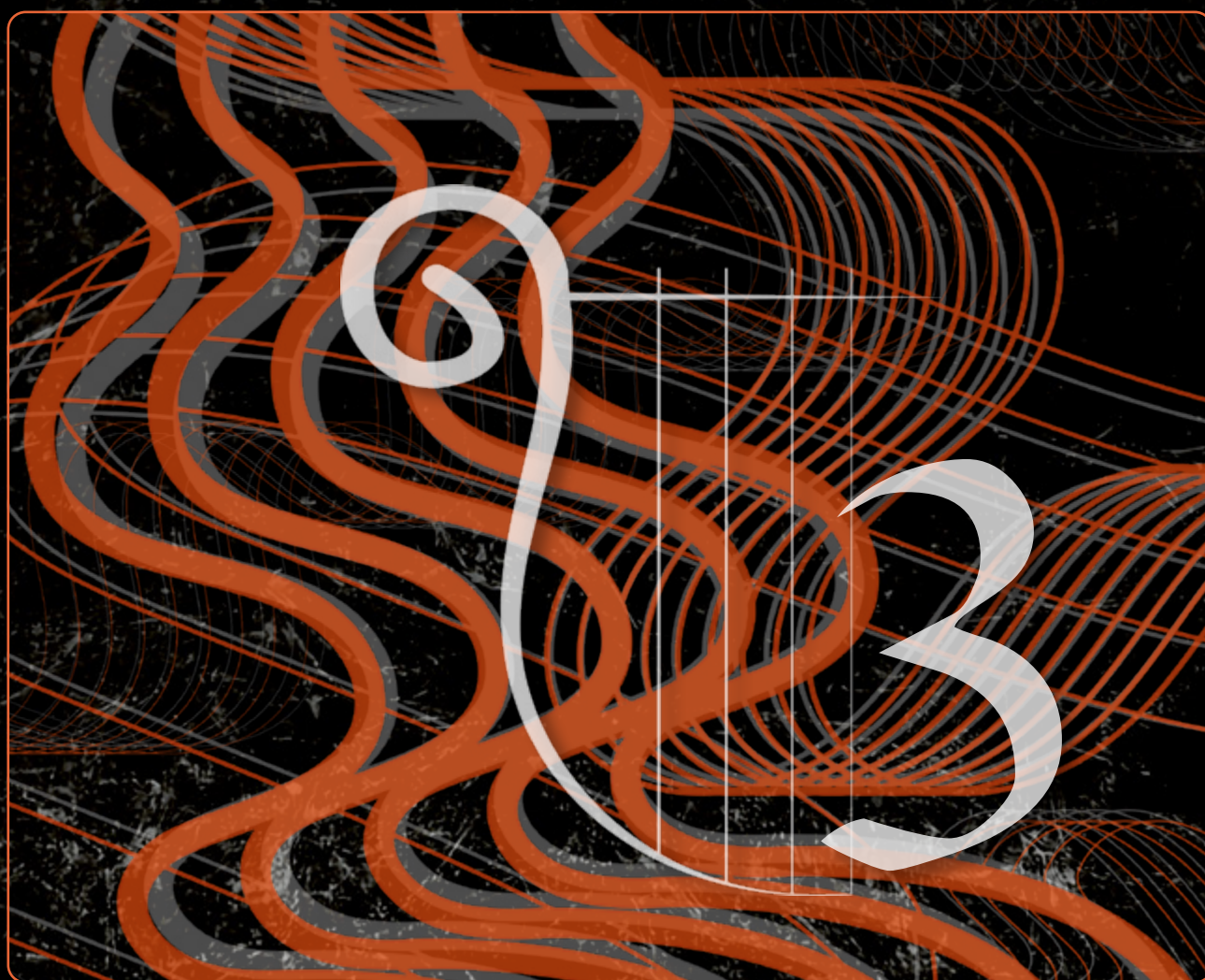


Nº3 Año 3 - Abril 2025 - ISSN 2953-5190
laprometeica.ism@gmail.com

REVISTA PROMETEICA

ESPACIO PARA ESTUDIANTES Y RECIENTES GRADUADOS



INSTITUTO SUPERIOR DE MÚSICA
(Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral)
Ciudad Universitaria R N 168 (3000) – Santa Fe



COMITÉ EDITORIAL

Lía Zilli
Emanuel Ferrero
Agustín Moretti
Nicolás Sierra

COMITÉ DE LECTURA Y ACOMPAÑAMIENTO EN LA PRODUCCIÓN EDITORIAL

Elba Guntern
Verónica Pittau
Matías Gonzalo Peña Manibardo
Juliana Palmira Sturba

REDES SOCIALES

Marina Pais

AUTORIDADES DEL ISM

Directora: Prof. Raquel Bedetti
Sec. Académica: Prof. Verónica Pittau
Sec. De Extensión: Prof. Ma. Inés López
Sec. de Investigación y Posgrado: Lic. Marcia Prendes

DISEÑO

Luciana Viso
visoluciana@gmail.com



ISSN 2953-5190
Periodicidad: Anual
núm. 3, 2025
laprometeica.ism@gmail.com

URL: <https://www.ism.unl.edu.ar/elinstituto/revista-prometeica/>

REVISTA PROMETEICA ES UNA PUBLICACIÓN DE ACCESO ABIERTO Y
NO PRESENTA CARGOS NI PARA EL AUTOR NI PARA EL LECTOR.
EL CONTENIDO Y LA FORMA DE LOS ARTÍCULOS SON DE EXCLUSIVA
RESPONSABILIDAD DE SUS AUTORES.



INDICE

PRÓLOGO _____

PRESENTACIÓN _____

LA GUITARRA ELÉCTRICA EN EL LICEO MUNICIPAL
DE SANTO TOMÉ: ¡PRESENTE! _____

Matías Gonzalo Peña Manibardo

EL JUEGO Y LA MÚSICA “ABRAZAN” EL AULA
RELATOS SOBRE LA CREACIÓN DEL PRODUCTO CULTURAL
EL JUEGO DE PABLO _____

Samira Abdala, María Lucía Duarte y Juliana Palmira Sturba

MÚLTIPLES CAMINOS: EL VIAJE DE UNA CANCIÓN _____

Paula Canalis y Sofía Martínez

NOTAS DE RESILIENCIA
EL PODER DE LA MÚSICA EN LA RECONSTRUCCIÓN
DE IDENTIDADES EN CONTEXTOS CARCELARIOS _____

Martina Almonacid y Rolando Moreno

SUNYATA, DESEO, ESCRITURA. VIVIR Y ESCRIBIR
EN MÚSICA _____

Prof. Cristian Villafañe

CONSERVACIÓN PATRIMONIAL DE INSTRUMENTOS Y
EQUIPAMIENTOS DEL ISM DE LA UNL EN SANTA FE
APORTES DE UNA INVESTIGACIÓN EN GESTIÓN UNIVERSITARIA _____

Natalia Jesica Medina

FILETEADO PORTEÑO: UN TANGO BAILADO A PINCEL
UNA MIRADA DESDE EL DISEÑO Y LO JURÍDICO _____

Maira Aylén Giménez y Chiara Luana Giménez

EL VIRTUOSISMO ENTRE LAS SOMBRAS:
LOS *ÉTUDES* DE ADOLPH HENSELT _____

Bernardo Claucich

SEAN ETERNOS LOS LAURELES: UN RECORRIDO
HISTÓRICO-MUSICAL A TRAVÉS DE DISTINTAS
VERSIONES DEL *HIMNO NACIONAL ARGENTINO* _____

Camila Agustina Alvarado y Rocío Ailín Schneider

POST MORTEM: AUTOBIOGRAFÍA E IRONÍA EN EL
PRIMER ÁLBUM DE DILLOM _____

Valentina Sione y Julieta Rabazzi

TIMBÓ ORQUESTA POPULAR _____

LAS TUTUCAS _____

CÀVALA TRÍO _____

ESCRIBIR: UN GESTO PARA PENSAR DESDE LA MÚSICA _____

Prof. Lía Zilli

PRÓLOGO

Escribir es como no haber muerto. Al contrario: hay demasiada vida cuando las palabras recorren los sitios abandonados, los oscuros pasadizos por donde el cuerpo no pasa, la imposible claridad de una tarde cuando aún es madrugada [...]. Decir lo que ya se ha dicho, pero con otras palabras. Encontrar el secreto que jamás nos confesaron.
(Skliar, 2022)

Revista **Prometeica** es un proyecto que surge con la intención de publicar periódicamente artículos académicos producidos por estudiantes avanzados y recientes graduados de carreras –profesorados, licenciaturas y tecnicaturas– del Instituto Superior de Música (ISM) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y de otras instituciones afines.

Revista Prometeica nace a partir del afán de compartir el fuego de la palabra y el poder de las ideas, y de democratizar los espacios en donde lo que se dice mueve y hace mover. Lleva como estandarte la intención fundacional de promover un lugar para escribir, pensar, compartir y contagiar nuevos pensamientos desde la producción escrituraria. Revista Prometeica se trata de un espacio joven de divulgación y formación. En ella, los autores tienen la oportunidad no sólo de escribir y publicar, sino también de ser acompañados en sus procesos de escritura, a partir de varios espacios formativos y de tutela –y que consideramos quizás su aspecto más poderoso.

¿Cómo surge?

Este espacio se construye a partir de la iniciativa y el trabajo de un equipo de estudiantes, graduados y docentes del Profesorado de Música. Fue nuestra intención la de difundir producciones surgidas en el marco de las cátedras del ISM de la UNL, de un valor inestimable como para no ser compartidas entre estudiantes y docentes de la casa.

La publicación y divulgación de textos y artículos vinculados con las músicas se planteó desde una problemática vigente en el ISM que se podría resumir como: la necesidad de un espacio de práctica y formación en relación con la escritura; y las dificultades que se presentan, para estudiantes y recientes graduados, a la hora de compartir y hacer circular sus producciones. A partir de esto, esta revista apunta a promover la escritura y difusión de artículos relacionados con el trabajo en el marco de diferentes cátedras y grupos de investigación, como también con adscripciones, tesinas, becas, entre otros. Asimismo, es intención de este espacio que estas producciones sean diseminadas entre los estudiantes y

recientes graduados –destinatarios a los que está orientada la revista– y con la comunidad académica.

Contamos, para la materialización de esta revista, con el acompañamiento de las autoridades del ISM. Cabe mencionar el acompañamiento y el apoyo del equipo de gestión: Prof. Raquel Bedetti (Dirección), Prof. Verónica Pittau (Sec. Académica), Prof. María Inés López (Sec. de Extensión) y Lic. Marcia Prendes (Sec. de Investigación y Posgrado).

Sobre la escritura

Haremos énfasis en lo siguiente: este espacio intenta favorecer la práctica de la escritura. Por eso, ofrecemos un acompañamiento que no sólo sirve a los fines de la publicación en la revista, sino que, a través de instancias formativas para los autores, intenta promover el importantísimo ejercicio de la escritura académica, de cara a un futuro profesional que requiere de docentes, técnicos e investigadores que puedan manejar con pericia esta habilidad. Por eso, ideamos y llevamos a cabo encuentros de formación, producción, debate y evaluación en relación con la elaboración de textos en sus diferentes etapas. En ellos, intentamos plasmar dos cuestiones: una visión de la escritura como experiencia creativa e implicada con el lector; y del autor como seductor y principal promotor de una lectura fogosa y atractiva. En esta edición, acompañó y guió parte de los encuentros de escritura la Dra. Elba Guntern –a quien le debemos otro enorme agradecimiento–, quien con su generosidad y su saber disciplinar pudo orientar los trazos escriturarios. Así mismo, en el primer encuentro el Prof. Gustavo Omega compartió unas resonancias producto de sus escrituras y trabajos académicos. Estos encuentros han sido cruciales para el desarrollo de la producción editorial y para la gestación de dicha propuesta formativa, que en esta tercera publicación contó con el apoyo de profesores y autores como miembros del comité de lectura.

Como cierre, algunas apuestas.

Insistimos en la importancia de habilitar espacios en los que estudiantes y recientes graduados puedan difundir sus producciones, fortaleciendo su vínculo con la institución.

Creemos en el valor de acompañar los complejos procesos que implica la escritura académica, para acercarse a la misma, sin perder así frescura, perspicacia y chispa.

Sostenemos, finalmente, la potencia de tramar redes, conexiones y conversaciones entre instituciones, estudiantes, egresados y cátedras, a través de las contribuciones de esta revista.

Sean bienvenidos a este espacio. Que disfruten de la lectura.



COMITÉ EDITORIAL

PRESENTACIÓN

La tercera edición de la Revista Prometeica está conformada por dos grandes secciones. En primer lugar, el volumen presenta cuatro artículos de temática pedagógico-musical que, a pesar de su naturaleza variada, proponen diversos enfoques y aportes que abordan la música, su enseñanza y sus formas de producción, y realizan contribuciones a partir de experiencias de cátedra e investigaciones recientes. Por lo tanto, en esta primera sección, se ofrecen textos atractivos para lectores con intereses heterogéneos que circulan en torno a la enseñanza de la música en diversos niveles e instituciones formativas.

En *La guitarra eléctrica en el Liceo Municipal de Santo Tomé: ¡presente!*, **Matías Gonzalo Peña Manibardo** nos comparte el estado de situación de la enseñanza de la guitarra eléctrica dentro de las instituciones formales de educación musical en el Nivel Medio de la ciudad de Santa Fe y las ciudades o localidades cercanas, profundizando el estudio a partir de algunas particularidades que se relevan en la asignatura Guitarra Eléctrica en el Ciclo de Formación del Intérprete en la Orientación de Guitarra Eléctrica del Liceo Municipal de Santo Tomé “F. M. San Juan”.

Samira Abdala, María Lucía Duarte y Juliana Palmira Sturba nos presentan el texto *El juego y la música “abrazan” el aula. Relatos sobre la creación del producto cultural El Juego de Pablo*. En este artículo, comparten la reflexión crítica sobre una experiencia pedagógico-musical surgida en el marco de la Práctica de Extensión de Educación Experiencial desarrollada desde la cátedra de Didáctica de la Educación Musical III del ISM y sobre la base de la creación de un podcast como producto cultural para esa propuesta. Dicho artículo da cuenta de la elaboración de propuestas musicales para la Formación de Docentes de Educación Inicial que se promueven en la formación de Profesores de Música. Las autoras comparten el enfoque lúdico-pedagógico con el que desplegaron propuestas musicales y desarrollan aspectos del juego como estructurador y herramienta poderosa para el desarrollo artístico de las infancias y las personas que ejercen su oficio educativo junto a ellas.

Fruto de un proyecto de participación colectiva dentro de la misma Práctica de Extensión que compartió el artículo anterior, **Paula Canalis y Sofía Martínez** nos presentan diversas *excusas* para jugar desde la música. Bajo la premisa de que las prácticas musicales son centrales en la enseñanza del nivel inicial las autoras comparten estrategias para enriquecer posibilidades pedagógicas en el ámbito de la formación permanente de docentes de Educación Inicial. *Múltiples caminos: el viaje de las músicas*, es un artículo que se convierte en una invitación a expandir y enriquecer los mundos sonoros a partir de diversos materiales pensados y diseñados desde la cátedra Didáctica de la Educación Musical III para la docencia.

Como invitados de esta edición, **Martina Almonacid y Rolando Moreno** –estudiantes del Profesorado Universitario en Música de la Universidad Nacional de San Juan–, nos proponen pensar los aportes de la Educación Musical para la

intervención en los contextos de encierro. Bajo el título *Notas de resiliencia. El poder de la música en la reconstrucción de identidades en contextos carcelarios*, nos comparten el análisis de una experiencia trabajada en la cátedra de Proyectos educativos y artísticos, que a su vez surge de la participación en un Proyecto de Extensión Universitaria (PEU) desde la materia Práctica III de dicha universidad.

Como cierre de esta primera sección, el texto *Sunyata, deseo, escritura. Vivir y escribir en música*, del profesor invitado **Cristian Villafañe** nos convida algunas resonancias que surgen de su experiencia de investigar, enseñar y escribir sobre Música. Aquí, Villafañe nos permite vislumbrar de manera poética algo que subyace cuando se da lugar al deseo de escribir y nos invita a reconocer la potencia que este trabajo otorga a la formación académica y musical cuando es parte de ese gusto por pensar, escribir y reescribir sobre el quehacer cotidiano en nuestros oficios.

En la segunda sección de esta edición, el lector podrá disfrutar de algunos artículos y relatos que surgen de investigaciones en torno a trayectos formativos vinculados con la música desde otras carreras universitarias, y otros que se materializan desde adscripciones en investigación realizadas en el ISM. Finalmente, se encuentran una serie de textos *breves* que surgen con la idea de compartir proyectos autogestionados por estudiantes y egresados del ISM –conservando esta modalidad iniciada en la primera y segunda publicación–, y así también algunos pensamientos en torno a la apuesta de escribir desde la música a través de Revista Prometeica.

Entrando en detalle, esta segunda parte de la revista se inicia con el texto *Conservación patrimonial de instrumentos y equipamientos del ISM de la UNL en Santa Fe. Aportes de una investigación en Gestión Universitaria*, de **Natalia Jesica Medina**. En el mismo, la autora –como Nodocente administrativo del ISM y graduada de la Licenciatura en Gestión Universitaria por la Facultad de Ciencias Económicas, UNL–, analiza y explora la relación entre la gestión administrativa y la conservación del patrimonio cultural en las universidades. A través de su investigación, que dio origen a este artículo, Natalia propone un Sistema de Gestión Patrimonial Integrado para el seguimiento exhaustivo de recursos del Instituto Superior de Música, con estrategias institucionales que permiten preservar y valorizar el legado material e inmaterial, para fortalecer la identidad cultural, académica y social del patrimonio universitario.

Fileteado Porteño: un tango bailado a pincel. Una mirada desde el diseño y lo jurídico, es un trabajo surgido en el marco de la materia optativa El tango: un recorrido desde sus orígenes hasta la actualidad, dictada en el Instituto Superior de Música. Las autoras del mismo, **Chiara Luana Giménez**, estudiante de la carrera de Abogacía en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNL) y **Maira Aylén Giménez**, estudiante avanzada de la carrera Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (UNL) comparten, desde el arte del fileteado porteño, un estilo de diseño que a la vez es reconocido como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. El mismo, y según las autoras, constituye un modo de entender el tango visualmente, como danza entre colores y derechos al ritmo de una nación.

En el marco de una adscripción realizada en la cátedra de Texturas, Estructuras y Sistemas II del ISM, **Bernardo Claucich** analiza los 12 *études opus 2* del compositor alemán Adolph Henselt (Baviera, 1814 – 1889). Mediante *El virtuosismo entre las sombras: los études de Adolph Henselt*, el autor explora los estudios de Henselt para explicitar sus particularidades y el desarrollo técnico y programático en ellos, logrando enriquecer el repertorio en la formación y pedagogía pianística.

Camila Agustina Alvarado y **Rocío Ailín Schneider** plantean un análisis comparativo entre distintas versiones del *Himno Nacional Argentino* que surge de un trabajo final para la cátedra de Historia de la Música Popular del ISM. El arreglo de Juan Pedro Esnaola de 1860 es comparado con las reinterpretaciones hechas por Charly García (1990) y el grupo de electrotango Tanghetto (2020) y se presenta en *Sean eternos los laureles. Un recorrido histórico-musical a través de distintas versiones del Himno Nacional Argentino*.

Algunos resultados acerca de un análisis del disco *Post Mortem* del artista urbano Dillom son presentados por **Valentina Sione** y **Julieta Rabazzi**, quienes exponen lo investigado a través de una adscripción en investigación en la cátedra de Texturas, Estructuras y Sistemas. En *Post Mortem: autobiografía y dualidad en el primer álbum de Dillom*, las autoras exploran recursos musicales, visuales y poéticos que el artista utiliza para producir un álbum en torno a, entre otras cosas, su experiencia de vida.

Le siguen a estos textos de investigación tres *breves* referidos a proyectos musicales recientes que implican a estudiantes y graduados de la casa. En estos, se comparten sus ideas gestantes, sus propósitos, sus características distintivas, quiénes los integran y sus proyecciones a futuro. Escriben aquí representantes de **Timbó Orquesta Popular**, la agrupación **Las Tutucas** y **Càvala Trío**.

Finalmente, a modo de epílogo e invitación a la cuarta convocatoria de publicación, la profesora **Lía Zilli** comparte algunos pensamientos acerca de la apuesta política que implica para estos tiempos acompañar la escritura, la publicación y la divulgación de trabajos de investigación, extensión y enseñanza de estudiantes y graduados de la formación musical universitaria. Se hace especial énfasis en el proceso de acompañamiento de escritura a quienes aspiran a publicar escritos.

Con la obstinada intención de encender al menos una chispa en los lectores y de envalentonarse a vivenciar la travesía de la escritura, damos paso al **tercer número de la Revista Prometeica**.

COMITÉ EDITORIAL





Matías Gonzalo Peña Manibardo

LA GUITARRA ELÉCTRICA EN EL LICEO MUNICIPAL DE SANTO TOMÉ: ¡PRESENTE!

RESUMEN

En el presente artículo nos proponemos dar cuenta del estado de situación de la enseñanza de la guitarra eléctrica dentro de las instituciones formales de educación musical en el Nivel Medio de la ciudad de Santa Fe y las ciudades o localidades cercanas. También, pretendemos adentrarnos en las particularidades del Ciclo de Formación del Intérprete en la Orientación de Guitarra Eléctrica del Liceo Municipal de Santo Tomé “F. M. San Juan”. El interés por ahondar en este tema se debe a que la inclusión de este instrumento en la oferta académica de las instituciones formales de Nivel Medio de nuestra región es poco común.

Analizaremos los programas de la asignatura Guitarra Eléctrica en los dos últimos niveles del mencionado Ciclo de Formación y compartiremos algunos detalles recogidos a partir de comunicaciones informales con el docente de la asignatura entre 2021 y 2024, y del trabajo del autor de este escrito como reemplazante en la cátedra mencionada, que se ha dado de forma recurrente durante el período citado. Ahondaremos en las características de la clase, en el modo en que se entran los contenidos para su desarrollo y en algunas particularidades de las personas que cursan estos niveles del Ciclo de Formación. Finalmente, compartiremos algunas consideraciones respecto de la importancia de la existencia de espacios como el mencionado y los posibles beneficios de tomar este trayecto formativo como modelo para la inclusión de la guitarra eléctrica en otras instituciones.

PALABRAS CLAVE

Música popular — Educación musical — Formación instrumental

Introducción

Gran parte de la música popular del siglo XX y comienzo del siglo XXI tiene a la guitarra eléctrica como componente fundamental de sus propuestas estéticas. Este instrumento se encuentra presente en una amplia variedad de músicas, muchas de ellas muy diferentes entre sí, debido a diversos motivos, entre los que puede mencionarse su versatilidad tímbrica. Sin embargo, cuando las personas quieren acercarse a la guitarra eléctrica para conocerla y aprender a tocarla, la mayoría debe abordarla de forma autodidacta o tomar clases particulares, ya que su enseñanza generalmente no se incluye en la oferta académica de las instituciones de educación musical.

