos visuales y elementos hápticos es una forma efectiva para lograr que los estudiantes comprendan la información musical y la puedan utilizar en otros contextos. Además, se resalta que al permitir la exploración libre de los materiales e instrumentos antes de las actividades es una forma óptima para crear un interés hacia los materiales en cuestión que permite a los estudiantes la posibilidad de relacionarse con ellos, sentir su vibración y textura antes de las actividades guiadas, esto garantiza que una vez comiencen los ejercicios las sensaciones hápticas y visuales no van a resultar abrumadoras para los estudiantes.

Es notorio como entender la cultura sorda, así como tener dominio de la LSC, es un factor fundamental para poder relacionarse con los estudiantes, lo cual permite fomentar también ambientes de aprendizaje seguros y respetuosos en los que estudiantes, profesores de las otras áreas y padres de familia se sientan motivados en participar en las actividades planteadas. La respuesta positiva tanto de los estudiantes como de sus acompañantes se atribuye en gran medida a la no imposición de la cultura oyente sobre la sorda, ya que en los espacios de las clases se abre un diálogo intercultural.

Finalmente, se distingue como este espacio que se ha consolidado en el colegio Maria Nuria Sacasas es una oportunidad que puede potenciar los espacios de inclusión artísticos en la ciudad de Cali, así como diversificar los modelos de enseñanza musical y los espacios de creación artística por el diálogo intercultural que presenta.

Referencias

Cripps, J. H., Small, A., Rosenblum, E., Supalla, S. J., Whyte, A. K., & Cripps, J. S. Signed music and the deaf community. *Culture, deafness & music:*

Disability studies and a path to social justice. Sense Publishers.

Dulic, A., & Hamel, K. (2009). Visual music instrument. *Int. J. Arts Technol.*, 2(1/2), 22-39.

Gonzales, G. A. (2012). Las bases psicológicas de la educación musical.

INOSR. (2016). Caracterización de condiciones de acceso, permanencia y graduación de estudiantes sordos en IES colombianas.

Pimienta-Leal, V. M. (2019). *El método musical Willems en el desarrollo de la educación emocional en niños de 6 años* (Bachelor's thesis).

Willems, E. (1981). El valor humano de la educación musical. ISBN: 84-7509051-6.

Willems, E. (2011). Las bases psicológicas de la educación musical. ISBN: 978-

84-493-2608-0