En el presente trabajo nos proponemos dar cuenta de algunas de las características del Ciclo de Formación del Intérprete en la orientación Guitarra Eléctrica¹ del Liceo Municipal de Santo Tomé “F. M. San Juan” y destacar aquellos elementos que resulten llamativos de esta Formación, ya que no es usual que se la incluya dentro de la oferta académica de las instituciones de nuestra región.

A partir de la observación y análisis de los programas de los dos últimos años de la asignatura Guitarra Eléctrica, detallaremos algunas características de la clase y del estudiantado. Asimismo, intentaremos dar respuesta a algunas cuestiones, tales como qué géneros tienen mayor presencia en los programas, qué lugar ocupan la técnica y la mecánica del instrumento, qué tipos de notación se utilizan, si se emplean adaptaciones de obras originales para otros instrumentos y cuáles son los modos de evaluación, entre otras. Finalmente, arribaremos a las consideraciones que nos permitirán establecer un mapa de situación de este caso y proyectaremos la continuidad del escrito.

1. La guitarra eléctrica en las instituciones de formación musical de Nivel Medio de Santa Fe y localidades cercanas

La guitarra eléctrica es uno de los instrumentos que más presencia ha tenido en diversas manifestaciones culturales de la música popular occidental en el siglo XX y XXI. Los avances técnico-estilísticos que se han dado en relación con este instrumento han posibilitado expandir los horizontes de la música popular. El ejemplo más claro de esto es el desarrollo del *rock and roll* en todas sus variantes. Asimismo, se han dado una gran cantidad de avances tecnológicos, que han contribuido a ampliar las posibilidades sonoras de este instrumento y que, en algunos casos, han resultado cruciales para la creación y expansión de distintos géneros. Algunos de los más importantes han sido el surgimiento de diferentes modelos de guitarras eléctricas de cuerpo macizo a partir de la década de 1950, la creación de pedales de efectos de diversos tipos y el advenimiento de los sistemas digitales que emulan el sonido de los amplificadores valvulares.

Sin embargo, en la actualidad la amplia mayoría de las instituciones de formación vocal-instrumental de Nivel Medio de Santa Fe y otras ciudades o localidades cercanas –Sauce Viejo, Esperanza, Gálvez, San José del Rincón, Coronda y Rafaela, entre otras–, no poseen un trayecto específico en que se pueda abordar la guitarra eléctrica como instrumento principal². De forma excepcional, se la utiliza en algunas asignaturas, principalmente de ensambles instrumentales o vocales-instrumentales. En este sentido, el Liceo Municipal de Santo Tomé, ciudad que limita con Santa Fe, constituye una excepción. Esto se debe a que dentro del Ciclo de

¹ En este artículo, cuando mencionemos a la guitarra eléctrica utilizando minúsculas nos referiremos al instrumento y cuando escribamos la primera letra con mayúsculas haremos referencia a la cátedra del Liceo Municipal de Santo Tomé “F. M. San Juan”.

² Estos datos han sido recabados por el autor del presente artículo durante diciembre de 2024 mediante llamados telefónicos a los Liceos Municipales o Escuelas de Música de las mencionadas localidades.

Formación del Intérprete, ofrece la posibilidad de estudiar formalmente la Orientación en guitarra eléctrica en Nivel Medio. La mencionada excepción se encuadra dentro de lo que Skliar denomina como “tomar partido”, en relación al sentido que tiene la presencia y el sostenimiento de esta orientación (2019:26).

2. Elementos sobresalientes de la asignatura Guitarra Eléctrica del Liceo Municipal de Santo Tomé “F. M. San Juan”

La asignatura Guitarra Eléctrica comenzó a dictarse en el Liceo Municipal de Santo Tomé en el año 1997. Desde ese momento hasta la actualidad, el docente de la cátedra ha sido el Profesor Victor Mondino. En primera instancia, esta materia formaba parte del Trayecto Artístico Profesional. Luego, continuó dentro del Ciclo de Formación del Intérprete que se dicta actualmente.

A continuación, nos detendremos en algunos aspectos que resultan llamativos de la formación y observaremos cómo se entran los contenidos de los programas de Cuarto y Quinto Año³ de la asignatura Guitarra Eléctrica.

En Cuarto y Quinto Año, las clases son individuales y tienen una duración de una hora por semana. Hasta el Tercer Año, cada clase tiene una duración de treinta minutos. La sala en que se dictan cuenta con instrumentos, un amplificador, cables, púas, una unidad multiefectos, una *notebook* con conexión a Internet y un equipo de audio⁴. Quienes asisten pueden utilizar las guitarras eléctricas que el Liceo tiene a disposición pero, en general, cada estudiante lleva su propio instrumento por una cuestión de familiaridad y comodidad.

Uno de los aspectos más llamativos y/o característicos de esta asignatura es que pone el centro en cada estudiante, en sus gustos musicales y en sus deseos en cuanto a sus aspiraciones artísticas. Esto se observa en los objetivos generales del programa: “haciendo hincapié en (...) una mayor búsqueda en un determinado estilo” (Programa de la asignatura Guitarra Eléctrica Cuarto Año, 2024:8), entendiendo al estilo como el “carácter propio que da a sus obras un artista plástico o un músico” (RAE, 2014). En este sentido, Lang presenta la relación entre “lo que se trae con lo que se ofrece” (2020:74), que hace referencia a los vínculos, cercanías, proximidades y tensiones, entre otros, que se generan entre el bagaje cognitivo y cultural que traen los estudiantes y aquello que el docente propone con el fin de expandir el universo musical de los y las estudiantes. Esto se debe a que, en la mayoría de los casos, quienes llegan al ciclo de formación que el Liceo Municipal ofrece, lo hacen luego de haber aprendido algunos elementos vinculados a la música o a la guitarra eléctrica, tales como qué géneros y artistas son de su preferencia y cuáles no les atraen, ciertos conocimientos acerca de algunos efectos –como la distorsión–, modelos de guitarras eléctricas, entre otros.

La mencionada búsqueda de un sonido propio, de una singularidad estética, resulta muy beneficiosa para la formación de quienes toman clases, al promoverse “la participación y el involucramiento del estudiante en decisiones que hacen a su trayecto formativo en términos inmediatos, y en forma sostenida en el tiempo” (Villafañe, Notta y Jara, 2024:15). El hecho de que cada estudiante pueda seleccionar las músicas en las que aplicará sus conocimientos habitualmente incide en un mayor disfrute, en una mayor concentración y en un mayor tiempo de estudio, lo que genera avances de forma más profunda y significativa.

En coincidencia con lo expuesto por Villafañe, Notta y Jara en relación al codiseño del repertorio empleado en la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Bajo Eléctrico de la Universidad Nacional de Rosario, en la cátedra del profesor Mondino “la conformación del repertorio de trabajo (el conjunto de músicas que

³ Los Niveles del Ciclo de Formación se escriben con mayúsculas, en concordancia con el modo en que se presentan en los Programas de la cátedra.

⁴ Estos datos pueden observarse en el programa de la asignatura Guitarra Eléctrica. Es posible acceder al programa a través del siguiente link: https://drive.google.com/file/d/1aiHkHK7NrEmRG76XkAm-SZUatILFZPTZ/view?usp=drive_link

se interpretará en una circunstancia de ejecución determinada) se realiza a partir de micro negociaciones que tienen lugar entre los actores involucrados en las circunstancias de ejecución” (2024:11). Generalmente, a comienzo de año el docente consulta a cada estudiante qué músicas o qué elementos guitarrísticos quisiera adquirir durante el año y, sobre la base de eso, organiza la selección y graduación de los contenidos que se impartirán durante la cursada.

Otra particularidad de los estudiantes del Liceo es que, en muchos casos, cuando comienzan a tomar clases en esta institución, no se acercan por primera vez al instrumento, sino que tienen una experiencia previa y van a tomar clases en busca de profundizar sus conocimientos o de poder darles un marco teórico. Es necesario destacar que es posible ingresar al Ciclo de Formación del Intérprete a partir de los 13 años pero no existe un tope en cuanto a la edad de ingreso. Esto resulta en que personas de diferentes edades y con diferentes recorridos musicales pueden estar cursando el mismo nivel. La tarea del docente es, como se mencionara anteriormente, realizar un diagnóstico personalizado y a partir de él, en concordancia con las preferencias y objetivos que se plantean junto con cada estudiante, definir el desarrollo de los contenidos, su graduación y el nivel de exigencia.

Los géneros que tienen mayor preponderancia dentro de los programas de la asignatura Guitarra Eléctrica son el *rock*, el *jazz* y el *blues*, con sus sub-géneros. También puede observarse la presencia de la música folklórica argentina y el *bossa nova*. Además, la música académica se encuentra presente por medio del uso de transcripciones o adaptaciones a la guitarra eléctrica, por ejemplo algunas *partitas* de violín de J. S. Bach o ciertos *capriccios* de Niccolò Paganini.

Según Ariel Pozzo Seredicz, guitarrista de gran experiencia, “el audio sale de la guitarra, va por el cable, pasa por los efectos que tengas, entra al amplificador, se procesa en el amplificador y de ahí sale a los parlantes” (Ariel Pozzo, 2024). Es decir que la guitarra eléctrica es un sistema compuesto por la guitarra propiamente dicha, los cables, los efectos y el amplificador. En este sentido, el “conocimiento y manejo de amplificación, ecualización y aplicación de efectos” (Programa de la asignatura Guitarra Eléctrica Cuarto Año, 2024:8), se constituye como un elemento clave de la formación. En las clases, se experimenta con los parámetros de cada tipo de efecto, se muestran los órdenes más habituales de la cadena de efectos y algunas opciones que salgan de los usos más frecuentes. Asimismo, se explora qué sucede cuando los efectos se posicionan en diferentes lugares, por ejemplo: la distorsión antes o después de la etapa de *preamp*⁵ del amplificador, el *wah*⁶ antes o después de las distorsiones, entre otros.

Los tipos de notación que se utilizan son las tablaturas y la notación tradicional. Para los acordes, se usan el cifrado americano y el europeo, aunque también se emplean *chord boxes*⁷, especialmente en los casos de acordes con extensiones. En algunos casos, como sucede generalmente en *The Real Book* o los *songbooks* de diferentes artistas, se observan combinaciones de cifrados con notación melódica tradicional. En otros, el docente crea partituras que incluyen notación tradicional y tablaturas en dos pentagramas simultáneos, que además incluyen cifrados o *chord boxes* en los momentos de cambios armónicos.

La técnica y la mecánica del instrumento tienen un papel central en el desarrollo de cada clase. Cabe destacar que siempre se abordan teniendo en cuenta las necesidades de cada estudiante a partir de la elección de qué músicas se estudiarán durante la cursada. En los dos últimos años se trabaja una amplia variedad de técnicas: *alternative picking*, *bendings*, barridos, ligados artificiales, *tapping* y *fingerpicking*, entre otros⁸.

La improvisación tiene un rol muy importante en el transcurso de la cursada. La intención es lograr una capacidad cada vez mayor para la creación en tiempo real. En general, la improvisación es planteada

⁵ Para acceder a mayor información acerca de las etapas de un amplificador de guitarra, ingresar al siguiente link: <https://www.guitarristas.info/tutoriales/amplificador-partes/118>

⁶ En el siguiente link podemos conocer detalles acerca de este efecto y escuchar su sonido: <https://www.youtube.com/watch?v=rP6uXcATXIk>

⁷ Los *chord boxes* son diagramas en los que se indica cómo se deben colocar los dedos en el diapasón para tocar un acorde.

⁸ Es posible acceder a una explicación detallada de cada técnica mencionada en el siguiente enlace: <https://www.clasesguitarraonline.com/tecnica-de-guitarra/2016/12/4/tecnica-guitarra>

por el docente que, para guiarla, establece algunas reglas y límites, por ejemplo, utilizar solamente dos o tres cuerdas, tocar solamente en una porción de la *tastiera* o establecer una posición de mano izquierda al azar y no modificarla durante una determinada cantidad de compases. A modo de acompañamiento, se utilizan *backing tracks*⁹ en diversos géneros y estilos, o bien, el docente interpreta una base y cada estudiante realiza la improvisación melódica.

La acreditación de los conocimientos se da de este modo. A partir del Tercer Año se toma un examen práctico acerca de los contenidos abordados en el año. Cada persona debe interpretar algunas obras o fragmentos de obras que haya abordado en el transcurso del año. Nos referimos a fragmentos porque, por ejemplo, es posible tocar el solo de una canción como parte del examen, aunque no se interprete la canción completa. En algunos casos, también se aborda la improvisación como parte del examen, especialmente en los casos en que los estudiantes se ven atraídos por el *jazz* u otras músicas en las que la improvisación tiene un rol y una función primordial. Todo esto tiene como consecuencia que personas que están rindiendo el mismo nivel puedan presentar exámenes de características diferentes.

3. Consideraciones

En primer lugar, el hecho de que exista un espacio en el que la guitarra eléctrica esté presente y se la pueda estudiar formalmente es muy importante y necesario, sobre todo por las características y necesidades de la música popular actual. Esto sucede especialmente en casos como el del Liceo Municipal de Santo Tomé “F. M. San Juan” en el que, si bien hay un programa general, se aplica de forma personalizada y cada estudiante acuerda con el docente a comienzo del ciclo lectivo qué aspectos se estudiarán y de qué modo.

En segunda instancia, ya que la música popular ha logrado tener una mayor presencia dentro de la oferta académica de las instituciones de formación instrumental en Nivel Superior, puede ser provechoso tomar el modelo del Ciclo de Formación del Intérprete del Liceo Municipal de Santo Tomé para replicarlo en otras instituciones de Nivel Medio o, al menos, tomarlo como referencia para crear nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje de la guitarra eléctrica. Esto puede resultar particularmente beneficioso en nuestra región ya que, al existir la Licenciatura en Música Popular en el Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral, que también incluye la guitarra eléctrica dentro de su trayecto formativo, sería muy valioso que exista una mayor cantidad de instituciones de Nivel Medio en las que se pueda preparar a los estudiantes para ingresar a esta carrera de la mejor manera y, así, favorecer el ingreso, permanencia y egreso del Nivel Superior.

Como continuaciones del trabajo se pueden pensar diversas opciones. Una de ellas tiene que ver con establecer las relaciones entre el Ciclo de Formación analizado en el presente artículo y su articulación con los requerimientos del programa de primer año de la asignatura instrumento principal: guitarra del mencionado Instituto. Otra continuidad posible es indagar acerca de otros Ciclos de Formación en guitarra eléctrica que puedan existir en nuestro país para dar cuenta de las similitudes y diferencias con la propuesta ofrecida por el Liceo Municipal de Santo Tomé.

Bibliografía

- Ariel Pozzo (15 de agosto, 2024). Hablemos de Guitarras: Cómo funciona todo, desde el Principio [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cpMqwNVKkOc>
- LANG, Pablo (2020): En el nombre de la música: problemas entre música, enseñanza y escuela. Santa Fe, Ediciones UNL. Programas de los Cinco Niveles de la asignatura Guitarra Eléctrica del Ciclo de Formación del Intérprete del Liceo Municipal de Santo Tomé "F. M. San Juan" (2024).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): "Diccionario de la Lengua Española, 23.ª ed.". En REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la Real Academia Española. Madrid. <https://dle.rae.es/estilo> [Consultado: 16/12/2024]
- SKLIAR, Carlos (2019): Pedagogía de las diferencias. Buenos Aires, Noveduc libros.
- VILLAFañE, Cristian, NOTTA, Adriana y JARA CARRÓN, Elías (2024): "El repertorio codiseñado en la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Bajo Eléctrico de la Escuela de Música (FHUMyAR - UNR)". En ZILLI, Lía (Comp.): Actas de Músicos en Congreso 8va. edición / 2023. Músicas y escuchas: perspectivas desde Latinoamérica. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral. <https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/3/2018/08/Musicos-en-Congreso-2024.pdf> [Consultado: 18/02/2025]



MATÍAS GONZALO PEÑA MANIBARDO

peniamatias@gmail.com — Santa Fe

Licenciado en Música con Orientación en Guitarra y Profesor de Música con Orientación en Guitarra (ISM-FHUC-UNL). Ha participado como expositor en diferentes eventos académicos. Ha publicado artículos en diversas revistas musicológicas. Se desempeña como docente de guitarra clásica en el Liceo Municipal de Santo Tomé. Durante 2024 fue el coordinador del Ensemble de Latin Jazz de esta institución. Como intérprete, realiza conciertos solistas y en diferentes formaciones utilizando la guitarra clásica y eléctrica.



Samira Abdala, María Lucía Duarte y Juliana Palmira Sturba

EL JUEGO Y LA MÚSICA “ABRAZAN” EL AULA

RELATOS SOBRE LA CREACIÓN DEL PRODUCTO CULTURAL
EL JUEGO DE PABLO

RESUMEN

En el siguiente artículo compartimos una experiencia pedagógico-musical en base a la creación de un producto cultural: *podcast*, y la elaboración de propuestas musicales para la Educación Inicial. Esta experiencia realizada en el marco de la cátedra Didáctica de la Educación Musical III (DEM III) del Profesorado de Música del Instituto Superior de Música (ISM), estuvo dirigida para docentes de Nivel Inicial a cargo de la sala de cinco años. Dicho *podcast*, nace con el propósito de ser un disparador de historias, inspiraciones, ideas, juegos, imágenes y músicas para docentes que se encuentran trabajando en las aulas de Nivel Inicial santafesino, y favorecer así, el enriquecimiento de sus prácticas docentes a través de la ampliación de su acervo cultural, pedagógico y musical.

Sostenemos que la creatividad para hacer música no tiene límites, y valoramos esta instancia de formación en la carrera docente como propicia para generar y desarrollar recursos, herramientas y experiencias culturales destinadas a docentes, ya que creemos oportuno el fortalecimiento de su capacidad para guiar y acompañar a las infancias en su exploración musical. Es así, que desde un enfoque lúdico-pedagógico desplegado mediante propuestas musicales, se promueve el juego como herramienta poderosa para el desarrollo integral de todas las personas, que incluye tanto a las infancias como a la docencia.

PALABRAS CLAVE

Juego simbólico — Podcast — Recursos lúdico-musicales

Introducción

*De tierra adentro soy, de las maderas,
No pude imaginarme que existiera,
Intensidad de azules que
me ciegan, ayúdame a mirar.
“Ayúdame a mirar” (Dúo Karma, 2012)*

Nos adentramos a este relato de experiencia, con la idea que resuena como mantra desde la canción del Dúo Karma *Ayúdame a mirar*. Estas líneas nos convocan, nos atraviesan, y nos recuerdan que existe allí –en lo cotidiano–, una fuente inagotable de *inmensidades* que necesitan ser mostradas; y que como dice Antelo, se trata de acercar estas señas, signos y pistas culturales (2011).

De este deseo de acercamiento, por “dar a oír”¹ (Lang, 2020) un mundo y un repertorio musical, nace nuestra propuesta; que si bien se encuentra enmarcada dentro de la producción de la cátedra Didáctica de la Educación Musical III (DEM III) en el año 2024², forma parte de un proyecto de extensión universitaria que se inscribe como un “dispositivo pedagógico capaz de integrar la docencia y la extensión”³ (Menéndez et. ál. 2017:9).

La propuesta nace de la preocupación central por enriquecer la experiencia educativa mediante la integración de elementos lúdicos y musicales, que ofrezcan oportunidades para que las infancias, y la docencia del Nivel Inicial, desarrollen diversas maneras posibles de conectarse consigo mismo y con su mundo a través de la música y el arte (Español, 2005). Es por esto que nos propusimos realizar la intersección entre la música, el juego simbólico –que estaba siendo desarrollado específicamente en esta sala de cinco años por las docentes del jardín– y la educación infantil, a través de un producto cultural⁴ titulado *El juego de Pablo*. El mismo consiste en un podcast⁵ y un anexo de *Pistas Pedagógicas* que describiremos y desarrollaremos a continuación.

Se compartirá en primer lugar el proceso de creación y planificación de la ficción sonora *El juego de Pablo*. En segunda instancia, desarrollaremos los tópicos disparadores de la propuesta pedagógica-musical. Finalmente, realizaremos algunas reflexiones que son producto de esta experiencia y que incluye la mención de un Glosario, que consideramos importante brindar como herramienta para facilitar y orientar la lectura.

1. La génesis de *El juego de Pablo*

En el marco de la Práctica de Extensión mencionada previamente, se nos presentó el desafío de realizar un *producto cultural: podcast*, y algunas *pistas pedagógicas* posibles para ser usadas como inspiración y desde donde se ofrezcan músicas y actividades para docentes de Nivel Inicial. Por ello, en las primeras instancias de planificación del mismo, visitamos el Jardín Santa Lucía y a las maestras⁶ que serían las destinatarias de

¹ “Dar a oír” como “gesto político de distribuir (...) una serie de instancias que favorezcan experiencias vinculadas al conocimiento, entendimiento, comprensión, (quizás) disfrute y comprensión de la herencia cultural y artística (...) en la que las y los estudiantes puedan tomar, ser y hacer parte” (Lang, 2020:114).

² Las autoras de este escrito realizaron esta experiencia y cursada en dicho año lectivo.

³ La práctica de Extensión de Educación Experiencial (P.E.E.E.) se trata de una propuesta de intervención social realizada ininterrumpidamente desde 2022 y al presente, desde las cátedras de Didáctica de la Educación Musical III y Prácticas de la Educación Musical III del ISM junto a la comunidad educativa y docente del Jardín de Infantes N° 1364 “Santa Lucía”, de la ciudad de Santa Fe.

⁴ Ver Glosario: Producto Cultural.

⁵ Ver Glosario: Podcast.

⁶ Nos referiremos en femenino ya que en esta ocasión la experiencia fue con un cuerpo docente enteramente femenino.

nuestras propuestas con el objetivo de conocer sus proyectos áulicos para el ciclo lectivo 2024 y sus expectativas a partir de esta Práctica de Extensión de Educación Experiencial (P.E.E.E.); pero también, para conocer a las infancias, el jardín, los espacios y elementos con los que se contaba para poder pensar las propuestas con algunas actividades adecuadas para dicha institución⁷.

Elegimos un tipo específico de podcast: la ficción sonora. Dicha ficción se convierte en una experiencia auditiva cuya narración se vuelve atrapante y lúdica mediante efectos de sonido y música. En esta ficción, de 6:15 minutos de duración, que titulamos *El Juego de Pablo*, participan tres personajes y un narrador, y se incluyen diversas músicas que acompañan y articulan la historia. A continuación, se explicita el resumen de la misma:

Pablo es un niño que va a la plaza a jugar, acompañado de su abuela. Pero ese día no va a ser como cualquiera. Un *remolino* pasó y se llevó los juegos y todos los sonidos de la plaza. La abuela, para ayudarlo a reconstruir su lugar, le propone un juego: encontrarle formas a las *nubes* del cielo. Es así como, recostados en la plaza, las *nubes* “toman forma” de diversos animales u objetos que nos remontan a las mágicas historias de la abuela (extraído de la narrativa del podcast).

Posteriormente a la grabación y edición del podcast, ideamos un anexo con diversas actividades dirigidas a los docentes. Dicho anexo se titula *Pistas Pedagógicas*⁸, donde se ofrecen recursos, sugerencias e inspiraciones que sirven para adentrarse en la ficción sonora; así como también, se presentan ideas para integrar la música y el *juego simbólico*⁹ definido por Delalande como un “proceso de ‘hacer como si’, donde los niños recrean y transforman la realidad a su manera” (2000:12).

Para la selección de músicas ofrecidas, nos pareció importante incorporar repertorios destinados a las infancias y/o folclóricos menos difundidos –a partir de lo que las docentes nos comentaron que estaban trabajando–, para ampliar el repertorio cultural de nuestros oyentes, dando preferencia a aquellas canciones cuyo contenido posibilite el juego simbólico, la exploración de diferentes sonidos, el uso creativo de la voz y el cuerpo. Es así que aparecen diversos ritmos, autores e improntas, como son Canticuéticos, Dúo Karma, Pim Pau, el Chango Spasiuk y otros¹⁰.

Al proporcionar estos recursos, herramientas y experiencias al maestro, nuestro objetivo como estudiantes de docencia orientada al Nivel Superior, fue ofrecer pautas que ayuden a fortalecer su capacidad para guiar y acompañar a las infancias con el fin de enriquecer y ampliar el universo musical y simbólico de las mismas. Esto, se realizó mediante la exploración sonora y lúdica desde la cual, tanto las docentes como las infancias, puedan desarrollar y ampliar sus aprendizajes dentro de un ambiente propicio de aprendizaje estimulante y donde el juego y la música *abracen* el aula¹¹.

⁷ Esta propuesta puede ser consultada ya que se encuentra disponible online, y con acceso libre, por lo que pensamos actividades que pueden ser adaptadas a cualquier otro tipo de aulas y/o grupos. Véase el siguiente link: <https://view.genially.com/663966b8a18a8e0013d36e2f/presentation-estrategias-pedagogico-musicales>. Esta propuesta está pensada de manera situada para dicho jardín y utilizamos elementos del mismo. Por ejemplo, se propuso en las *Pistas pedagógicas* realizar algunas actividades en el “Oasis”, que es un espacio recreativo que tiene la sala de 5 años. Dicha experiencia (posible de ser adaptada o recreada en otras instituciones o jardines).

⁸ Ver Glosario: Pistas Pedagógicas.

⁹ Ver Glosario: Juego Simbólico.

¹⁰ El soundtrack del podcast incluye las siguientes canciones:

“Un Remolino” - Canticuéticos (<https://youtu.be/DLjE5ZVQSc8?si=ps05mJ6GA0xAbA5m>)

“Ayúdame a Mirar” - Dúo Karma (https://youtu.be/Q5abviv9naI?si=3WVAnoPYaQvTQR_t)

“Soy un coya chiquitito” - en la versión de PimPau (<https://youtu.be/76Ce1wuODF8>)

“La leyenda del mate” - Magdalena Fleitas (<https://youtu.be/oVMnLr9jFhk?si=n7-vmsVNjPdVYn2T>)

“El Baile de los peces” - Chingalepa (<https://youtu.be/emLuj8WwVHE?si=4grD8pGh3cMb9yQG>)

“Polca de Juana” - Chango Spasiuk (<https://youtu.be/L-6f3ltSDH8?si=ku-YliDtEWvIYP9P>)

¹¹ Empleamos la metáfora del abrazo, ya que no solo da cuenta de un acogimiento de estas prácticas en el aula, sino que nos invita a pensar en los vínculos que se pueden generar en torno a las relaciones pedagógicas: generar redes, fortalecer vínculos, acompañar, guiar.

2. Tópicos disparadores

Los personajes de la ficción corresponden a tres generaciones diferentes: la abuela, la madre y el hijo. Este elemento intergeneracional fue clave en el proceso creativo por varios motivos. Por un lado, la riqueza que implica incluir una voz (en este caso) que nos guíe con su sabiduría, como puede ser una abuela, pero además con el deseo de generar una participación activa de la familia en la trayectoria estudiantil de los niños, volviéndose un proceso más significativo para todo el grupo familiar.

A su vez, fueron utilizados dos símbolos como ejes transversales de la propuesta: el *remolino* y las *nubes*, los cuales nos invitan al juego simbólico, a la exploración sonora, a la lluvia de preguntas, de ideas y a las posibilidades expresivas y musicales del cuerpo en estos relatos simbólicos.

En el caso del *remolino* pensamos: ¿qué objetos se encuentran en la plaza?, ¿qué sonidos? Y ahora que no están porque el remolino se los llevó, ¿con qué jugamos?, ¿cómo podemos devolverle la *vida* a la plaza?. Este elemento nos invita a pensar: ¿cómo se pueden recrear los sonidos de la plaza usando como instrumento nuestro cuerpo y nuestra voz o utilizando cotidiáfonos?, y ¿es posible emular el paso del remolino por la plaza usando el cuerpo, objetos, ruidos?, ¿cómo queda la plaza luego de que el remolino pasó?, ¿cómo suena una plaza vacía?.

Las *nubes*, por otro lado, nos invitan a viajar, a crear, a imaginar. La nube es considerada como elemento abstracto, indefinido, que toma forma a partir de la imaginación y subjetividad de cada uno. Es por esto, que nos pareció interesante guiar la búsqueda, la mirada, acompañar ese momento con la sabiduría de la *abuela*. Es gracias a la abuela, que todos esos descubrimientos en las *nubes* se vuelven significativos, porque ella los tempera con su sabiduría *abuelística*, que nos instruye, nos canta y nos cuenta, historias, leyendas, recuerdos... y sin querer *queriendo*, nos adentra más y más en el juego.

3. Conclusiones

El juego de Pablo busca enriquecer personal y profesionalmente al maestro como agente clave de la experiencia educativa, y nace para que él pueda “enriquecer su propio mundo, porque solo así podrá transmitir su riqueza. Ahí radica su compromiso: ampliar sus recursos, su música y su juego, para, luego, compartir ese acervo con los chicos” (Fleitas, 2022:233). A su vez, este Producto Cultural tuvo un papel clave en nuestra formación como docentes de música, ya que gracias a su realización, generamos una serie de habilidades y estrategias muy útiles que podemos aplicar al campo laboral. Para mencionar algunas de estas habilidades podemos señalar: la investigación de diversos autores y músicas, el desarrollo de la escucha atenta, el manejo de programas de grabación y edición de sonido, el manejo de plataformas de diseño gráfico. Todos estos aspectos se vieron potenciados al tratarse de un producto cultural pensado y desarrollado para un territorio concreto y sujetos reales (Lang, Omega y Zilli, 2024), y de aquí también, el valor agregado de la participación en la P.E.E.E.

El juego no fue *solo* un elemento más en nuestra propuesta, sino que fue crucial: quisimos que desde allí germinen las propuestas y las historias. En consonancia con Hervez, Carvalho y Milocco (2021), entendemos que es a través del juego que ingresamos al mundo, y que una experiencia lúdica caracterizada por el disfrute, la pasión y la creatividad, es capaz de generar vínculos significativos y abrazar todas las formas posibles de manifestación. Pero nos preguntamos ¿qué es jugar? Aquí recuperamos a Ma. de los Ángeles “Chiqui” González (2003), quien muy sabiamente lo describe como: “jugar es jugarse, es entrar y salir de la locura (...), es no repetir, es no estereotipar, es mover el orden de las cosas, inventar caminos, transformar la mirada, simbolizar, movilizar reglas, convenir, crear” (González, 2003)

Desde el inicio de la propuesta, quisimos generar una libre vinculación de los lenguajes artísticos integrados, y no fragmentados por disciplinas, evocando “la música del movimiento, la palabra del sonido o la imagen del poema” (Hervez, Carvalho y Milocco, 2021:14); es decir, salirnos de los estereotipos, no dar todas las respuestas, sino pistas con espacio para generar más preguntas (Skliar, 2017).

Es en este entramado de ideas donde se fundamenta nuestro enfoque pedagógico, que busca integrar la música y el juego como herramientas poderosas para el desarrollo integral de los niños.

Para finalizar, queremos ofrecer un apartado denominado *Glosario*. En él, encontrarán palabras recurrentes que aparecieron a lo largo del artículo, a partir de las cuáles podemos dar cuenta de nuestro recorrido en la creación *El Juego de Pablo*, y además reflexionar sobre nuestro transitar en la carrera por el Profesorado de Música. Estas palabras compartidas a modo de definiciones, fueron fundamentales y fundacionales para desarrollar y ofrecer(nos) nuevas posibilidades de trabajar con la música desde un ámbito institucional.

Glosario

Juego simbólico: Delalande (2000) lo define como el juego que imita lo real el “hacer cómo sí”. Fue central planificar el Producto Cultural en su totalidad, desde la ficción sonora, y aquí pensar cómo los elementos utilizados *decían*, pero también dejaban espacio o cosas sin decir, y da lugar a los aportes que las infancias y docentes quisieran. La misma lógica utilizamos para las Pistas: en todo momento invitamos a jugar con lo mínimo, como fueron la nube y el remolino.

Como resultado de esto, recibimos devoluciones de las docentes del jardín, donde nos contaban las actividades que realizaron desde los distintos espacios: en sala de aula, de música, de educación física, religión y otras. Los recursos ideados en las Pistas Pedagógicas sirven de inspiración para nuevas actividades y juegos que nosotras no habíamos pensado, lo cual constituye una respuesta muy grata al trabajo hecho. Allí entendimos el poder de planificar desde y para, el juego simbólico. Hay un gran desafío y riqueza en planificar –lo que fuere: una clase, un curso, un plan anual– sabiendo lo que puede suceder, pero abiertos a que suceda algo completamente nuevo y/o diferente (Maggio, 2008).

Pistas Pedagógicas: son propuestas que trascienden la idea de la clase a modo de alternativas, sugieren ideas, presentan “guías que orienten el trabajo, pero que no lo condicionan de manera única, más bien orientan o pautan algunas posibilidades que luego impactarán en las decisiones de cada docente y sus clases.” (Lang, Omega y Zilli, 2024:178)

La creación de estas pistas fueron un puntapié importante en nuestra formación ya que fuimos autoras de la construcción de una gran variedad de actividades e ideas a trabajar con las músicas, y desde las cuales, las docentes y nosotras también pudimos ser partícipes y protagonistas de estas propuestas que nos transforman como sujetos (Maggio, 2012).

Producto cultural: definidos como “objetos reales de la cultura y del arte que en el marco de las didácticas pueden ser asumidos como objetos prácticos y musicales

de reflexión del hacer, a la vez que teoría para fundamentar su inclusión en una propuesta de enseñanza.” (Lang, Omega y Zilli, 2024:165).

La confección de un producto cultural, nos permitió ampliar nuestras habilidades, conocimientos y creatividad para ponerlos en diálogo con otras disciplinas y posicionarnos en un *rol creador*, que es fundamental a la hora de pensarnos como futuras docentes que sean capaces de generar contenido de valor que trascienda más allá de lo que acontece en el aula de clases.

Podcast: en el podcast “El juego de Pablo” fueron utilizados tres tipos de componentes para su realización:

(...) el componente literario (de la ficción narrada y la estructuración a partir de la obra y su autor asignado); el componente sonoro (desde el uso de efectos, del relato ficcional, del empleo de la voz, de las músicas que el ciclo expone y de las características musicales particulares de cada obra musical); y finalmente por el componente pedagógico que se estructura al pensar este producto en relación al diseño de una unidad curricular (...).” (Lang, Omega y Zilli, 2024:177).



Bibliografía

- ALLIAUD, Andrea y ANTELO, Estanislao (2011): Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- DELALANDE, Françoise (2000): La música es un juego de niños. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ricordi.
- ESPAÑOL, Silvia (2005): Ontogénesis de la experiencia estética. La actitud contemplativa y las artes temporales en la infancia. Madrid, Estudios de Psicología, pp. 139-172.
- FLEITAS, Magdalena (2022): Una escuela en ronda. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Siglo XXI.
- GONZÁLEZ, María de los Ángeles (30 de junio de 2003): "Cuerpo, juego y lenguajes". En Chiqui González. <https://chiquigonzalez.com.ar/project/cuerpo-juego-y-lenguajes/> [Consultado 10/10/2024]
- CARVALHO, Cássio, HERVEZ, Eva y MILOCCO, Luis (2021): Arte y educación en las infancias. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. UMACAPIRUÁ ediciones.
- DÚO KARMA (2012): "Ayúdame a mirar" en Mundo Sonajero, [Disco compacto]. La Habana, Producciones "Mundo Sonajero".
- LANG, Pablo (2020): En el nombre de la música: problemas entre música, enseñanza y escuela. Santa Fe, Ediciones UNL.
- LANG, Pablo, OMEGA, Gustavo y ZILLI, Lía (2024): "A la escucha: productos culturales desde las Didácticas de la Educación Musica". En ZILLI, Lía (Comp.): Actas de Músicos en Congreso 8va. edición / 2023. Músicas y escuchas: perspectivas desde Latinoamérica. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral. <https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/3/2018/08/Musicos-en-Congreso-2024.pdf> [Consultado: 27/02/2025]
- MAGGIO, Mariana (2012): Enriquecer la Enseñanza. Buenos Aires, Paidós
- MENÉNDEZ, Gustavo, CAMILLONI, Alicia, TARABELLA, Laura y BOFFELLI, Mariana (2017): Integración, docencia y extensión 2: otra forma de enseñar y de aprender. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- ZILLI, Lía (2024): "Estrategias pedagógico-musicales desde los juegos sonoros: Aportes a la formación de docentes de Música y de Educación Inicial". Práctica de Extensión de Educación Experiencial. Didáctica de la Educación Musical III.



SAMIRA ABDALA

samiraabdala.sa@gmail.com — Santa Fe

Estudiante avanzada del Profesorado de Música y de la Licenciatura en Música con orientación en Piano (ISM-FHUC-UNL). Intérprete de piano, bajo eléctrico y aerófonos andinos, realiza conciertos integrando distintas agrupaciones.

MARÍA LUCÍA DUARTE

duarteemarialucia@gmail.com — Santa Fe

Estudiante avanzada del Profesorado de Música (ISM-FHUC-UNL). Se desempeña como docente en diversos niveles y modalidades.

JULIANA PALMIRA STURBA

julianasturba.js@gmail.com — Santa Fe

Egresada del Profesorado de Música y estudiante avanzada de la Licenciatura en Música con orientación en Canto (ISM-FHUC-UNL). Se desempeña como docente en diversos niveles y modalidades. Como intérprete, realiza conciertos integrando distintas agrupaciones.



Paula Canalis y Sofía Martínez

MÚLTIPLES CAMINOS: EL VIAJE DE LAS MÚSICAS

RESUMEN

El presente artículo da cuenta de la experiencia vivenciada en la elaboración de un podcast y diversos materiales pedagógicos, pensados y diseñados para docentes de nivel Inicial en el marco de la cátedra Didáctica de la Educación Musical III, perteneciente a la carrera Profesorado de Música del Instituto Superior de Música (ISM) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

El eje fundamental del trabajo, dentro de una Práctica de Extensión de Educación Experiencial (P.E.E.E.), fue el diseño de múltiples pistas y sugerencias pedagógicas para enriquecer las prácticas educativas de dichos docentes.

Desde un encuentro inicial con ellos, se evidenciaron cuáles son aquellas músicas que emplean a la hora de jugar y enseñar en las prácticas áulicas. En este sentido, y bajo la premisa de que las prácticas musicales son centrales en la enseñanza del nivel inicial –sobre todo como una de las principales excusas para jugar– fue posible cuestionarnos: ¿cómo invitar a la docencia a expandir su mundo sonoro de una forma amena y cuidadosa, a través de pistas pedagógicas que amplíen los universos culturales y artísticos de las infancias?

PALABRAS CLAVE

Infancias — Músicas — Juegos

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo principal compartir y reflexionar acerca de la experiencia desarrollada en la cátedra Didáctica de la Educación Musical III –perteneciente a la carrera de Profesorado de Música de la UNL– desde la cual se elaboraron *podcasts* y diversos recursos pedagógicos destinados a docentes

de nivel inicial. Este proyecto se enmarcó dentro de una Práctica de Extensión de Educación Experiencial (P.E.E.E.) que se denominó *Estrategias pedagógico-musicales desde los juegos sonoros: Aportes a la formación de docentes de Música y de Educación Inicial*, desarrollada en la cátedra anteriormente mencionada durante el primer cuatrimestre del año 2024.

Desde esta reflexión sobre la experiencia, las autoras de este artículo buscaron enriquecer el repertorio sonoro y las prácticas educativas en la formación de docentes de Educación Inicial del Jardín N°1364, ubicado en la ciudad de Santa Fe (con quienes se desarrolló esta práctica de extensión). En este sentido, se consideró como punto de partida la premisa propuesta por Delalande (1995), quien sostiene que la música brinda a los niños la oportunidad de experimentar, explorar y desarrollar su creatividad y habilidades a través del juego. Asimismo, se destaca que esta posibilidad de aprendizaje desde el juego también se convierte en un recurso valioso para las docentes, ya que les proporciona herramientas significativas para enseñar. Este enfoque estuvo muy presente en nuestra práctica situada, desarrollada posteriormente en torno a la enseñanza de la música en el nivel Superior.

El interés por relatar esta vivencia y construir conocimiento por medio de la escritura de este artículo, reside en la posibilidad de dar cuenta de cómo –a través de una propuesta de enseñanza en la formación de docentes– la música trasciende el simple acto de escuchar (en directa relación con el Producto Cultural creado: *Podcast*), y desde el abordaje de la habilidad musical que permite comprenderla, compromete al oyente como sujeto activo en la misma y permite convertir este acercamiento a la música en una experiencia personal y subjetiva, tal como plantea Villafañe (2020). La noción de que cada oyente puede construir su propio significado a partir de la música es fundamental en la educación musical y esto, se redimensiona cuando el docente se permite nuevas formas de atribuirle significado a lo escuchado. Como señalan Shifres y Burcet, “la música se hace significativa a través de un proceso de producción de sentido” (2013:76). Estos autores sostienen que la producción de sentido en la música se fundamenta en una serie de prácticas que incluyen la participación, descripción, explicación, representación e interpretación (2018).

Este escrito se articulará en tres secciones con el objetivo de facilitar una mejor comprensión del proyecto y de la propuesta. En primer lugar, se detallará la metodología empleada en la producción del *podcast* desarrollado en el marco de esta práctica y de la producción colectiva de la cátedra de DEM III. Además, en este apartado se describirá la creación de los materiales pedagógicos que complementan la elaboración y presentación del *podcast*, así como los procesos de escuchas ofrecidos a los docentes para el abordaje significativo de las músicas. En este sentido, recuperamos las palabras de Malbrán, quien señala que “enseñar a escuchar requiere elegir el recorrido para tornar accesible la escucha atenta y comprensiva” (1996:2). Desde esta reflexión, nuestra propuesta atendió la incorporación de guías de audición y de múltiples actividades vinculadas a la escucha como proceso activo y referido a un modo del hacer musical.

En segundo lugar, se realizará un análisis de las perspectivas teóricas y prácticas empleadas para fundamentar el proyecto; así, se explicitarán los enfoques desde donde se sustentaron la producción del *podcast* y de los materiales pedagógicos.

En tercer lugar, y a modo de cierre, se presentarán algunas conclusiones que pueden inferirse desde dicha experiencia pedagógico-musical destinadas a docentes de la Educación Inicial, para considerar en la formación superior desde los aportes de la música y su enseñanza.

1. Tejiendo sonidos: estrategias para una enseñanza musical significativa

*Ingresamos al mundo a través del juego;
esa mezcla de disfrute, placer, pasión y entrega.
El juego es ese generador de vínculo que abraza
todas las formas de manifestaciones posibles,
y las que no existen, las inventa.
(Carvalho, Harvez y Milocco, 2021:17)*

El *podcast* surgió con la premisa de crear un producto cultural¹ que, además de ser un objeto de la cultura y del arte, pueda convertirse en una obra integral inspiradora para pensar la enseñanza. En este caso particular, se diseñó como un recurso inspirador para los docentes del Jardín N°1364 (dirigido particularmente a docentes de la sala de tres años), brindándoles múltiples posibilidades de hacer presente la música como relato narrativo y como una herramienta para considerar dentro de posibles propuestas de enseñanza.

Sin perder de vista que el *podcast* debía contemplar tres tipos de guiones (literario, narrativo y pedagógico), nuestra elaboración comenzó con la creación de una narrativa –una ficción– centrada en personajes específicos, que ayudaron a contextualizar las actividades musicales. La misma se inspiró en la canción *Brujos Hechiceros* de Mariana Baggio², dando origen a un viaje lleno de aventuras donde tres amigos hechiceros, protagonistas de la historia, deben enfrentar una serie de desafíos para alcanzar su objetivo. Una vez definida la trama, se seleccionaron cuidadosamente otras obras musicales –dando lugar a artistas locales³– para enriquecer el repertorio sonoro del *podcast*.

En un proceso posterior se crearon las pistas pedagógicas, concebidas como caminos posibles, guías y sugerencias de actividades musicales, juegos y diversas propuestas que pueden realizarse no solo desde las músicas ofrecidas, sino también, a partir del uso de los diversos elementos y personajes que se ponen a disposición desde la narrativa misma. Como sostienen los autores Carvalho, Harvez y Milocco, “el juego invita a la incertidumbre y la incertidumbre invita a la creación” (2021:67). Bajo esta invitación, es necesario mencionar que las pistas pedagógicas fueron entregadas a los docentes (en formato *Genially* y disponible en el siguiente link: <https://view.genially.com/663b98f29d30120014c6051a/interactive-image-aventuras-hechizadas>)⁴ contemplaron propuestas en torno a la dimensión lúdica, expresiva y de exploración que las músicas permiten desarrollar. Por esta razón, se han ofrecido múltiples sugerencias que promueven la creación a partir de diversos elementos y materiales, la experimentación con la voz y con el propio cuerpo, y sobre todo, el juego, con toda la seriedad que este término implica (Delalande, 1995). Estas propuestas incluyen actividades como cantar e imaginar a los personajes, escuchar atentamente las canciones siguiendo guías de audición, la realización de teatro de sombras y la exploración de diferentes desplazamientos en el espacio, entre otras posibilidades que se pusieron a disposición de la enseñanza.

¹ Los productos culturales, entendidos como objetos reales de la cultura y del arte, pueden ser considerados, en el marco de las didácticas, tanto como objetos prácticos y musicales para la reflexión sobre el hacer, como también una base teórica que justifique su inclusión en una propuesta de enseñanza (Lang, Omega y Zilli, 2024).

² Cantautora argentina especializada en música para las infancias. *Brujos Hechiceros* se incluye en su disco *Barcos y Mariposas - volumen 2*, publicado en 2006. Disponible para su escucha en: <https://www.youtube.com/watch?v=r7H3UHEbb6E>.

³ Agrupaciones santafesinas abocadas a la creación y composición de músicas infantiles, tal como *La Gordini*. Su música se encuentra disponible en <https://www.youtube.com/channel/UCOUoegXAuwgazDkMlRjC17Q>.

⁴ Este *Genially* es parte de otro, en el que cada autor/a deja a disposición su producción: <https://view.genially.com/663966b8a18a8e0013d36e2f/presentation-estrategias-pedagogico-musicales>

2. Más que un *podcast*

Escuchamos lo que tenemos buenas razones para escuchar, y un despertar de la escucha musical consiste en multiplicar las razones por las que escuchar y escuchar musicalmente.
(Delalande, 1995:7)

Para conocer y enmarcar la propuesta de trabajo, en un inicio visitamos y conocimos el Jardín N°1364 para dialogar con sus docentes. Durante este encuentro inicial, se nos propuso trabajar con la unidad didáctica *El cuerpo, los sentidos y la percepción sensible*, que formó parte del proyecto anual que compartían las salas del mismo nivel (salas de tres años) de dicho Jardín. En este sentido, la creación de la narrativa y las pistas pedagógicas que desarrollamos posteriormente se centraron en estos temas fundamentales: el cuerpo, los sentidos y la percepción.

Para la creación del *podcast* fue determinante tener presente que la escucha debía habilitar caminos y recorridos personales (Villafañe, 2020). Además, consideramos como un aporte central lo propuesto por Malbrán (1996), quien señala que la audición musical es relacional porque está basada en vínculos significativos que se establecen a partir de la experimentación personal y concreta con ese material sonoro. Desde esta mirada, el *podcast* propuso diversas músicas y sugirió posibles actividades, pero lo realmente importante –y nuestro principal objetivo– fue que los docentes se involucren en una escucha subjetiva⁵, y a partir de allí, puedan re-significar las músicas como parte de sus propias vivencias. Para clarificar este enfoque, recurrimos a Shifres y Burcet (2013), quienes argumentan que la idea de que la música tiene un significado inherente que debe ser descubierto es completamente desestimada. En contraposición a esto, según los autores, y nuestra consideración, la música adquiere significado a través de un proceso de producción de sentido que involucra al oyente.

También hemos planteado la participación musical⁶ –una práctica esencial para la producción de sentido en la música– como un engranaje fundamental en la comprensión y desarrollo participativo mediante el *podcast*, aspecto clave favorecido desde los autores anteriormente mencionados. Así mismo, hemos considerado que desde un primer momento las docentes –en tanto oyentes– puedan sentirse parte de la música de manera activa, involucrando así el cuerpo, los sentidos y la percepción subjetiva. Este enfoque no solo ha sido central para guiar a los docentes en la escucha y hacerlos partícipe en todo momento, sino que además fue un aspecto clave a la hora de pensar qué y cómo ofrecemos música a las infancias; bajo qué premisas hacerlo; con qué intenciones se las propone. Maggio arroja luz sobre este asunto y nos invita a pensar por qué insistir en enseñar el conocimiento acumulado si sabemos que lo más importante es el que seremos capaces de construir (2012). Por ello, consideramos indispensable crear estos espacios de participación en donde esas prácticas de sentido en música tengan lugar.

⁵ Característica de la escucha, a la que se refiere Cristian Villafañe (2020), cuando plantea que el sujeto interactúa con el fenómeno sonoro y se relaciona con él desde sus dimensiones emocionales, afectivas y sus posibilidades evocativas.

⁶ La participación, junto con la descripción, la explicación, la representación y la interpretación, son instancias -dentro de las prácticas de sentido- que permiten la apropiación de herramientas para la comunicación musical entre las que se señala la posibilidad de: cantar, escuchar, tocar, improvisar, etc. (Burcet, 2018).

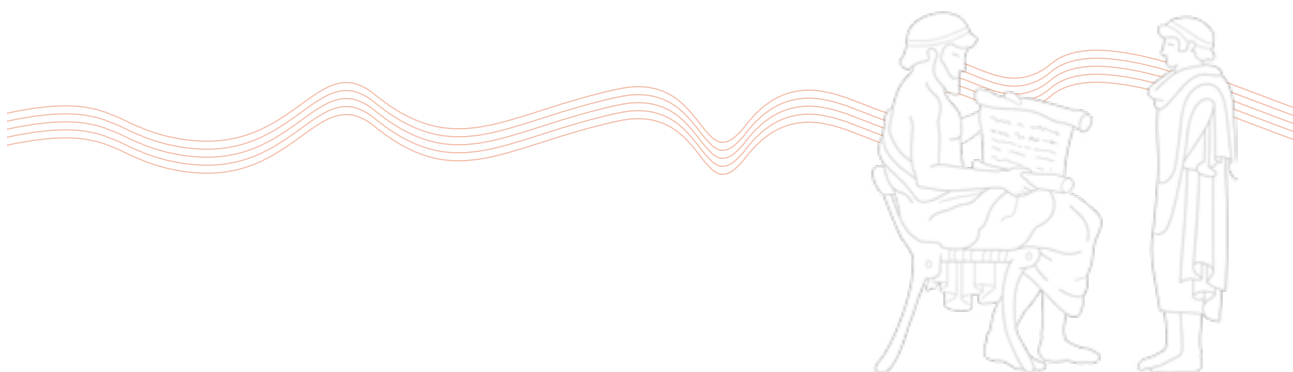
3. Algunas posibles conclusiones

Las canciones son algo vivo y su vitalidad opera en los más diversos sentidos
(Semán, 2019:11)

Nos resulta interesante introducir este tercer y último segmento con las palabras de Semán, ya que este autor se ha convertido en una pieza clave a la hora de pensar qué hacemos con las canciones que ofrecemos –o músicas, en este caso– y qué esperamos de ellas. Las canciones son algo vivo y las posibilidades que ofrecen son infinitas. Es cierto que nuestro objetivo ha sido ampliar el repertorio sonoro de los docentes y nutrir las aulas con músicas diversas y muy valiosas; pero sobre todo, nos enfocamos en destacar que una canción nunca es la misma, ya que, al emprender su viaje, su esencia se transforma según los oídos que la escuchen, las voces que la interpreten, los cuerpos que la bailen y quienes la exploren o jueguen con ella. Su vitalidad reside en aquellos que valoran su significado y la comparten con nuevos públicos, manteniéndola viva.

Esta experiencia ha sido enriquecedora, y por sobre todo, desafiante para nosotras. Fue un proceso en el que fuimos descubriendo que lo verdaderamente valioso no era ofrecer actividades ya concluidas, sino regalar *pistas* y habilitar múltiples caminos posibles hacia diferentes escuchas, las cuales luego permitirían pensar las actividades. Es decir, nuestro trabajo comenzó ofreciendo, en primera instancia, un proceso de escucha activa y subjetiva que permitiera a los docentes analizar, explorar, experimentar y jugar con las músicas, con el propósito de que las posteriores actividades fuesen el resultado de este proceso íntimo de escucha, interpretación y participación de cada uno. En este sentido, las actividades propuestas por nosotras funcionaron como verdaderas pistas pedagógicas, sugerencias y caminos posibles, y no como dogmas pedagógicos secuenciados en una estructura inflexible.

Sin perder de vista a sus destinatarios, siempre hemos promovido un enfoque basado en el juego. Creemos que, como afirma Delalande (1995), nunca debemos olvidar que lo más importante para los niños –y lo que les permite conectarse con el mundo sensible y desarrollar sus habilidades sociales– es el juego. Este enfoque no solo favoreció el aprendizaje, sino que también invitó a la exploración creativa y al descubrimiento, generando experiencias significativas que trascienden la simple ejecución / reproducción de actividades desde la práctica docente de Educación Inicial.



Bibliografía

- CARVALHO, Cássio, HERVEZ, Eva y MILOCCO, Luis (2021): Arte y educación en las infancias. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UMACAPIRUÁ ediciones.
- DELALANDE, François (1995): La música es un juego de niños. Buenos Aires, Ricordi.
- LANG, Pablo, OMEGA, Gustavo y ZILLI, Lía (2024): "A la escucha: productos culturales desde las Didácticas de la Educación Musica". En ZILLI, Lía (Comp.): Actas de Músicos en Congreso 8va. edición / 2023. Músicas y escuchas: perspectivas desde Latinoamérica. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral. <https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/3/2018/08/Musicos-en-Congreso-2024.pdf> [Consultado: 18/02/2025]
- MAGGIO, Mariana (2012): Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires, PAIDÒS.
- MALBRÁN, Silvia (1996): "Los atributos de la audición musical. Notas para su descripción". En Revista Eufonía: Didáctica de la Música, 2. Barcelona, Editorial Graó, pp. 55-68.
- SEMÁN, Pablo (2019): "La canción nunca es la misma". En GILBERT, Abel y LIUT, Martín: La mil y una vida de las canciones. Buenos Aires, Gourmet Musical, pp. 11-25.
- SHIFRES, Favio y BURCET, Inés (2013): Escuchar y Pensar la Música: Bases Teóricas y Metodológicas. La plata, Edulp.
- (2018): La Práctica de Sentido en la Música. Buenos Aires, UNLP Facultad de Bellas Artes.
- VILLAFañE AVELINO, César C. (2020): "Escucha relacional: una posible estrategia de escucha para la enseñanza de la producción musical". En SIRAGUSA, Cristina et al.: Libro de Actas. III Jornadas de Investigación en Artes UNVM: contextos, paradigmas y metodologías. 3ras Jornadas de Investigación en Artes, contextos, paradigmas y metodologías. Villa María, Universidad Nacional de Villa María, pp. 319-337. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=2740 [Consultado: 18/02/2025]



PAULA CANALIS

paulacanalis8@gmail.com

Egresada del Profesorado de Música (ISM-FHUC-UNL). Actualmente se desempeña como docente de música en diversos niveles y ámbitos educativos.

SOFÍA MARTÍNEZ

sofiprofedemusiquita@gmail.com

Graduada del Profesorado de Música (ISM-FHUC-UNL). Desarrolla talleres de música para las infancias y desde la enseñanza de diferentes instrumentos. Actualmente se desempeña como docente de música en distintos niveles educativos.



Martina Almonacid y Rolando Moreno

NOTAS DE RESILIENCIA

EL PODER DE LA MÚSICA EN LA RECONSTRUCCIÓN DE
IDENTIDADES EN CONTEXTOS CARCELARIOS

RESUMEN

El presente artículo se estructura desde un relato de experiencia realizado por los autores del mismo dentro de la cátedra *Proyectos educativos y artísticos* del Profesorado Universitario de Música de la Universidad Nacional de San Juan. Dicha experiencia surge de la participación en un Proyecto de Extensión Universitaria (PEU) de dicha universidad, que refiere a la Educación Musical en contextos de encierro.

Por lo tanto, en primer lugar este relato contextualiza la problemática de la educación en contextos de encierro (ECE) y se releva su escasa presencia en la formación docente en San Juan. El marco teórico del presente trabajo hace referencia a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y teorías pedagógicas sobre las fases de la enseñanza (preactiva, activa y postactiva) según Philip W. Jackson (1968). Además, se recuperan las categorías de análisis de Ander-Egg y Aguilar Ibáñez (2005) para elaborar y evaluar proyectos.

De este modo, se describe la implementación del PEU desde una perspectiva en primera persona donde se detallan las etapas de planificación, las primeras interacciones con los reclusos, el desarrollo de actividades musicales conjuntas y las dificultades logísticas encontradas. Se pondera la relevancia de este tipo de experiencias significativas, como así también, el intercambio de conocimientos musicales y la participación de los internos en la interpretación y creación musical.

Finalmente, se presentan reflexiones personales de los autores sobre el impacto de la experiencia en su formación docente y en su visión sobre la educación en contextos de encierro. Se concluye hacia el cierre de este texto, que la música no solo funciona como un medio educativo, sino también como un vehículo para la reconstrucción de la autoimagen y la identidad de los reclusos, favoreciendo su reinserción social.

Por lo dicho, se postula la necesidad de continuar promoviendo este tipo de iniciativas y de fortalecer la vinculación entre la universidad y contextos educativos no convencionales. Además, se considera de vital importancia divulgar este tipo de experiencias que conlleva desmitificar los prejuicios en torno a la persona privada de libertad para reflexionar acerca de los procesos de estigmatización y el segregacionismo, que contribuyen a la reproducción de desigualdades y la exclusión.

PALABRAS CLAVE

Educación en contextos de encierro — Educación Musical — Reinserción

1. Introducción “Notas de Resiliencia”

A través de nuestras experiencias personales como estudiantes del Profesorado Universitario de Música con orientación en Guitarra y Violín perteneciente al Departamento de Música de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), exploramos el impacto transformador de la música en la reconstrucción de identidades en contextos carcelarios. El análisis de la experiencia surge en el marco de la cátedra *Proyectos Educativos y Artísticos* (PEA), a cargo de la docente Stella Mas. Para su concreción, seleccionamos el proyecto *Música para la libertad. Trascendiendo los muros a través del arte arte: Hacia una educación musical democrática*, que desarrollamos –los autores de este artículo– en el ciclo lectivo 2023 desde la cátedra *Práctica III* a cargo de la profesora Carina Silva.

La iniciativa inicial, buscó realizar actividades de extensión en contextos de encierro para contribuir al derecho universal a la educación y deconstruir estigmas asociados con las personas privadas de libertad. Si bien existen antecedentes dentro del ámbito universitario respecto de actividades musicales, este artículo es una reflexión crítica posterior que se encuadra desde un Proyecto de Extensión Universitaria (PEU), que además cuenta con la colaboración de la Coordinación de Educación en Contexto de Encierro del Ministerio de Educación y el Servicio Penitenciario Provincial y con el aval de la FFHA de la UNSJ.

Por lo dicho, en este escrito nos proponemos poner en valor y divulgar la integración de saberes vinculados a las funciones de la formación docente en la UNSJ, a saber: la docencia, la extensión, la creación y la investigación. De este modo, analizamos el PEU a partir de las preguntas directrices propuestas por los autores de referencia, Ander-Egg y Aguilar Ibáñez (2005), quienes sugieren cuestionarse acerca del qué, por qué, para qué, cuánto, dónde se quiere hacer, cómo, cuándo se va hacer, a quiénes va dirigido, quiénes lo van a hacer, con qué se va a hacer y que nos permiten organizar la reflexión teniendo en cuenta las tres fases de la enseñanza las cuales son: preactiva, activa y postactiva (Jackson, 1968).

La propuesta nos permitió visibilizar a la música como herramienta educativa y transformadora y desafiar estigmas sociales. Además, la experiencia aporta a la discusión sobre la Educación en Contextos de Encierro (ECE), un tema poco abordado en la formación docente musical en San Juan, y busca inspirar futuras iniciativas inclusivas, dentro y fuera del ámbito universitario.

2. Marco referencial

Para la presente reflexión resultó indispensable considerar la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948, donde se considera en el Art 26. 1 que: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental”.

En cuanto a lo que respecta a la República Argentina, en la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en 2006 se reconocen ocho modalidades, estas son: Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Específicamente en la modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad, se habla en el Art 56. e) sobre “desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva”.

Desde la práctica realizada recuperamos, del autor Philip W. Jackson (1968), las tres fases de la enseñanza anteriormente nombradas. Fase Preactiva, la cual trata sobre el vínculo del docente con el conocimiento sobre el cual va a operar, la administración de los recursos y la selección y diseño de las actividades. Fase Activa,

considerada como la puesta en práctica de esa propuesta de enseñanza. Por último, la fase Postactiva, ligada al momento de la reflexión sobre cómo se llevó a cabo esa práctica, que se relaciona con el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes y las herramientas para la evaluación propia de la práctica pedagógica.

Para el análisis de la experiencia consideramos la Resolución N° 114/23-CD-FFH que aprueba la actividad de extensión denominada: “Música para la libertad”. *Trascendiendo los muros a través del arte: Hacia una educación musical democrática*, los aportes de Ander-Egg y Aguilar Ibáñez (2005), que brindan las bases sobre cómo formular un proyecto, como así también la normativa vigente sobre los requisitos para la presentación de PEU de la FFHA Resolución N° 116/21-CD-FFHA, reglamento que da el marco académico al PEU, material que se aborda desde la cátedra PEA.

3. Descripción de la propuesta, un relato en primera persona

A continuación, relataremos nuestra experiencia como estudiantes del proyecto. Es necesario aclarar que, en la fase pre-activa y post-activa, se socializarán nuestras experiencias en conjunto. En cambio, en la fase activa el primer encuentro será narrado en forma compartida y luego continuará sólo uno de los dos.

3.1 Fase Preactiva

Antes de comenzar, pensábamos que los reclusos, al estar privados de su libertad, experimentarían estrés y ansiedad. También suponíamos que la administración penitenciaria tendría en cuenta la elección de internos en condiciones de convivir con alumnos. Saber que participarían por voluntad propia nos dio cierta tranquilidad y generó buenas expectativas para la primera presentación.

A pesar de esa confianza, también sentíamos miedo. Nos preguntábamos cómo reaccionarían los internos ante la música y qué impacto tendría la experiencia en nuestra formación. Sin embargo, intuíamos que este encuentro podría ser un momento clave en nuestro desarrollo como docentes.

3.2 Fase Activa

La primera vez que íbamos al servicio penitenciario nos llevaron en una camioneta desde la escuela de música junto con unos 15 compañeros. Al llegar nos revisaron las mochilas y, como el encuentro inicial estaba destinado solo a conocernos, no llevábamos instrumentos. Por recomendación solo llevamos nuestros celulares que tuvimos que dejar en recepción.

Nos dirigieron a una sala apartada con buena acústica, aunque estaba vacía. Después de unos minutos, ingresaron los reclusos. No había suficientes sillas, por lo que algunos tuvieron que permanecer de pie. Tras los saludos iniciales, hicieron una presentación en la que nos explicaron que estaban organizados en dos grupos: uno de folclore y otro de cuarteto. Interpretaron varias canciones y, para cerrar, uno de ellos bailó un malambo.

Nos llamó la atención que algunos de sus instrumentos estaban en malas condiciones: guitarras sin cuerdas, un piano apenas audible y un solo micrófono que tenían que compartir. A pesar de eso, la presentación nos sorprendió. Como nuestras expectativas eran bajas, no esperábamos tanta organización. Más tarde, nos contaron que el recluso que dirigía el grupo –que existía previamente– tenía formación en coros y conjuntos folclóricos. Al final del encuentro, acordamos que en la próxima reunión sería nuestro turno de presentarnos.

A continuación, tomará la palabra uno de nosotros relatando la vivencia personal, como mencionamos anteriormente.

En la siguiente reunión realizamos nuestra presentación con obras académicas. Participé tocando una obra de Cuchi Leguizamon *Zamba del Pañuelo* arreglada para guitarra solista por Atahualpa Yupanqui. Elegí esta obra por ser de raíz folclórica, con el fin de mostrarles algo con lo que estén más o menos familiarizados, ya que las canciones que son solo instrumentales no suelen ser muy usuales en el ambiente popular folklórico. Uno de los reclusos se acercó y me expresó que le gustó mucho y me preguntó el nombre, ya que no lo había oído cuando lo dije al principio.

En los encuentros posteriores, se planteó el objetivo de preparar algunas canciones para presentarlas ante las autoridades en un acto de fin de año. También organizamos encuentros entre los alumnos para planificar detalles, como la mejor manera de integrar a los chicos que tocaban instrumentos de viento-metal. A lo largo de los encuentros con los reclusos se fue charlando sobre el modo en el que se harían las canciones. En este momento se integró uno de los reclusos que había participado en numerosos grupos musicales y fue de gran ayuda. Por mi parte, en cuanto a la música popular no tengo experiencia más que en relación con investigaciones personales fuera de la facultad. Aun así, entre los alumnos había gente con gran recorrido, desde participantes del Festival Nacional de Folklore de Cosquín hasta personas que conformaban activamente distintos grupos de música popular, esos días aprendí muchísimo. También se dio el espacio para tratar aspectos básicos de teoría musical, de lenguaje musical y armonía; y también lecciones de canto, en la que se profundizaron aspectos técnicos como ejercicios de respiración básicos para la relajación y preparación de la voz.

A lo largo de todo el proceso fueron surgiendo algunos problemas, mayoritariamente situaciones que estaban fuera de nuestro alcance. Por ejemplo, las largas esperas para poder entrar o días en los que debíamos trasladarnos por nuestros propios medios.

El día de la primera presentación, el clima estaba muy caluroso y el lugar donde nos presentamos, al ser un aula muy pequeña y poco ventilada, tampoco ayudaba. Durante el trayecto, en la movilidad otorgada para ir hacia el penal, entre los estudiantes conversábamos sobre diversos temas, desde aspectos musicales hasta la manera en que abordaríamos la presentación y como comunicarnos rápidamente con los reclusos para aprovechar al máximo el tiempo. Un detalle complicado fue que uno de los reclusos, al estar más instruido musicalmente que los demás, tomaba algunas decisiones sin consultarnos en ensayos que ellos tenían aparte, de las cuales muchas tuvimos que adaptarnos y debatir en el momento.

Una vez terminada la presentación, ya nos conocíamos un poco más con los reclusos. Incluso uno de ellos que interpretó una introducción muy compleja técnicamente de una zamba que tocamos en la presentación, me habló de su situación en el penitenciario. Me contó que no tenía contacto con su familia desde hace bastante tiempo porque era de otra provincia. También me dijo que estudiaba guitarra clásica en un instituto y me interpretó un pasaje de *La Catedral* de Agustín Barrios Mangoré, una obra de gran complejidad del repertorio de guitarra clásica, que se suele tocar en los últimos años de la carrera. Me conmovió mucho su situación al ver las capacidades que tenía para desenvolverse en el instrumento y que no pueda ejercer su libertad para compartirlo, como yo puedo hacerlo. Hablamos de varias obras que nos gustaban, le llevé un arreglo que quería tocar desde hace bastante tiempo, como también cuerdas para guitarra.

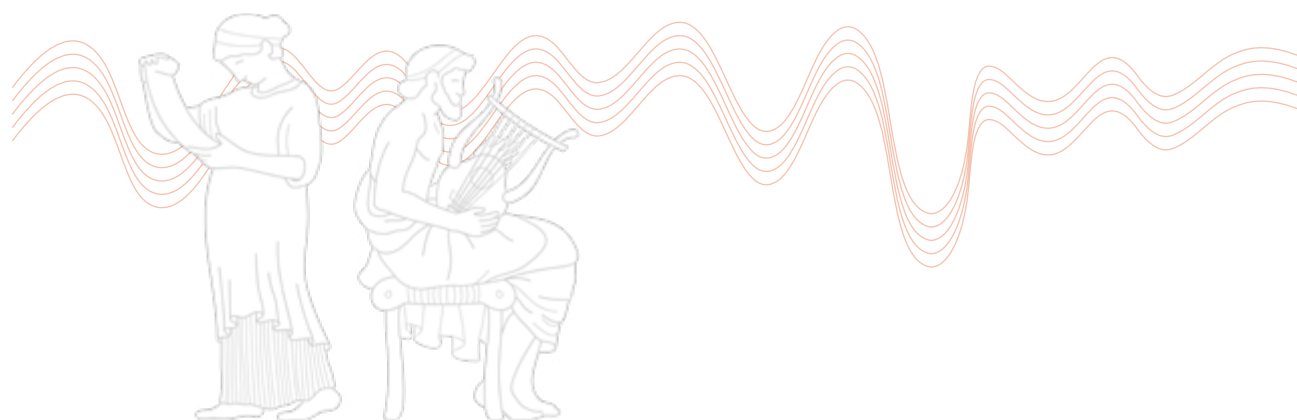
3.3 Fase Postactiva

Acorde a nuestro primer encuentro y la redacción de este artículo, podemos decir que fue una experiencia enriquecedora por la gran diferencia entre el contexto de nuestra Facultad y el penal en el que los reclusos viven. Nos hizo valorar nuestros derechos y comprendimos ciertos aspectos de una realidad de la que no somos totalmente conscientes. A partir de la redacción del texto, revivimos las experiencias y el trabajo compartido, lo que nos permitió valorar la educación desde otro punto de vista.

4. Conclusión

Tras la implementación del PEU, advertimos que se cumplieron los objetivos planteados, tanto en la realización de actividades musicales, que promovieron la inclusión educativa, como en la deconstrucción de estigmas hacia las personas privadas de libertad. Si bien del grupo total, sólo algunos estudiantes participaron activamente en la ejecución y lograron finalizar la propuesta, desde el relato de quienes intervinimos fue una instancia de aprendizaje para todos, incluso para los que optaron por realizar sus prácticas en Institutos Preuniversitarios (IPU) dependiente de la UNSJ. Es de destacar que a lo largo del proyecto, la música fue el vehículo para generar cambios positivos, no solo en los reclusos, sino también en nosotros como futuros docentes, ayudándonos a reflexionar sobre el gran desafío que implica trabajar en estos contextos.

Es deseable que este tipo de iniciativas se repliquen para las nuevas cohortes de alumnos del Departamento de Música de la FFHA UNSJ y difundir, a partir de este tipo de artículos, para dar a conocer y crear vínculos con otros equipos que estén desarrollando experiencias similares en otros lugares del país, incluso del extranjero. De este modo, dichas propuestas intentan ampliar y profundizar el campo de conocimiento inherente a la educación musical en contextos donde las personas están privadas de su libertad. Algunas voces afirman que la música es un medio de liberación emocional y espiritual que puede favorecer la reinserción social y, ante todo, los reclusos son personas y como tales tienen derecho a la educación y a la cultura (Bassotti, 2022).



Bibliografía

- ANDER-EGG, Ezequiel y AGUILAR IBÁÑEZ, María J. (2005): Cómo elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y culturales (14.ª ed.). Buenos Aires, Lumen.
- BASSOTTI, María E. (2022): "El arte como recurso en el proceso de desistir del delito. En ALMADA, Juan M.: Revista Pensamiento Penal (412). <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/doctrina89872.pdf>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- JACKSON, Philip W. (1968): Life in Classrooms. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.
- Resolución N° 116/21-CD-FFHA. Reglamento Actividades y Proyectos de Extensión. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA) – Universidad Nacional de San Juan (UNSJ).
- Resolución N° 114/23-CD-FFHA. "Música para la libertad". Trascendiendo los muros a través del arte: Hacia una educación musical democrática. PEU- FFHA- UNSJ.



MARTINA ALMONACID

martialmonacid18@gmail.com — San Juan

Violinista argentina, nacida en la provincia de San Juan, siendo parte de la música y el violín hace más de 13 años, actualmente estudiante de las carreras Tecnicatura Superior en Interpretación Musical: violín, y Profesorado Universitario de Música: violín.

ROLANDO FEDERICO MORENO MIRANDA

mfederico908@gmail.com — San Juan

Guitarrista argentino, intérprete musical en guitarra. Estudiante avanzado de Profesorado Universitario y Tecnicatura Superior en Música. Con experiencia en presentaciones, concursos y clases particulares.



SUNYATA, DESEO, ESCRITURA. VIVIR Y ESCRIBIR EN MÚSICA

Profesor Cristian Villafañe

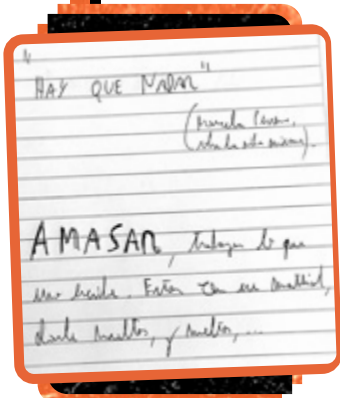
“¿Q

ué es lo que implica para vos investigar y escribir en música?” fue la pregunta-disparador con la que, generosamente, me invitaron a contribuir a este número de *Prometeica*. Una pregunta que no solo me llevó a indagar en cómo me encuentro investigando actualmente, sino también a tiempos pasados, a mis primeros contactos con la escritura, digamos, reflexiva, sobre diferentes aspectos de la experiencia con mi quehacer musical, diverso y específico a la vez. Por eso mismo, esta contribución no tiene ninguna pretensión de cientificidad ni de objetividad. No es su interés compartir recetas ni trucos para llevar adelante una investigación. Del mismo modo, más que glossar cuestiones propias de la investigación formal en música (aquella que se enseña en espacios curriculares específicos dedicados a tal fin), quiero aprovechar para hablar de eso que, estoy convencido, debe necesariamente implicar cualquier pesquisa, y de lo que no es frecuente hablar en estos ámbitos: el *deseo*. En nuestro caso, el deseo de escribir en música. Por razones de extensión, me concentraré en los primeros momentos de la ideación y de lo que, para mí, es su inevitable relación con la escritura. Atento a concentrar mis esfuerzos en esto, no versaré sobre las instancias de edición y de socialización de nuestras producciones, que son, sin embargo, tan importantes como lo primero.

Con este breve escrito quiero compartir humildemente el gusto por pensar y escribir y reescribir sobre nuestro quehacer musical, aquello a lo que hemos elegido dedicarle nuestros días. Espero que su lectura resulte tan estimulante como ha sido para mí aceptar esta invitación.

0. Pura potencia

El impulso de escribir es, en mi experiencia, multigenético. No puedo localizar su origen siempre en un mismo tema, estilo musical o contexto. No pocas veces, los orígenes también son bellamente imprevistos.



El impulso inicial es deudor de diferentes situaciones. Nace de un impacto, a partir de una experiencia estética concreta (un recital, una clase, una exposición, una conversación informal, una lectura silenciosa) y de los múltiples interrogantes que una vivencia transfiguradora (aquellas que movilizan nuestras fibras más íntimas; esas que, luego de haberlas vivido, sabemos que han calado hondo en nosotros). Nace “a caballo” del éxtasis creativo, en la exploración de múltiples dimensiones de la música y del sonido a partir de la interpretación, la composición o la improvisación. También nace de la crisis que nos genera encontrar discursos que se refieren a nuestro quehacer musical, y con los que no necesariamente acordamos, o que pueden mismo confrontarlo. Nace de la *ostranenie*, ese extrañamiento de elementos o aspectos que hasta ese momento creíamos conocer (y muchas veces, hasta dominar), pero que una experiencia novedosa nos deja perplejos al revelarnos otras facetas de los mismos elementos, otras posibilidades de organización. También, nace de la curiosidad, esa eterna inquietud que nos lleva a querer comprender más y mejor sobre el sonido y la música. En cualquier caso, de todas ellas emana la punta de un hilo rojo que las une: una pregunta, un interrogante cuyas posibles respuestas nos motiva, nos entusiasma encontrar.

Lo que ocurre luego de este impacto inicial es la apertura de un vacío. Algo ocurrió. Nos reconocemos distintos. Nos ha impactado de manera tal que nos cuesta despegar nuestro pensamiento de ello. Posamos nuestra atención, y logramos identificar, no sin dificultad, una dimensión en apariencia vacía que comienza a recortarse poco a poco, como una zona. No es un vacío connotado negativamente, sino todo lo contrario: es un espacio de posibilidad. Un vacío tal como lo concibe la tradición budista: *sunyata*, el quinto elemento necesario para la invención o la producción. Pura potencia.

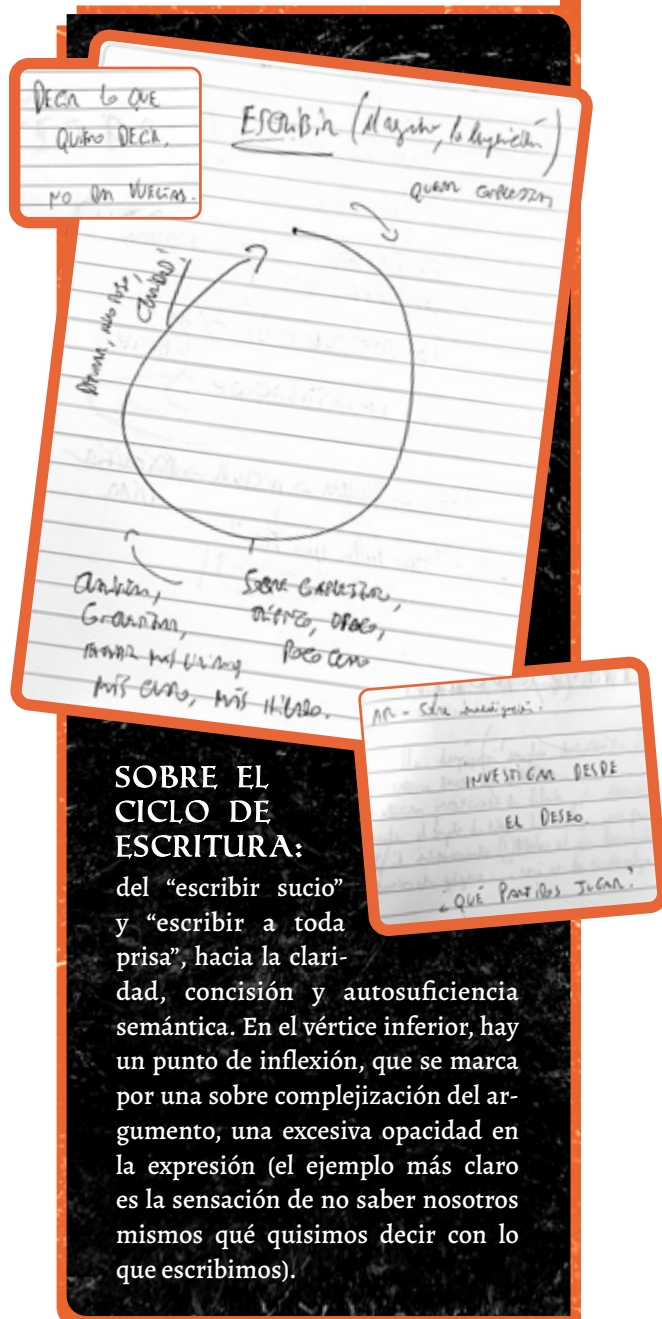
Con el paso del tiempo, este vacío comenzará a poblarse, sin pausa ni prisa, y muchas veces, de manera menos consciente de lo que imaginamos. Emergerán como brotes, en cualquier momento y lugar, preguntas, ideas, paradojas. Nos asaltarán primeras intuiciones, cursos de acción posible, intenciones, metáforas, contradicciones... El *sunyata* ha comenzado a alojar algo. Lo reconocemos impreciso, frágil, y, cuando hacemos el ejercicio de recordarlo, escurridizo, se nos escapa. En los próximos cuatro movimientos, ensayaré posibles cursos de acción para no solamente evitar que se nos escape, sino, poder *hacer algo* con ello.

1. No hay nada antes de escribir

Asumiremos que queremos, como describe con gran precisión el saber popular apelando a la metáfora culinaria, “amasar” esos pensamientos. Es un buen momento para compartir una convicción: no alcanza solo con el goce intelectual que podamos obtener por urdir tramas conceptuales, cual castillos de naipes, en el aire. Esto es fundamental, porque si bien tenemos la posibilidad de desplazarnos, de ir y venir entre nuestro “presente ensanchado” (esos 0.6 segundos que el psicólogo inglés William James describió a mediados del siglo XIX como nuestro “aquí y ahora”) y nuestras memorias (todo aquello que creemos saber y recordar al pie de

la letra), esto no deja de ser un circuito cerrado *in mente*, que no fragua en ningún soporte material concreto fuera de nuestro pensamiento. Además, no olvidemos que aquello que llamamos memoria, como advierte Juan José Saer, también es un acto creativo. ¿Cuántas veces escuchamos (y, mal que nos pese, algunas veces también decimos), frases como: “¡se me ocurrió una idea!”. Probablemente muchas más de la cuenta. Ahora bien, ¿Qué ocurre efectivamente con esas ideas? Es decir, ¿Cómo crecen? ¿Dónde circulan? ¿Con quiénes las comparto? En concreto, ¿Qué hago con esa idea? Una afirmación proferida alguna vez por un compositor argentino, por su contundencia y filosa claridad, nos puede marcar un curso de acción posible: no hay nada antes de escribir. A pesar de su radicalidad (sentencia taxativa, casi una máxima), es cierto que por más ocurrencias que podamos tener, por más estimulantes que nos puedan resultar, si no las registramos en algún soporte, así sea desprolija y desordenadamente, ¿Dónde quedan? Es más, ¿Cómo retomo el trabajo de ideación (el “amasar”) si no tengo a donde volver a buscarlas? Yendo a un extremo, podríamos hasta llegar a dudar de su existencia.

En este sentido, no son pocas las veces que me he encontrado, sobre todo en diálogo con estudiantes del nivel superior, con un preconcepto bastante arraigado y, como muchos preconceptos, con fundamentos vidriosos, inverosímiles. Es breve y conciso, y en engañosa apariencia, también práctico y eficaz. Dice así: desde nuestro quehacer musical, de los interrogantes que de ahí mismo emergen y con el deseo de querer desandarlos y ensayar posibles respuestas, uno pensaría, intuiría diferentes cuestiones. Luego de x tiempo, y ya teniendo todo resuelto, “cocinado” *in mente*, lo escribiríamos tal cual lo habríamos pensado. A pesar de parecer atractivo por su sencillez y linealidad, lo fantástico de este preconcepto (no lo digo en el sentido positivo del término, sino en cuanto a aquello que vincula esta concepción de la escritura con el mismo mundo de la fantasía) ha circulado con tanta fuerza, ha anclado en nuestro lenguaje cotidiano, que hemos llegado a acuñar una expresión coloquial que lo condensa y resume: lo “bajamos”, cual genio romántico, ya sea al papel, a las notas del teléfono o a un audio de *whatsapp* (o a todo esto al mismo tiempo). Así es, como si escribir fuese, literalmente, “sacar” algo de nuestra cabeza, terminado y cerrado en sí mismo, con una densidad y un espesor material concreto.



SOBRE EL CICLO DE ESCRITURA:

del “escribir sucio” y “escribir a toda prisa”, hacia la claridad, concisión y autosuficiencia semántica. En el vértice inferior, hay un punto de inflexión, que se marca por una sobre complejización del argumento, una excesiva opacidad en la expresión (el ejemplo más claro es la sensación de no saber nosotros mismos qué quisimos decir con lo que escribimos).

En lo personal, nunca comulgué con esta visión de la escritura. Me ha resultado inalcanzable, irrealizable. También, no menos sospechosa (si de la genialidad depende, entonces, ¿es posible enseñar a escribir? ¿solo pueden escribir quienes poseerían la innata habilidad para elaborar un trabajo intelectual completo y acabado en su mente?). Pienso que entender la escritura de esta manera es una de las mayores trabas para, paradójicamente, poder escribir.

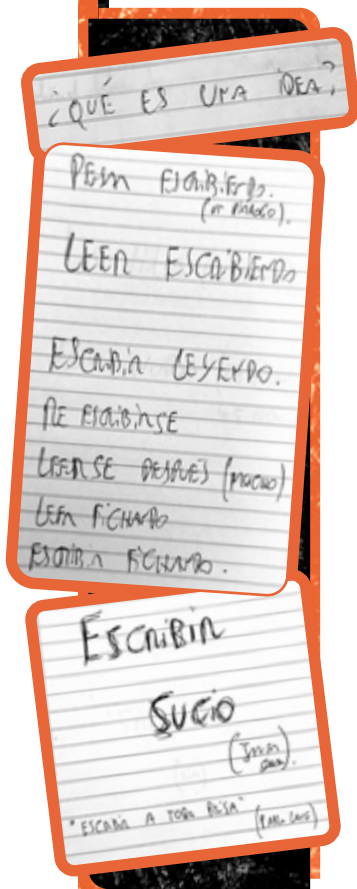
Sabemos que, lejos de corresponderse exclusivamente con un “volcado” de algo elaborado y terminado *in mente*, la escritura es el proceso mismo del pensamiento haciendo huella en un soporte. Fragua de la búsqueda que materializa, fuera del continuo implacable del tiempo, nuestro pensamiento. No es su punto de llegada. De esta manera, empezar a “sacar” nuestras inacabadas ideas, cualquiera sea el método que elijamos, nos permite ir dejándolas reposar fuera de nuestro presente ensanchado, y al resguardo de nuestra memoria, tan imprecisa como humana.

En mi derrotero académico tuve la suerte de escuchar a dos estimados colegas que han resumido este gesto en dos expresiones de gran potencia: “escribir sucio” y “escribir a toda prisa”. Esto puede ser una excelente estrategia para concentrarse en escribir nuestro tren de pensamiento sin detenernos en aspectos que podremos elaborar, más adelante, con mayor y mejor tiempo. Darle lugar al deseo de escribir aquello que nos movilizó primeramente no tiene que ser necesariamente texto llano, frases correctamente articuladas. Incluso, no tiene por qué ser texto (pienso en la potencia que pueden tener también gráficos, imágenes, el uso de colores, entre muchas posibilidades). Puede ser cualquier expresión que nos sirva para materializar, aunque sea momentáneamente, lo que pensamos. Al hacer este ejercicio (“sacar” y retomar más adelante), convertimos gradualmente el vacío-espacio de posibilidad en un contenedor, una zona que comienza lentamente a articular núcleos de sentido. Una nota personal: metafórica y cariñosamente, me gusta referirme a estos lugares como “volquetes”. Contenedores materializados en soportes específicos (un cuaderno, un documento colaborativo en línea) donde vamos depositando todo lo que se nos ocurre, y que pensamos que puede servir para articular, para “espesar” (persiste el léxico culinario) estos núcleos. Aún no sabemos cómo se conectarán (o si es que lo harán), cómo serán jerarquizados. Lo que sí sabemos, es que allí, habiendo escrito imprecisamente lo que pensamos, comienzan a formarse los primeros grumos, las primeras consistencias en torno a nuestra idea.

2. Dispersar

Ahora bien, ¿cómo seguir? Me tomo algunas líneas para recuperar una anécdota que puede aportar algunas pistas al respecto.

En un encuentro personal con una querida epistemóloga argentina en 2017, comentándole respecto a mis primerísimas y muy desordenadas ideas sobre posibles temas de tesis para un Doctorado, después de escucharme atentamente,



dijo: “Muy bien, ahora tenés que dispersar”. Su respuesta me descolocó. ¿Cómo se relaciona el dispersar con la elaboración de un proyecto de tesis? ¿No es esto (dispersar) exactamente lo opuesto a elaborar un proyecto de tesis? Con el pasar de las horas la expresión no me soltó. Al cabo de unos días, comprendí que “dispersar” no era más que darme lugar a explorar aquel impulso inicial, aunque con una diferencia sustancial: ya no quedandome en la fruición de la idea *in mente*, regocijandome en abstracto, soñando despierto, sino en desarrollar la idea. Esto es, *trabajar* por la idea.

Esto ha tenido diversos cursos de acción posible. Sin embargo, no estaría errado en afirmar que en todos los casos, el primer paso fue buscar información que, aunque partiera de una ligera e improbable intuición (un *longshot*, como gustan decir los estadounidenses), yo creyera que tenía algún tipo de relación con mi pensamiento de ese momento. Algunas veces fueron libros, o materiales en soporte papel; otras fueron páginas webs y artículos a los que pude acceder en internet. Otra actividad, fundamental sobre todo por el diálogo con otro ser humano, han sido las conversaciones, algunas de ellas formales, dirigidas hacia los aún inestables núcleos de sentido que iban decantando en los volquetes; otras informales, que no por su informalidad han sido menos potentes o reveladoras. Por supuesto, la práctica musical específica. Vivencias tales como ensayos, recitales en vivo y en directo y situaciones de grabación en estudio fueron lugares donde nacieron muchas de las curiosidades e ideas que luego de mucho trabajo, cobraron espesor de investigaciones terminadas, publicadas y socializadas (recuerdos de una ya lejana era pre *smartphones* me traen la imagen del bolso que llevaba a los ensayos, siempre con un pequeño anotador espiralado tamaño A6, y su lápiz dentro del espiral, mezclado entre los cables, el afinador y los pedales). También, claro, las clases (ese ámbito donde todos aprendemos), las participaciones en eventos especializados, las socializaciones en ámbitos más informales. Las sucesivas dispersiones se complementan, se potencian; también se contradicen, se excluyen. Todas ayudan a combatir los fantasmas (¿esto le interesará a alguien? ¿para qué lo estoy haciendo?) que siempre acechan nuestros procesos de investigación.

Con el tiempo transcurrido de virtuosa dispersión, nuestras escrituras comienzan a trazar mapas. Al *sunyata* inicial lo ocupan diversos elementos que encontramos o que emergieron durante nuestra dispersión. También asoman primeras conexiones posibles entre ellos. Algunos de estos mapas se asemejarán a los primeros mapas del mundo, destacados por su contenido fantástico y surreales descripciones (pensemos en los antiquísimos mapas del planeta tierra, que en algunas culturas incluyeron dragones, agujeros negros, zonas desconocidas). Otros, por su altísimo grado de detalle y agudeza descriptiva, por sus múltiples y potentes matices, parecerán confundir el mapa con el territorio, cartografía con realidad, como narra *Del rigor en la ciencia*, el maravilloso cuento de Jorge Luis Borges. El recorrido es heurístico y, como tal, podrá adoptar múltiples dinámicas, trazar diferentes recorridos, construir y articular diversas formas y espesores de sentido. Tomará, de mínima, el tiempo que nosotros elijamos dedicarle a trabajar la idea, a apuntalarla. Escribiremos mucho más de lo que nos imaginamos en un comienzo. Es un buen propósito de trabajo hacer el ejercicio de dispersar hasta agotar esa parte de la idea que estamos desarrollando. Trabajar esa faceta de la idea hasta llevarla a su final, hasta sentir que, por el momento, no tenemos más nada para decir al respecto.

3. Concentrar

Ya llevamos un tiempo en nuestra dispersión. En el campo que se ha delimitado dentro del vacío abierto inicialmente, ya podemos identificar con bastante claridad diversos elementos, y la posibilidad de diferentes relaciones entre ellos. Se ponen en relieve estructuras conceptuales posibles. Gradualmente, el dispersar le da lugar al gesto opuesto y complementario a la vez: concentrar. Steve Jobs, en lo que fuera su último discurso público en la Universidad de Stanford en 2005, dijo que solo podemos conectar los puntos hacia atrás, no hacia delante (*you can only connect the dots backwards, not forwards*). Es que para poder concentrar y enhebrar nuestros argumentos, entramarlos, tenemos que tener elementos que enhebrar, tenemos que tener con qué hacerlo. Fue necesario abrir y dispersar, para tener luego elementos en torno a los cuales podamos concentrar, piezas para construir y darle forma y solidez a nuestra idea.

Empezamos a cerrar (no clausurar, sino más bien estabilizar momentáneamente) diversos núcleos de sentido. Ellos tienen que ver con las preguntas que nos llevaron a desandar los caminos que vamos recorriendo, así como también las hipótesis que nos planteamos.

Ellas, en este momento, no son más que eso: menos que una tesis (*hipo-tesis*) que nos guían heurísticamente en nuestro propósito. Al momento de concentrar, el mapa que emerge, más que a una hoja de ruta, se asemeja a una red, a un rizoma. Como la red de una telaraña, su fortaleza no está en los hilos individuales, ni en los vértices donde estos se conectan, sino en la solidez de la trama completa. Concentrar me lleva a jerarquizar los núcleos temáticos que hacen a la trama de mi argumento. Esa jerarquización, ordena y clarifica, estabiliza (aunque, insisto, pueda ser momentáneo) en torno a algo concreto, escrito en un soporte, el impulso que nos trajo hasta aquí. Dicho académicamente, la elaboración de la escritura hace que nuestros argumentos comporten autosuficiencia semántica. Concentrar es también comenzar a deshacernos de algunas de las líneas que abrimos al dispersar. Seguramente, algunos elementos, algunas conexiones serán más provechosas y eficaces que otras. Aquí, como en otros ordenes de la vida, lo que no suma, resta. Es decir, más vale borrar, que tener, como dice la canción, “un montón de nada”.

Concentrar es el momento donde la efervescencia del impulso inicial comienza a amesetarse. Ya no se trata de abrir nuevas ventanas, sino de, precisamente, concentrar en torno a lo que ya he investigado y escrito hasta este momento. Es el momento del *nachdenken*, expresión que en alemán podemos traducir como el pensar-luego, ese remanente reflexivo, que permanece con nosotros luego que decidimos dejar el trabajo de ideación de lado y dedicarnos a otros menesteres. Tomar distancia de nuestro trabajo es, también, parte del mismo trabajo. La distancia de este pensar-luego, seguramente, traerá consigo nuevas y mejores preguntas en torno a otras dimensiones de nuestro proceso de investigación y escritura.



4. ¿Estoy diciendo lo que quiero decir?

Cada palabra tiene su dimensión, su alcance. Cada frase que escribimos abre una nueva porción del mundo que queremos compartir. El orden en el que las organizamos *suen*a de una determinada manera, toca fibras y pone en resonancias cuestiones que, depende quien las reciba, pueden activar procesos de significación con alcances muy diversos, y hasta impredecibles. El gesto de concentrar, puede ser un buen momento para frenar el tren de escritura, y pensar en aquello que hemos escrito. No me refiero únicamente a cuestiones gramaticales, ortográficas o lexicales. Me refiero a si, realmente, aquello que escribo *dice lo que quiero decir*. El argumento que desarrolle, mi propuesta, más que tener palabras lindas, difíciles, o rimbombantes, tiene que ser eficaz. Como dice el siempre sabio saber popular, tiene que “ir al hueso”. No alcanza con la ponderada autosuficiencia semántica. Tiene que ser accesible para sus posibles destinatarios. No olvidemos que, como escuché en un evento hace unos años, “escribir conocimiento es comunicar conocimiento”.

Da Capo

Escribir en música no es fácil. Es un proceso que lleva tiempo. A veces puede cansar, por la energía que nos insume poder llegar a donde queremos llegar. Puede frustrar, porque por momentos puede darnos la sensación de que no llegamos a ningún lado, o porque sentimos que esto no vaya a importarle realmente a nadie. No nos debe ganar la ansiedad por querer tener todo terminado en minutos, días u horas. Disfrutemos del proceso. Es el mismo proceso que, sin dudas, nos va a llevar a ser también mejores músicos (un colega francés hablaba de cuidar el *travail-plaisir*, trabajo-placer, al llevar adelante investigaciones en música).

También, pasado un cierto tiempo, podemos sentir que, con la distancia, lo que escribimos ya no hace sentido para nosotros, no es claro, o que sencillamente ya no pensamos lo mismo. Una situación como esta, lejos de ser un problema, no es más que la muestra concreta de que nuestro propio pensamiento, nuestras posiciones (anteriormente defendidas con tesón y sofisticados argumentos) puede haberse modificado, y que hoy, simplemente, estamos en otro lugar. Haberle dado lugar a aquella primera intuición, haber trabajado para elaborar los núcleos de sentido y las conexiones que sostienen mi idea, y haber escrito todo esto es, precisamente, lo que permite dar cuenta de este cambio.

Claro, escribir en música es trabajo. También es maravilloso. Es otra prueba más de que nuestra relación con la música supera los aparentes límites de nuestro quehacer musical diario. Trasciende el goce, válido en sí mismo, del presente continuo en el que desarrollamos nuestro quehacer musical. Tiene un poder liberador, de proyección de nosotros mismos a través de la comunicación de nuestro pensamiento hacia los contextos en los que vivimos y nos insertamos existencial, artística, académica y profesionalmente.

Entonces, ¿Qué implica investigar y escribir en música? Un querido colega me dijo luego de un encuentro de socialización, al respecto de las excelentes ex-

posiciones que habían dado diferentes estudiantes en ese evento: “son personas construyéndose”. Me pareció una acertadísima definición. Definitivamente, escribir en música, lo que pensamos a partir de nuestro vivir con ella, es una manera más de construirnos. Implica, en muchos sentidos, modelar nuestra identidad.

Intitulé este último apartado como *Da Capo*, con un guiño a dos cuestiones que sobrevolaron este breve escrito: el ciclo de realimentaciones permanentes que hay entre nuestro quehacer musical, y nuestro deseo de escribir aquello que pensamos a partir de éste. Lo que vivimos musicalmente nos dispara inquietudes que abonan nuestro deseo por escribir lo que pensamos de nuestra experiencia. Luego de escribir, volvemos a nuestro quehacer musical, pero como Heráclito y el río, ya no volvemos a la misma práctica previa a la escritura. Hemos sido virtuosamente transformados por el proceso de escritura e investigación en torno a nuestro quehacer musical.

Este *Da Capo* es entonces la invitación a seguir recorriendo, con plena consciencia y fruición, estos primeros momentos de la escritura y la investigación.

Disfrutemos de darle lugar a nuestro deseo de escribir en música.

CUADERNOS DE IDEAS, BORRADORES E INTENCIONES.

2014 a la fecha. Antes de 2014 hubo otros anotadores y cuadernos que con sucesivas mudanzas se fueron perdiendo.





Natalia Jesica Medina

CONSERVACIÓN PATRIMONIAL DE INSTRUMENTOS Y EQUIPAMIENTOS DEL ISM DE LA UNL EN SANTA FE

APORTES DE UNA INVESTIGACIÓN EN GESTIÓN UNIVERSITARIA

RESUMEN

El patrimonio, entendido como el legado cultural, histórico, artístico y natural transmitido de generación en generación, es objeto de una compleja conceptualización que ha evolucionado para abarcar múltiples dimensiones. Su estudio y conservación demandan un enfoque holístico que integre aspectos materiales e intangibles y considere su relación con el entorno social y natural.

La relevancia de este estudio estuvo justificado por su impacto social y por la contribución a la gestión universitaria. La música, como expresión cultural, es parte integral del patrimonio de una comunidad y su formación situada en el Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral se beneficia del acceso a los recursos patrimoniales. La temporalidad del análisis de la investigación (2020-2022), permitió evaluar cambios durante y después de la pandemia, que influyó en los procesos de conservación y administración. Los posibles aportes incluyen directrices para mejorar la gestión del patrimonio en entornos educativos especializados así como también enriquecer la literatura en gestión universitaria y conservación patrimonial.

La conservación del patrimonio cultural, una disciplina científica en desarrollo, requiere un enfoque interdisciplinario para abordar los desafíos asociados con su preservación. El presente artículo que comparte aspectos de una investigación realizada por la autora del mismo, buscó profundizar los mecanismos, estrategias y políticas que intervienen en la preservación y administración del patrimonio instrumental y equipamental.

Es así que, esta investigación argumenta que la preservación no solo es una cuestión de resguardo físico de documentos, instrumentos y espacios, sino también de transmisión de conocimientos, prácticas y tradiciones que conforman la identidad institucional. Para ello, propuso un enfoque integral que contribuya a su preservación y valorización y enriquezca la gestión universitaria y la literatura de conservación patrimonial.

PALABRAS CLAVE

Conservación patrimonial — Gestión universitaria — Instrumentos musicales

Introducción

La autora del presente artículo forma parte de la comunidad del Instituto Superior de Música (ISM de aquí en adelante), en sus funciones de personal Nodocente administrativo. La publicación surge de una investigación mucho más profunda, en la que se incluyen ejemplos concretos y casos de estudio, titulada “Conservación patrimonial de los instrumentos musicales y equipamientos del Instituto Superior de Música de la Facultad de Humanidades y Ciencias, de la Universidad Nacional del Litoral en la ciudad de Santa Fe, durante el periodo 2020-2022”¹. El propósito de este trabajo es intentar explicar en forma clara, sencilla y profunda los mecanismos, estrategias y políticas que intervienen en la preservación y administración del patrimonio instrumental y equipamental de dicho Instituto. El interés radica no sólo en la importancia intrínseca de conservar estos bienes materiales, sino también en el impacto que tienen en la formación académica y en el desarrollo cultural de la comunidad universitaria y, más ampliamente, en servicio a la sociedad, mediante la nutrida agenda de la Secretaría de Extensión del ISM.

El ISM, con una trayectoria de 77 años, constituye un núcleo fundamental en la enseñanza académica-musical de la región. Este centro académico dispone de infraestructura que incluye desde salas de grabación hasta equipos especializados, lo que permite la realización de un amplio rango de actividades artísticas y académicas. Sin embargo, la utilización constante de estos bienes plantea desafíos en su conservación y administración; responsabilidades que recaen en el área de Bedelía del ISM. Por esta razón, surgen inquietudes relacionadas con los mecanismos administrativos necesarios para regular el uso y el estado del equipamiento, especialmente tras el regreso a la actividad presencial luego de la pandemia (entre estas cuestiones se destaca el control de la salida y retorno del equipamiento). Asimismo, se generaron interrogantes acerca de los procesos de conservación patrimonial de los instrumentos, incluyendo las prácticas y métodos empleados para garantizar su preservación, y si estos son efectivos a la luz de los enfoques modernos en la ciencia del patrimonio. Otra área de interés es el uso de los bienes patrimoniales por parte de estudiantes y docentes, explorando cómo se utilizan estos recursos en el ámbito académico y con qué propósitos específicos.

La conservación patrimonial trasciende el mero acto de mantener y proteger físicamente los objetos; se trata también de preservar un legado cultural e histórico que contribuye al desarrollo integral de la comunidad académica y a la construcción del conocimiento. Múnera Torres, Isaza Restrepo y Lotero Marín (2006), argumentan que la vinculación del patrimonio con el legado de conocimiento debe ser valorada y conservada, ya que constituye el cimiento del desarrollo histórico, científico y social de la institución.

Dentro de este marco, el presente escrito tiene como objetivo general, compartir el análisis de conservación y administración de los instrumentos musicales y equipamientos que forman parte del patrimonio del ISM durante el periodo de estudio (2020-2022). Los objetivos específicos que se incluyeron en la investigación permitieron identificar el estado del mantenimiento y sistema de control entre esas fechas estudiadas, entender los procesos que intervienen en la conservación y administración de estos bienes y conocer los protocolos vigentes en la Universidad Nacional del Litoral para la conservación y administración patrimonial.

Se propone finalmente un Sistema de Gestión Patrimonial Integrado para el seguimiento exhaustivo de recursos del Instituto ya que las estrategias institucionales buscan preservar y valorizar el legado material e inmaterial, para fortalecer la identidad universitaria y enriquecer la cultura académica y social. El proceso de planeación universitaria involucró en sus múltiples niveles a los actores y aportó a la toma de decisiones, a la toma de decisiones, el beneficio desde un enfoque participativo y de integración de la sostenibilidad².

¹ Tesina Final de la Licenciatura en Gestión Universitaria – Facultad de Ciencias Económicas, UNL, rendida y defendida por la autora de este texto, en fecha 05 de abril de 2024.

² Para que la conservación cultural sea realmente efectiva, debe integrar prácticas de desarrollo sostenible. Esto implica utilizar materiales y técnicas que no dañen el entorno, al tiempo que se mantiene la esencia de los elementos histórico-musicales que se desean preservar.

1. La Gestión Administrativa y la Conservación del Patrimonio Cultural en Universidades

La gestión administrativa y la conservación del patrimonio cultural en las universidades están estrechamente vinculadas. La gestión administrativa en instituciones educativas se enfoca en transformar los objetivos en acciones concretas, maximizando la eficiencia de los recursos.

Según la UNESCO (2014), el patrimonio se define como el conjunto de bienes valiosos, materiales o inmateriales, heredados de los antepasados. En el ámbito universitario, esto implica una responsabilidad adicional de conservar y gestionar dicho patrimonio. Bernard Feilden (2004) define la conservación como la “acción realizada para prevenir el deterioro y la gestión dinámica de la variación, comprendiendo todos los actos que prolongan la vida del patrimonio” (2004:3).

La planificación estratégica es crucial para establecer metas y diseñar formas de alcanzarlas en la conservación patrimonial. Además, la sostenibilidad juega un papel fundamental en la preservación de estos bienes para futuras generaciones.

El marco conceptual que aborda la problemática de la planeación en el ámbito universitario se inscribe dentro de una lógica multifactorial y dinámica. Este esquema teórico se sustenta en varias corrientes de pensamiento, siendo la Teoría de la Administración Estratégica una de las más relevantes. De acuerdo con Mintzberg (1991), la planeación estratégica funciona como un mecanismo que permite a las organizaciones esclarecer sus metas y diseñar caminos para lograrlas. En el entorno de la educación superior, este principio se adapta para abordar cuestiones académicas, financieras y organizacionales, tanto en el corto como en el largo plazo (Mintzberg, 1991). Sin embargo, dicho proceso se complica debido a la complejidad inherente en las universidades como entidades sociales, educativas y culturales. Además, los constantes cambios en políticas educativas, los avances tecnológicos, las fluctuaciones del mercado laboral y las cambiantes expectativas sociales influyen en cómo se lleva a cabo la planeación. De este modo, la planeación universitaria no es solo una cuestión administrativa, sino también una tarea multidimensional que requiere un enfoque sistémico.

2. Metodología de Investigación y algunos resultados

Para comprender los procesos de conservación patrimonial, se realizó un estudio de caso en el Instituto Superior de Música. A través de entrevistas semiestructuradas y observación estructurada, las que evidenciaron graves desafíos relacionados con la falta de mantenimiento preventivo, financiamiento insuficiente y formación técnica del personal. Subrayaron la necesidad de superar prácticas reactivas (que son aquellas que se utilizan para minimizar o eliminar el riesgo asociado a una situación) y la ausencia de sistemas de inventario modernos, que afectan la preservación del patrimonio. La investigación resaltó la urgencia de implementar estrategias multidisciplinarias, que incluyen actualización tecnológica en cuanto a los sistemas informáticos necesarios, formación especializada en el personal que lleva la tarea de conservación y políticas específicas acordes a los requerimientos del ISM.

Como propuestas de solución, se sugirió implementar un sistema digital de gestión de activos, establecer programas de mantenimiento preventivo y formar al personal en técnicas de conservación (Medina y Zsikai, 2024). Estas medidas mejorarían la eficiencia y la preservación del patrimonio instrumental del ISM.

3. Conclusiones y recomendaciones

Las estrategias propuestas son aportes claves para garantizar un uso responsable de los recursos y su conservación a largo plazo. Se propuso compartir la efectividad de investigar la efectividad de estas estrategias en otros contextos institucionales para generalizar los resultados y mejorar las prácticas de conservación patrimonial en el ámbito académico.

En estos tiempos, en donde la educación pública –particularmente la universidad–, es criticada y el conjunto de cuestionamientos ponen en tela de juicio la relevancia, la calidad, la eficiencia y la equidad de estos sistemas educativos, se hace necesario actuar de manera conjunta para fortalecer nuestras instituciones educativas. Esto implica, por un lado, exigir a nuestros gobernantes una mayor inversión en educación y, por otro, trabajar desde la comunidad universitaria para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que permita promover la investigación de calidad; es decir, revalorizar el papel de la universidad como motor de cambio social, ya que las mismas no solo forman profesionales, sino que también generan conocimiento, promueven la cultura y contribuyen al desarrollo de nuestras comunidades.



Bibliografía

- FEILDEN, Bernard M. (2004): Conservation of Historic Buildings. Oxford: Elsevier Butterworth Heinemann.
- MEDINA, Natalia J. y ZSIKAI, María (2024): Conservación patrimonial de los instrumentos musicales y equipamientos del Instituto Superior de Música de la Facultad de Humanidades y Ciencias, de la Universidad Nacional del Litoral en la ciudad de Santa Fe, durante el periodo 2020-2022 [Tesis de grado, Universidad Nacional del Litoral]. Biblioteca Virtual. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/7557>
- MINTZBERG, Henry (1991): Diseño de organizaciones eficientes. Buenos Aires: El Ateneo. <https://lecturayescrituraunrn.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/tp-4-administracion-mintzberg.pdf>
- MÚNERA TORRES, María T., ISAZA RESTREPO, Irma, y LOTERO MARÍN, Libia (2006): EL PATRIMONIO DOCUMENTAL DEL ÁREA ADMINISTRATIVA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA EN SUS 200 AÑOS DE EXISTENCIA. Revista Interamericana de Bibliotecología. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1790/179014338002.pdf>
- UNESCO (2014): Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo: Manual metodológico. París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229609>



NATALIA JESICA MEDINA

nataliajotamedina@gmail.com — Santa Fe

Egresada de la Licenciatura en Gestión Universitaria (FCE-UNL). Ha participado como representante Nodocente ante la Comisión Asesora. Se desempeña como Personal Nodocente administrativo del ISM.



Maira Aylén Giménez y Chiara Luana Giménez

FILETEADO PORTEÑO: UN TANGO BAILADO A PINCEL

UNA MIRADA DESDE EL DISEÑO Y LO JURÍDICO

RESUMEN

Una tradición porteña que transforma lo cotidiano en belleza nos invita a descubrir el fascinante mundo del fileteado, un arte que pinta la esencia de Buenos Aires en cada esquina.

Este arte, enraizado en la historia de la inmigración, la música y la danza, ha evolucionado a lo largo del tiempo, adaptándose a las cambiantes dinámicas culturales y tecnológicas. La intersección entre el diseño intrincado del fileteado y su estatus jurídico destaca la necesidad de un enfoque equitativo que fomente la innovación y la preservación simultánea.

Es por esto, que este artículo recupera y comparte un estudio realizado en el marco de la materia optativa *El tango. Un recorrido desde sus orígenes hasta la actualidad* del Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral a cargo del profesor Rafael Gómez y cursada en el año 2023 por las autoras de este escrito.

Acompáñanos a descubrir cómo el fileteado se convierte en un tango visual que danza entre colores y derechos, reflejando el alma de una nación vibrante.

PALABRAS CLAVE

Identidad cultural — Patrimonio de la humanidad — Arte pintoresco

Que bailen los pinceles

*“Si para Discépolo, el tango es un sentimiento triste que se baila,
el fileteado es un sentimiento alegre que se pinta”
(Ricardo Gómez en Garacotche, 2020)*

En este artículo, nos embarcamos en un viaje de exploración y comprensión del Fileteado Porteño del Tango. Desde sus humildes inicios en la decoración de carros y coches hasta su reconocimiento como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO (Giambartolomei, 2015; UNESCO, 2015).

Esta forma de arte ha trascendido fronteras y se ha convertido en un símbolo indiscutible de la identidad nacional. Como afirma Alfredo Genovese, el fileteado porteño “fue adquiriendo otra significación al convertirse en emblema iconográfico de la ciudad junto a su género musical característico: el tango. Desde hace aproximadamente una década el fileteado se unió al tango como una reconocida manifestación artística de identidad porteña” (2007:19).

Esta unión entre el fileteado y el tango ha dado lugar a una expresión cultural plena y auténtica.

El tango puede ser una oportunidad emocionante para sumergirse en la rica historia, cultura y expresión artística de esta forma única de arte argentino.

Desentrañaremos los secretos de este estilo de diseño, adornado con intrincadas líneas, vívidos colores y motivos ornamentales que se entrelaza de manera inexplicable con la esencia misma del tango argentino. Además, exploraremos las complejidades jurídicas que rodean al Fileteado Porteño, considerando cómo se equilibra la protección de la propiedad intelectual con la necesidad de preservar este tesoro cultural para las generaciones futuras, celebrando la creatividad y la tradición de una nación que late al ritmo del tango.

1. Explorando sus raíces

El tango es un género musical y una forma de baile que se originó en el siglo XIX donde se recibía barcos llenos de inmigrantes europeos y se expresaba en los barrios populares de Buenos Aires y también en Montevideo, Uruguay. Es conocido por sus ritmos melancólicos, sus letras poéticas y su estilo de baile apasionado. El mismo ha evolucionado a lo largo de los años, donde se incorporaron influencias de diversas culturas, entre ellas la africana. Al principio no fue aceptado –de hecho– sus formas musicales se mezclaban con otras, como por ejemplo la habanera (género musical originario de Cuba), que se caracteriza por un ritmo lento, compás binario y una melodía melancólica.

Desde la consulta con diversos materiales –entre los que mencionamos con fines puramente ordenadores, fechas y denominaciones sólo aproximativas– se distinguen las siguientes etapas: su Génesis (1880/85'-1900), Guardia Vieja (1900-1920), Guardia Nueva (1920-1930/35'), Época de Oro (1935-1950/55') y Vanguardia (1955-Actualidad)¹.

El tango no es solo música y baile, también es una manifestación cultural que refleja la vida en los barrios urbanos de Buenos Aires. La temática de sus letras a menudo narran historias de amor, desamor, melancolía y las complejidades de la vida cotidiana. La música, en cambio, ha evolucionado desde sus raíces humildes en los burdeles y las clases trabajadoras hasta convertirse en una forma de arte apreciada a nivel mundial. Por otro lado, el fileteado porteño a menudo incorpora elementos relacionados con la danza de dicho género musical, como parejas de bailarines, instrumentos musicales y símbolos emblemáticos de la cultura porteña.

La relación entre el tango y el fileteado porteño se establece a través de la representación visual de las historias y emociones que esta música particular transmite. Tanto este género como el filete definen la identidad porteña, el tango es su música y el filete su trazo (Genovese, 2007). Las dos artes parecen fusionarse, como si los sensuales movimientos del baile y las líneas esbozadas por el ir y venir de los cuerpos dieran vida a cada curva del pincel del artista.

El fileteado comparte con el tango su raíz popular. El filete lleva guardado el legado de aquellos hombres y sus culturas; tango y fileteado nos recuerdan de dónde venimos y cuál es nuestra identidad, ambos siguen vivos como lo que son: una expresión.

El fileteado es al arte argentino como el tango a nuestra música. Es difícil no ver alguna que otra expresión artística de este estilo en las calles más tradicionales de Buenos Aires. En cuanto a sus orígenes, el fileteado:

Nace en la Ciudad de Buenos Aires hacia fines del siglo XIX, en un contexto de transformación del país y de gran inmigración Europea. Estos inmigrantes traen consigo diversos elementos artísticos que se fueron combinando con los del acervo criollo, creando así un estilo típicamente argentino.

El filete surge como un ornamento para embellecer carros de tracción animal que transportaban alimentos, pasando después a la decoración de colectivos. Entre ellos, era muy frecuente encontrar frases que elegían los dueños del vehículo, algunas de su creación y otras tomadas del refranero popular sobre el trabajo, el esfuerzo, la vida y el destino, muchas veces en un formato humorístico. (Buenos Aires Ciudad, s/f)

También podemos encontrar en este fileteado, escritos en lunfardo y con letras ornamentales, generalmente góticas o cursivas² (Matarozzo, 2023).

2. La composición del fileteado

El fileteado se caracteriza por líneas intrincadas, colores vibrantes y elementos ornamentales, como por ejemplo, se tomaban como inspiración los ornamentos de las fachadas de ciertos edificios³. Como menciona Manuela Schweitzer:

El fileteado nació como un oficio, un medio de vida y una forma de difundir mensajes y vender mercaderías, en Buenos Aires de fines del siglo XIX, a través del uso de un diseño estético particular que combinaba letras, imágenes y diseños ornamentales, realizados en determinados soportes. (2023:18)

Sus características generales en cuanto a su diseño y composición son:

Su alto grado de estilización, la preponderancia de los colores vivos, la marcación de sombras y claroscuros, el uso de la letra gótica o caracteres muy adornados, la obsesiva recurrencia de la simetría, el encierro de cada composición en un marco pintado, la conceptualización simbólica de muchos de los objetos representados (la herradura como símbolo de buena suerte y los dragones como símbolo fiereza), el estilo neoclásico. Además, aparecen iconos de personajes como Carlos Gardel, la Virgen de Luján, entre otros. Así mismo, se pueden encontrar frases y lemas populares, y otros elementos como: flores, el sol, las cintas, bolitas, banderas o moños con los colores de Argentina y los animales, tanto ficticios como reales (Genovese, 2007; Schweitzer, 2023). Algunas de estas características se pueden ver reflejadas en el análisis de la imagen que se encuentra a continuación:

² Para más información sobre características formales, véase: Genovese (2007).

³ El fileteado es un arte popular argentino que se caracteriza por el dibujo y la pintura de motivos decorativos en carros, colectivos, comercios, cuadros, botellas, indumentaria, entre otros. En la ciudad de Santa Fe un fileteador ampliamente reconocido en el ámbito regional y nacional es el señor Oscar Pecorari, quien acompañó desde la lectura la redacción de este artículo.



En relación con el tango, se observan parejas bailando, la decoración de instrumentos como el bandoneón y la guitarra, y los retratos de cantantes y compositores del género.

En la actualidad, el fileteado comienza a aplicarse en el campo publicitario, en el que el fileteador, además de manejar su oficio debe manejar bien el lenguaje de su repertorio para crear imágenes que representen ideas de marcas o productos. El fileteado incorporó recientemente al tango como uno de sus temas preferidos. Esto se debe también al reconocimiento que está teniendo el fileteado como género iconográfico paralelamente al tango como género musical, ambos característicos de Buenos Aires. Es decir, dos productos culturales con fuerte identificación tanto a nivel nacional como mundial.

Algunos artistas destacados son: Salvador Venturo, Vicente Brunetti y Cecilio Pascarello (precursores que iniciaron esta técnica en un taller de carrocerías sobre la actual Avda. Paseo Colón), Nicolás Rubió y Esther Barugel (exposición de Abasto 1970), Alejandro Mentaberri, Pedro Unamuno, Martiniano Arce y el renombrado Miguel Venturo. Y de la nueva generación encontramos a Alfredo Genovese⁴, y como mencionamos previamente, el señor Oscar Pecorari, destacado expositor santafesino de este arte popular.

3. El Fileteado como Patrimonio Cultural

En 2009 se logró incluir al Tango en el catálogo del patrimonio cultural mundial, y luego fue el turno del Fileteado Porteño, que ha sido declarado como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO en 2015.

La Subsecretaría de Patrimonio Cultural del Ministerio de Cultura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fue quien impulsó la postulación del fileteado porteño ante la UNESCO (Organización de las Naciones

⁴ Para su consulta, remitirse al siguiente link de taller de fileteado porteño de Alfredo Genovese: <https://www.fileteado.com/>

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). A partir de su declaración (diciembre de 2015) el gobierno de la ciudad asumió el compromiso de adoptar una serie de medidas de salvaguarda que serán evaluadas por la UNESCO todos los años. De esta forma se garantizará que el conocimiento no sólo quede en lo mencionado anteriormente, sino también en acciones concretas para proteger la actividad y el trabajo de los fileteadores. Entre las medidas a implementar, propuestas por el Ministerio de Cultura porteño en el expediente de postulación, se destacan: concursos fotográficos que registren a los filetes de Buenos Aires y el resto del país, la producción de un documental sobre el fileteado porteño, encuentros académicos y congresos que estimulan nuevas investigaciones y la creación de una comisión permanente integrada por los fileteadores y funcionarios del área de cultura. Alfredo Genovese comenta que:

De acuerdo a la delimitación establecida por la UNESCO, el patrimonio cultural inmaterial refiere a los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas, los que junto con los objetos, artefactos y lugares que les son inherentes, son reconocidos socialmente y valorados por una comunidad como necesarios para la continuidad de su cultura e identidades. Se trata de expresiones culturales que reflejan las manifestaciones de la cultura popular y que son dignas de ser patrimonializadas por su continuidad histórica. (2007:8)

Es el caso del *filete porteño*, esta expresión singular y representativa de la Ciudad de Buenos Aires –y por extensión del país–, lo convierte en referente de la identidad porteña y nacional. La declaración mencionada, ayuda a potenciar y promocionar esta tan peculiar técnica pictórica y nos obliga a protegerla y realizar acciones para desarrollarla. Esta distinción, que nos otorga la UNESCO, es un enorme orgullo para la cultura popular argentina.

También cabe destacar que, en muchos casos, las obras de arte –incluido el fileteado del tango–, pueden estar protegidas por derechos de autor. Los artistas que crean obras originales pueden tener derechos exclusivos sobre esas obras, lo que significa que otras personas no pueden reproducir, distribuir o exhibir esas obras sin su permiso. Algunos artistas o empresas pueden registrar ciertos diseños de fileteado del tango como marcas comerciales, esto les otorgaría derechos exclusivos sobre esos diseños en el ámbito comercial.

Este reconocimiento destaca la importancia cultural y artística de esta tradición en nuestro país y su conexión con el tango.

4. Desde el pincel hasta la ley: la huella del fileteado

El fileteado porteño del tango, con su distintivo diseño ornamental y su arraigada conexión con la cultura del tango, se presenta como una expresión artística única que fusiona elementos tradicionales con una rica estética visual. Desde el punto de vista del diseño, el fileteado no solo es un estilo decorativo, sino un lenguaje visual que encapsula la pasión, la historia y la identidad argentina.

En términos jurídicos, el fileteado del tango enfrenta un equilibrio delicado entre la protección de la propiedad intelectual y la promoción del patrimonio cultural. La posibilidad de derechos de autor y marcas registradas se entrelaza con la necesidad de preservar y compartir este arte como parte del legado cultural. La designación de Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO refuerza su importancia global y subraya la responsabilidad de protegerlo para las generaciones futuras.

En última instancia, la apreciación y estudio del fileteado porteño del tango no solo nos invita a sumergirnos en la estética visual de este arte, sino también a considerar las complejidades jurídicas que rodean su protección y difusión. La exploración de este equilibrio entre lo estético y lo jurídico no solo enriquece nuestra comprensión del fileteado, sino que también destaca la importancia de salvaguardar las expresiones artísticas culturales en un mundo en constante cambio.

Bibliografía

MATAROZZO, Euhén (2023): Revista Billiken, No. de edición 856. Buenos Aires: Editorial Atlántida S. A.

BUENOS AIRES CIUDAD (s/f): “Orígenes del filete porteño”. Buenos Aires Ciudad. <https://buenosaires.gob.ar/cultura/patrimonio-de-la-ciudad/filete-porteno/origenes-del-filete> [Consultado: 18/02/2025]

GARACOTCHE, Jorge (7 de agosto, 2020): “Un pensamiento alegre que se pinta”. Fervor. <https://fervor.com.ar/un-pensamiento-alegre-que-se-pinta/> [Consultado: 24/03/2025]

GENOVESE, Alfredo (2007): Filete porteño. Buenos Aires: Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. https://buenosaires.gob.ar/areas/cultura/cpphc/archivos/libros/filete_porteno.pdf [Consultado: 18/02/2025]

— (2011): Manual de filete porteño. Buenos Aires: Grupo Ediciones Porteñas.

GIAMBARTOLOMEI, Mauricio (1 de diciembre, 2015): “El fileteado porteño fue declarado Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad”. La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/buenos-aires/el-fileteado-porteno-fue-declarado-patrimonio-cultural-inmaterial-de-la-humanidad-nid1849547/> [Consultado: 18/02/2025]

SCHWEIRZER, Manuela S. (2023): El “Fileteado Porteño” en clave antropológica: transmisión, proclamación patrimonial y apropiaciones contemporáneas de una práctica polisémica. [Tesina de Licenciatura, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional de la UNSAM. <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/2274> [Consultado: 18/02/2025]

UNESCO (2015): El filete porteño de Buenos Aires, una técnica pictórica tradicional. <https://ich.unesco.org/es/RL/el-filete-porteno-de-buenos-aires-una-tecnica-pictorica-tradicional-01069> [Consultado: 18/02/2025]



MAIRA AYLÉN GIMÉNEZ

mairaaylen156@gmail.com

Estudiante avanzada de la carrera Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual (FADU-UNL).

CHIARA LUANA GIMÉNEZ

chiaralg12@gmail.com

Estudiante de Abogacía (FCJS-UNL).



Bernardo Claucich

EL VIRTUOSISMO ENTRE LAS SOMBRAS: LOS *ÉTUDES* DE ADOLPH HENSELT

RESUMEN

El artículo versa sobre un trabajo realizado en 2023 en el marco de una adscripción en investigación en la materia Texturas, Estructuras y Sistemas II dictada en el Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral (correspondiente al trayecto curricular común de todas las carreras de grado). El mismo se focalizó en el análisis de los 12 *études opus 2* del compositor alemán Adolph Henselt (Baviera, 1814 – 1889). Los doce estudios que componen la obra desarrollan una gran diversidad de técnicas con una dificultad que se asemeja a la de los estudios de Chopin. Cargados de un dramatismo típico del Romanticismo, referencias extra musicales, armonías con gran uso de cromatismo y formas musicales libres e irregulares, han sabido ganar su lugar en la audiencia como una de las grandes piezas virtuosas. Sin embargo, por la hegemonía que ocupan en el repertorio pianístico, los estudios de Chopin y Liszt principalmente, se han visto opacados y han perdido el lugar que una vez supieron ocupar.

Consideramos que los estudios de Henselt son beneficiosos para el desarrollo pianístico y, por ende, importantes de conocer para los estudiantes de piano. Ampliar el repertorio de estudios sirve para una adaptación más adecuada a las necesidades y particularidades (físicas principalmente) de cada estudiante, y así el docente podrá disponer y discernir de una manera más adecuada cuáles son los que mejor se adaptan a las necesidades de los alumnos.

PALABRAS CLAVE

Romanticismo — Estudios — Piano

Introducción

A partir del siglo XIX, en concordancia con los ideales de la época de Biedermeier¹, se produce un aumento de composiciones de piano especialmente dirigida para aquellos aficionados que no tenían la música como profesión pero procuraban dominar la interpretación en un instrumento, en particular el piano. Por esta razón, además del acrecentamiento de las instituciones musicales y el interés de diferentes sectores sociales, los compositores empezaron a desarrollar estudios de piano con el fin de ayudar a sus estudiantes a trabajar las dificultades técnicas del instrumento a la hora de enfrentarse a obras complejas. De esta manera, la tradición que venía de los tratados de instrumentos de siglos anteriores deriva en la creación del género *Étude*. Así mismo, el desarrollo del virtuosismo pianístico en la década de 1830 termina por explotar dicha tradición.

La década del 30 fue una etapa prolífica del género. En Francia, un compositor de 23 años como Chopin publicaba sus *opus 10* y *25* en 1837; también, un joven pianista de apenas 15 años, Franz Liszt, hacía sus incursiones en el género en 1829; así mismo, el compositor alemán Adolph von Henselt (1814 – 1889) componía sus estudios *opus 2* y *5*² alrededor del año 1838, contando solamente con 23 años también, y antes de abandonar Europa y trasladarse a Rusia a desarrollar su carrera como músico de la corte del zar.

El propósito de este artículo es compartir el trabajo de análisis realizado sobre los *12 études opus 2* de Henselt para explicitar cuáles son sus particularidades, teniendo en cuenta que dichos estudios (junto con el *opus 5*) cumplieron un rol fundamental de la pedagogía pianística, especialmente en la escuela rusa, según los comentarios de compositores contemporáneos como Schumann y Liszt (ambos virtuosos del piano) encontrados en Finlow (1986). La forma, la armonía, las frases melódicas e incluso las influencias programáticas usadas serán objeto de estudio. Esto servirá para entender más profundamente a un compositor que no suele estar incluido dentro del repertorio de estudios románticos para piano, y elevarlo al nivel de su contemporáneo Chopin, mostrando sus diferencias a la hora de abarcar el género *Étude*.

1. Los orígenes

El origen de los estudios se podría rastrear a principios del siglo XIX. Los primeros compositores que podríamos nombrar son Jean B. Cramer con su primer tomo de *42 études* (Op. 30, Erard, 1804) y Muzio Clementi con su *Gradus ad Parnassum* (Op. 44, Clementi, Collard & Collard, 1817), cuyos trabajos significaron un antes y un después en la forma de concebir los estudios. Luego sería Czerny, con sus más de setenta y cuatro colecciones de estudios, quien terminó por instaurar el género.

Asimismo, los estudios pueden ser separados en dos categorías: los previos a 1830 cuya función didáctica está muy presente en la composición –como los de Cramer, Clementi, Moscheles y Czerny–, y los posteriores, que evidencian una sustancia musical muy fuerte –los estudios de compositores como Liszt y Henselt contienen incluso programas– además de una función didáctica desdibujada (Finlow, 1986).

Posteriormente, Finlow detalla mejor estas diferencias entre ejercicios y estudios:

[...] 1. Ejercicios, en los cuales el objetivo didáctico –el aislamiento y la repetición de una fórmula técnica concreta desempeña el papel principal, mientras que cualquier interés musical o expresivo viene a ser ocasional; 2. estudios,

¹ La época Biedermeier significa un rango de valores asociados con lo doméstico y la clase media, manifestada en estilos de muebles, decoración interior, joyas, ropas, pinturas, literatura, e incluso música. Traducción de *Music in the Nineteenth Century de Frisch* (2012).

² Las partituras para todos los estudios pueden conseguirse en la librería online de Petrucci:
Op. 2: [https://imslp.org/wiki/12_%C3%89tudes_caract%C3%A9ristiques,_Op.2_\(Henselt,_Adolf_von\)](https://imslp.org/wiki/12_%C3%89tudes_caract%C3%A9ristiques,_Op.2_(Henselt,_Adolf_von))
Op. 5: [https://imslp.org/wiki/12_%C3%89tudes_de_salon,_Op.5_\(Henselt,_Adolf_von\)](https://imslp.org/wiki/12_%C3%89tudes_de_salon,_Op.5_(Henselt,_Adolf_von))

donde la relación entre las funciones musical y didáctica es complementaria e indisoluble; y 3. estudios de concierto, en los que el elemento didáctico es más bien secundario en comparación con la esencia y el carácter principal de la pieza (a pesar de que será inevitable que la música implique la explotación de alguna destreza en particular y de la técnica virtuosística en general). (Finlow, 1992:54-55)

Los estudios de Henselt tienen una gran influencia programática que se ve reflejada en los títulos que tienen cada uno de ellos, pero sin salirse nunca de su objetivo didáctico. Los mismos, son un claro ejemplo del balance entre técnica y musicalidad que propone Finlow.

2. La organicidad como factor cohesionador

El corpus de estudios de Henselt está organizado a nivel tonal a partir del total cromático, componiendo cada una de las veinticuatro piezas en una tonalidad diferente. A pesar de ser una práctica común en el Romanticismo, derivado por lo general del *Clave bien temperado* de Bach, es extraño encontrarlo aplicado al género *Étude*.

Para realizar el análisis de todos los parámetros musicales tomados en cuenta de los *12 études opus 2*, se emplearon los cuadernillos de la cátedra de Texturas, Estructuras y Sistemas II del Instituto Superior de Música (Martínez 2019a, 2019b, 2019c y 2020). Los estudios de Henselt pertenecen al tipo formal orgánico, al igual que sus contemporáneos Chopin, Czerny y Cramer, trabajados a partir del elemento o patrón rítmico-melódico que caracteriza a cada uno. La esencia del mismo se desarrolla y transforma a lo largo de cada estudio. Por otro lado, debido a los constantes cambios de carácter que unen una sección formal con otra –a pesar de estar siempre presente el patrón– podría decirse que contrastan desde el punto de vista dinámico y expresivo³. Si los comparamos con los estudios de los compositores antes mencionados, este es un factor de diferencia, ya que por lo general los mismos tienen una estructura ternaria A-B-A.

Se ha optado por dividir los estudios en dos unidades formales grandes que llamaremos *partes*, que contienen a su vez unidades formales medianas llamadas *secciones* (representadas en los gráficos por las letras en mayúsculas). Como regla general, la primera parte tiene una función expositiva donde encontramos los materiales más usados, además de las modulaciones. La mayoría de las veces se incluye una sección transitiva que consiste en una sucesión cromática de acordes de séptima disminuida. La segunda parte comienza por lo general con una recapitulación, donde retoma algunos compases de la melodía con la que el estudio comienza, transformándola de diversas maneras –interrumpiendo o expandiéndola, por ejemplo– y dando fin a la pieza con pasajes cadenciales que refuerzan la tónica por varios compases.

Los estudios 4 y 9 son excepciones a lo antes mencionado, ya que la segunda parte es una reiteración de la primera, y carecen de una sección transitiva. En concordancia, el estudio 11 carece también de la sección transitiva pero se distingue por tener más variedad temática. El estudio 5, en cambio, contiene 3 partes separadas por secciones de secuencias cromáticas de acordes disminuidos. Por último, el estudio 12 tiene la particularidad de agregar, luego de la sección transitiva, una pequeña cadencia que recuerdan a los estilos de compositores como Chopin, Liszt y Rachmaninoff.

Los temas melódicos de Henselt se caracterizan por ser de ocho compases que, al estar formado por pequeños motivos, se los pueden fragmentar en agrupamientos de a dos, por lo general. Comúnmente las melodías presentan una primera frase de cuatro compases (2+2) que se reitera cambiando la cadencia. Si se observa el cuadro 1 del gráfico estructural del *étude 2*, la fila de números de compases de las frases, en este caso las frases *e* y *f*, presentan una cantidad de compases no regulares. Esto se debe

a que las frases están cohesionadas mediante elisión, dando por resultado de la suma de dos frases un número impar de compases. Distinto es el caso de las frases cadenciales (como la *k*) de los finales de los estudios, donde suelen tener una forma más libre y con varios compases de silencio.

Henselt Op 2 no 2 – Db															
Allegro moderato															
1ra Parte									2da Parte						
A (1-8)		A'' (9-16)		B (17-31)			C (32-40)		A'' (41-50)			D (51-63)			
Grazioso e marcato la melodía				Con affetto			Appassionato					Con sentimento			
a	b	a'	b'	c	d	e	f	g	a'	b''	h	i	i'	j	k
4	4	4	4	4	4	7	7	2	4	4	2	4	4	4	3
Db				Bbm					Db						

Cuadro 1: Gráfico estructural del estudio número 2

3. ¡Tormenta, no lograrás abatirme! El dramatismo romántico en Henselt

Es en el dramatismo donde Henselt encuentra su nicho. La armonía característica del siglo XIX, distorsionada por el continuo cromatismo, logra un efecto de constante tensión, cambios modales y modulaciones que por ser comunes a la época no dejan de brindar un cambio de carácter abrupto; las típicas frases melódicas de ocho compases que encontramos en toda la música occidental de repente se ven cortadas por el uso de la elisión, que logra generar la sensación de que la melodía jamás termina; las diversas indicaciones de carácter, específicas y detallistas como pocos compositores han hecho; y sobre todo, las leyendas en francés, semejantes al *incipit* de un antiguo libro, que nos prepara y condiciona para lo que cada una de las piezas nos quiere decir.

Orage, tu ne saurais m'abattre! De esta manera decide comenzar el opus: ¡Tormenta, no lograrás abatirme! Sumado a la indicación *allegro molto agitato e grandioso*, un patrón arpegiado que asciende y desciende como si fueran olas en el mar en una gran tormenta y una melodía octavada que a través de su ritmo ansioso⁴ se superpone a esta densa textura de manera triunfante, recordándonos tanto al título como a la indicación inicial de carácter.

Contrapuesto a la gran intensidad y tragedia de la que constan los estudios en modo menor, los estudios en tonalidades mayores nos muestran un lado más amoroso y esperanzador. Tal es el caso del número 7: *C'est la jeunesse, qui a des ailes dorées!*, ¡es la juventud la que tiene alas doradas! Este mensaje de esperanza y liber-



⁴ El autor del artículo hace referencia al ritmo de corchea con doble puntillo seguido de una fusa, que al ser tocado a una velocidad rápida como pide el compositor genera una sensación de apuro en la melodía.

tad, con su melodía que asciende constantemente y la indicación *presto animoso* imitando la juventud es un gran contraste. Además, el *opus 2* está organizado en dos volúmenes internos: del 1-6 y del 7-12. Hay relaciones tonales entre estos volúmenes que se sostienen, siendo la más importante que uno comienza en Dm y el otro en D; siempre le sigue a un estudio menor uno mayor y por lo general tienen relación de semitono descendente.

También Henselt, desarrolla el dramatismo a través de las modulaciones. Ocho de los doce estudios presentan una modulación hacia el relativo. Consideramos que solo los estudios 6, 7 y 12 presentan modulaciones extras. En el caso del estudio número 6 presenta, llegando al final, una modulación hacia el II grado, aunque por su longitud podría ser factible llamarla jerarquización. Continuando con el número 7 realiza modulaciones por terceras características de este período, modulando primero a F#m (III) y luego al relativo Bm (VI). Por último, en el estudio 12 la modulación se explica como un proceso de desarrollo que tiene como clímax el V grado, pasando antes por el VI grado y el V menor. Los restantes, 4, 10 y 11, se desarrollan en el contexto de tónica; jerarquizan otros grados como los relativos, pero sin llegar a conformar una modulación propiamente. Un caso especial es el estudio 9 que modula hacia el V de su relativo: en F hacia A (el V de Dm). Aunque desarrolla frases en Dm nunca llega a modular, sino que realiza jerarquizaciones mediante las secciones en A.

4. Conclusiones

Los *Études caractéristiques de concert opus 2* de Henselt consisten en una forma irregular, diferenciándose de la forma A-B-A habituales en los estudios de la época, donde una sección de armonía disminuida divide y cohesiona la estructura macro de la mayoría de los estudios. Las melodías encuentran un punto medio entre el tratamiento motivico que recuerda a los estudios de Liszt y las grandes melodías de las óperas románticas en las que Chopin se ha inspirado para sus obras. Se ven en ocasiones cohesionadas entre sí a través de la elisión, lo que provoca un quiebre en la regularidad de las mismas y genera una sensación de un desarrollo continuo de la música. Sin embargo, el cambio constante de material melódico no significa que deje de estar presente el motivo generador que, gracias a los intervalos, giros melódicos y un patrón rítmico constante a lo largo de cada pieza, está siempre presente. A pesar de que la armonía no presenta innovaciones, el uso constante del cromatismo impregna los estudios de tensión y dramatismo. Por último, los veinticuatro estudios (*opus 2* más el *opus 5*) compuestos por Henselt completan el total cromático, una práctica poco común en el género que solo algunos compositores como Hummel⁵ o Alkan⁶ buscaron.

Lo que más diferencia a Henselt del resto de los compositores es la idea de incorporar en los estudios un programa. Esto lo logra a través de poemas o leyendas en francés compuestos muy probablemente por él mismo, en los cuales intenta describir la intención de los estudios, junto a las indicaciones de carácter y de interpretación (las cuales a veces son demasiado detallistas).

Consideramos que los estudios de Henselt poseen un nivel musical igual a sus contemporáneos y que abordar sus *études* puede traer tantos beneficios técnicos como los de Chopin y Liszt. A pesar de que encontramos trabajadas en ellos, las mismas técnicas que otros compositores, el pensamiento musical particular de Henselt trae un aire de renovación al repertorio ya muy tocado (y con grandes razones) del canon clásico. Además, Henselt en su *opus 2* presenta un enfoque particular en la extensión de las manos, lo cual permite un trabajo minucioso en alumnos que puedan tener problemas de estiramiento y/o manos muy grandes. Haber estudiado los *études* de Henselt da cuenta de la diversidad de lenguajes que existen dentro del género capaces de adaptarse a cada estudiante y posibilitar así un desarrollo técnico completo.

⁵ J.N.Hummel: 24 *études*, Op.125 (1834).

⁶ C.V.Alkan: 12 *estudios en todas las tonalidades mayores*, Op. 35 (1847) y 12 *estudios en todas las tonalidades menores* Op. 39 (1857).

Bibliografía

- FINLOW, Simon R. (1986): Piano study from 1800 to 1850: style and technique in didactic and virtuoso piano music from Cramer to Liszt [Tesis doctoral, Universidad de Cambridge]. Apollo. <https://doi.org/10.17863/CAM.42193>
- (1992): "The twenty-seven études and their antecedents". En SAMSON, Jim: The Cambridge Companion to Chopin. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 50-77.
- FRISCH, Walter (2012): Music in the Nineteenth Century. New York, W.W. Norton & Company.
- MARTINEZ, Edgardo (2019a): Texturas, Estructuras y Sistemas II. Sistema tonal desde mediados del S. XVIII a principios del S. XIX, cuadernillo no editado elaborado para la cátedra.
- (2019b): Texturas. Estructuras y Sistemas II. Sistema tonal del S. XIX, cuadernillo no editado elaborado para la cátedra.
- (2019c): Texturas, Estructuras y Sistemas III. Formas, Forma y Estructura, cuadernillo no editado elaborado para la cátedra.
- (2020): Armonía Funcional, cuadernillo no editado elaborado para la cátedra.
- Partituras:
- HENSELT, Adolph von (2023): 12 Estudios Característicos Op. 2 [música impresa] para piano, Leipzig, Edición Peters.



BERNARDO CLAUCICH

bclaucich@hotmail.com

Nació en Paraná el 25 de noviembre de 1999. Comienza en el 2020 los estudios universitarios en el ISM en la Licenciatura en Música con orientación en Piano. Ha cursado diversas Masterclasses con diversos profesores. Realizó el curso de iniciación en la escuela Suzuki. Actualmente cursa el último año de la carrera y se desarrolla profesionalmente como correpetidor e iniciándose en la investigación.



Camila Agustina Alvarado y Rocío Ailín Schneider

SEAN ETERNOS LOS LAURELES

UN RECORRIDO HISTÓRICO-MUSICAL A TRAVÉS DE
DISTINTAS VERSIONES DEL *HIMNO NACIONAL ARGENTINO*

RESUMEN

El presente trabajo realiza un análisis comparativo entre distintas versiones del *Himno Nacional Argentino*. El mismo surgió durante el cursado de la asignatura de Historia de la Música Popular en el Instituto Superior de Música de la UNL. Se utiliza como versión principal el arreglo de Juan Pedro Esnaola de 1860 –la versión que cantamos en la actualidad– y es comparada con las reinterpretaciones hechas por Charly García (1990) y el grupo de electrotango Tanghetto (2020). Se analiza el recorrido musical que la pieza realiza en el proceso de reversión de la misma. Se considera que las versiones elegidas redimensionan la obra tanto de manera musical como histórica.

PALABRAS CLAVE

Canción patria — Rock Nacional — Electrotango

Introducción

Un desfile patrio, un acto escolar o un partido de fútbol contra una selección de otro país suelen ser ocasiones donde entonamos las estrofas de nuestro *Himno Nacional Argentino*. Ahora bien, ¿cuánto sabemos sobre su historia? ¿Y sobre su música? ¿Cuánto es lo que conocemos realmente sobre esta obra? Y, más allá de la versión que todos conocemos, ¿cómo esta obra se vio modificada por versiones posteriores? ¿Con qué intenciones y motivaciones surgieron esas composiciones? ¿Qué impacto musical presentan en tanto arreglo sobre una canción patria?

Muchos artistas reconocidos de nuestro país realizaron versiones del *Himno Nacional Argentino*, algunas en diferentes géneros musicales y con diversidad de sonoridades y arreglos que se alejan o se acercan a la versión original de la obra –con lo que implica la misma en tanto referencia musical e identitaria de un país–, por lo que nos planteamos la inquietud por conocer: ¿qué intenciones aparecen en esas reversiones? ¿Qué sentidos adquieren en la búsqueda musical de una versión diferente?

Todas estas cuestiones se nos presentaron al momento de realizar este trabajo, que surgió en el marco de la cátedra de Historia de la Música Popular –cursada en el primer cuatrimestre del año 2024–, perteneciente al plan de estudios general de la carrera Licenciatura en Música con orientación en Dirección Orquestal, realizada por las autoras del presente artículo. Nos propusimos realizar un análisis y un breve recorrido sobre la historia musical de nuestro *Himno Nacional Argentino*, partiendo desde sus orígenes, y analizando también las versiones que Charly García y el grupo Tanghetto hicieron sobre la obra. Parte de ese trabajo es el que compartimos a continuación y que consideramos puede contribuir en abordar las preguntas anteriormente planteadas.

En primer lugar, describiremos cuestiones referentes a la historia del *Himno Nacional Argentino* y compartiremos un análisis formal y estructural de la versión que cantamos y escuchamos en el presente; en segundo y tercer lugar, expondremos aspectos compositivos y musicales de las versiones recientes de Charly García y Tanghetto, respectivamente. Finalmente, se presentarán algunas reflexiones que redimensionan el sentido musical de la obra original y de sus posteriores versiones.

1. Un poco de historia del *Himno Nacional Argentino* desde su versión original

En 1813, la Asamblea General Constituyente del mismo año aprobó la letra de un nuevo himno nacional escrita por el abogado y escritor Vicente López y Planes, y encomendó su música al compositor y arreglador Blas Parera. Esta composición fue aprobada y se extendió por todo el territorio del Virreinato del Río de la Plata. Así nació nuestro *Himno Nacional Argentino*¹.

En cuanto a su música, Esteban Buch, en una entrevista concedida a la editorial Eterna Cadencia, la definió como *hija* de *La Marsellesa*:

[...] están los himnos hijos de *La Marsellesa*, que son más bien militares, que tienen que ver con saltos de cuarta y quinta, que evocan a bronces y a gestos de clausura triunfal [...]. El himno argentino es raro porque es de la familia de *La Marsellesa*, tanto por la letra en un contexto revolucionario como por la dimensión marcial, pero a la vez no tiene la regularidad de la marcha: no se puede marchar con el Himno. Cada cuatro pasos hay que cambiar de paso. (Buch; 2013)

Originalmente el *Himno Nacional Argentino* poseía nueve estrofas y, al finalizar cada una de ellas, se entonaban unos versos en forma de coro². Aproximadamente tenía una duración de 25 minutos³.

Para devenir en la versión que cantamos hoy en día, el *Himno Nacional Argentino* sufrió dos importantes cambios. En lo que refiere al texto, el 30 de marzo de 1900 se sancionó un decreto para que en las festividades oficiales o públicas, así como en los colegios o escuelas del Estado, sólo se cante la primera y la última cuarteta

¹ Cabe mencionar la existencia de tres composiciones que intentaron establecerse previamente como himno nacional: la Marcha Patriótica de Esteban de Luca; una canción con texto de Saturnino de la Rosa, y música de Blas Parera; y un “primer himno” con texto de Fray Cayetano Rodríguez y música de Blas Parera. Si se desea saber más, consultar “El Himno Nacional Argentino” (Carlos Vega, 1962).

² Para acceder a la letra completa del *Himno Nacional Argentino*, véase el siguiente enlace: <https://www.caserosada.gob.ar/nuestro-pais/simbolos-nacionales/letra-himno-nacional>

³ Para escuchar la versión completa, véase el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=VgvwVC5XEbk>

y el coro de la canción sancionada por la Asamblea General del 11 de mayo de 1813. En el decreto 10.302/1944 –normativa que referencia a los símbolos patrios⁴– se lee lo siguiente:

Art. 6° – Adóptase como letra oficial del Himno Argentino, el texto de la canción compuesta por el diputado Vicente López, sancionado por la Asamblea General Constituyente, el 11 de mayo de 1813, y comunicado con fecha de 12 de mayo del mismo año, por el Triunvirato al Gobernador Intendente de la Provincia. Para el canto se observará lo dispuesto por el Acuerdo de 30 de marzo de 1900.

En cuanto a la música, en el mismo decreto 10.302/1944 se observa a continuación:

Art. 7° – Adóptase, como forma auténtica de la música del Himno Nacional, la versión editada por Juan P. Esnaola, en 1860, con el título: ‘Himno Nacional Argentino. Música del maestro Blas Parera’. Se observarán las siguientes indicaciones: 1°) en cuanto a la tonalidad, adoptar la de Sí bemol que determina para la parte del canto el registro adecuado a la generalidad de las voces; 2°) reducir a una sola voz la parte del canto; 3°) dar forma rítmica al grupo correspondiente a la palabra ‘vivamos’; 4°) conservar los compases que interrumpen la estrofa, pero sin ejecutarlos. Será ésta en adelante, la única versión musical autorizada para ejecutarse en los actos oficiales, ceremonias públicas y privadas, por las bandas militares, policiales y municipales y en los establecimientos de enseñanza del país.

Los dos compases mencionados que “interrumpen la estrofa” y, por ende, no se ejecutan en las interpretaciones actuales, son los presentados en la Imagen 1.

The image shows a musical score for the Argentine National Anthem. It features a vocal line and a piano accompaniment. A rectangular box is drawn around a section of the score, indicating measures that are not to be performed. The text inside the box reads: "Compases que no deben ejecutarse: véase en el PREFACIO, el decreto del Poder Ejecutivo de la Nación. (1)". The vocal line has the lyrics "dad. Ya su tro- no dig- ní - si- mo- a-". The piano part includes dynamic markings like *ff* and *p*. Below the score, there is a footnote (1) explaining the omission of measures for better execution by children.

(1). Como justamente observa el prof. E. Isidoro Gómez, Presidente del "Centro de Profesores Especiales de las Escuelas Primarias de Buenos Aires", semejante mutilación se efectúa "para facilitar la ejecución del Himno por los muchachos que, indisciplinados, distraídos o mal preparados, tengan que cantarlo a veces en coro". (Véase: "El Himno Nacional mutilado", en "La Prensa" del 8 de julio de 1939).

Imagen 1: Compases omitidos entre las estrofas del Himno Nacional Argentino.

De esta manera, quedó establecido el arreglo del *Himno Nacional Argentino* que se interpreta en la actualidad. Para comprender mejor el arreglo, y luego poder compararlo con las versiones de Charly García y Tanghetto, procederemos a continuación a analizar la estructura del mismo.

1.1 Análisis formal y estructural de la versión actual

El siguiente cuadro –Cuadro 1– es el resultado del análisis de las autoras del arreglo oficial del *Himno Nacional Argentino*, publicado por la editorial Ricordi en el año 1972. Cabe mencionar que la partitura está escrita solo para piano y voz.

Himno Nacional Argentino						
L: Vicente López y Planes – M: Blas Parera. Arr.: Pedro Esnaola (1860)						
Unidades Formales						
Nivel 1	Sección Introductoria		Sección Expositiva		Sección Transitiva	Sección Conclusiva
Nivel 2	a	b	c	d	e	f
Compases	1- 11	12- 24	25- 32	33- 52	53-57	58-77
Relación con el texto ⁵	Instrumental		Estrofa 1	Estrofa 2	Instrumental	Coro
Plan Tonal						
Tonalidad	Sib Mayor				Sib Mayor	
				Sib menor		
Indicador de compás	4/4					
Carácter/Tempo	Maestoso negra = 80	Piú mosso negra = 112	Moderato negra = 76			Allegro Vivace negra = 126 Moderato negra = 76 Lento negra = 66 Vivace negra = 126

Cuadro 1: Análisis formal y estructural del *Himno Nacional Argentino*.

En el Cuadro 1, se pueden observar las diferentes unidades formales que conforman el *Himno Nacional Argentino* y su relación con la letra –estrofa 1, estrofa 2, etc.–, con sus respectivas indicaciones de compases, según la partitura analizada. En cuanto al coro, se hace referencia a la sección cuya letra corresponde a “Sean eternos los laureles, que supimos conseguir...” (López y Planes, 1812), que en la versión original se entonaba al principio de la obra y al final de cada estrofa, repitiendo un total de diez veces. En la actualidad, esta sección ya no posee la función formal de un coro, pues solo se canta al final de la obra.

En cuanto a la partitura, el arreglo se encuentra en compás de 4/4 y en la tonalidad de Sib Mayor. La obra comienza con una sección introductoria instrumental de 24 compases, en un carácter inicial de *Maestoso* en *tempo* de negra a 80 BPM, para posteriormente, en el compás 12, acelerar a *tempo* de negra a 112 BPM, en carácter de *Piú mosso*. Posterior a esto, inicia el canto de la primera estrofa –sección expositiva–, la cual establece un carácter *Moderato*, con *tempo* de negra a 76 BPM.

Ahora bien, en la estrofa 2, la melodía hace una región al homónimo menor (Sib menor). Aquí se destaca la textura que acompaña a la melodía, el bajo de Alberti⁶, como se puede observar en la Imagen 2. Respecto a esto, Ernesto de la Guardia dice lo siguiente:

5 Análisis basado en Goldsack y López (2024).
6 El bajo de Alberti “es una figura rítmico-melódica-armónica. Mientras el ritmo se repite siempre igual, las alturas efectúan un modelo de acorde desplegado según la armonía de que se trate” (Cornú, 2007:126).

En dicha sonata (Claro de Luna), se encuentra, si, ese acompañamiento tan “beethoveniano” que fue inventado un siglo antes por Alberti, (llámase bajo Alberti precisamente) y esa armonía arpegiada no tiene nada de puro Beethoven, puesto que es de Mozart, como de Haydn, como de varios de miles de compositores, Esnaola inclusive. (De la Guardia, 1927:44)

Y además añade, “El mismo bajo Alberti conviene también para el carácter liviano (consúltese Riemann). Pues bien, nada de esto es adecuado a tal pasaje del Himno, viril y rudo, con su matiz sombrío” (De la Guardia, 1927:44-45).

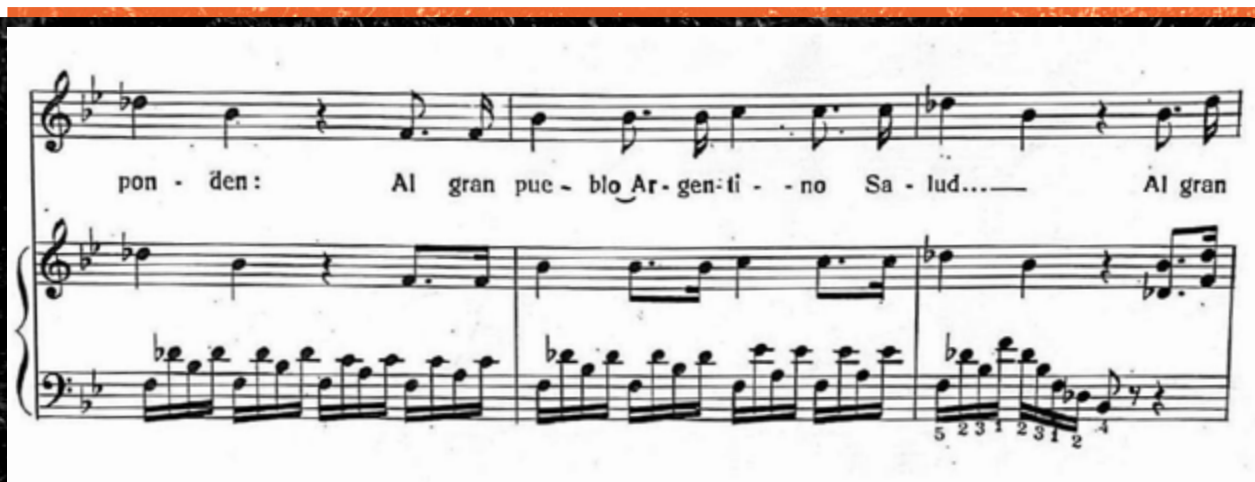


Imagen 2: Bajo de Alberti en la estrofa 2 del *Himno Nacional Argentino* –en mano izquierda del piano–.

Continuando, esta sección finaliza con el retorno a la tonalidad de inicio –Sib Mayor.

Cerca del final es cuando más cambios de *tempo* se producen en la obra. En la sección transitiva –instrumental– se mantiene el *tempo* de la sección anterior. En cambio, en el coro –sección conclusiva– se presenta un cambio repentino al carácter *allegro vivace* con *tempo* de negra a 126 BPM. Posterior a esto, se produce un *rallentando* en *tempo* de negra a 76 BPM durante 2 compases. Para finalizar, aparecen 2 importantes cambios de *tempo* más, el *lento* de negra a 66 BPM, seguido un *ritardando* que conduce al *vivace* de *tempo* de negra a 144 BPM del final.

Siguiendo las palabras de Ernesto de la Guardia (1927:45), cabe destacar que el arreglo actual del *Himno Nacional Argentino* posee influencia del periodo histórico denominado Clasicismo y también del siglo XIX, tanto a la hora de abordar sus melodías y acompañamientos, como en los diversos cambios de *tempo* que se van efectuando en el transcurso de la obra. El motivo de esto tal vez se deba a la formación musical que tuvieron tanto Blas Parera⁷ como Juan Esnaola⁸.

Si bien este es el arreglo oficial a interpretarse en cada acto o ceremonia oficial o escolar, ha habido muchos artistas famosos que decidieron crear una versión propia del *Himno Nacional Argentino*, algunas más transgresoras que otras. A continuación, analizaremos dos casos, el de Charly García y el de Tanghetto.

⁷ Para el caso de Blas Parera, véase: *El Himno Nacional Argentino. III. Los autores del Himno* (Vega, 1962:42-59).

⁸ Para el caso de Juan Esnaola, véase: *O juremos con gloria morir: Historia de una épica de estado* (Buch, 1994:66-67)

2. La versión de Charly García

En 1990, Charly García culminó su sexto álbum de estudio, *Filosofía barata y zapatos de goma*, con una versión propia del *Himno Nacional Argentino*⁹. La misma fue controversial y dividió a los oyentes en dos bandos, los que amaron la obra y los que la detestaron. Respecto a esto, Esteban Buch relata el siguiente episodio:

La primera pregunta hecha a Charly García por el crítico Eduardo Berti en el periódico de izquierda Página 12 fue: “¿Hay una intención de ironía o de parodia en tu versión?” La respuesta fue clara: “En vez de ‘al gran pueblo argentino salud’ yo podría haber dicho ‘al gran pueblo argentino *fuck you*’, pero no, porque no fue mi intención”. (Buch, 2008:90)

Incluso, se acusó a García de *antipatria* y se lo demandó judicialmente con el argumento de que su versión transgredió los artículos 6 y 7 del decreto 10.302/44¹⁰.

Con relación al tema, Esteban Buch dice lo siguiente:

Charly García se limita a cantar el himno nacional argentino, sin modificar el texto ni la melodía, salvo por ciertas inflexiones expresivas, pequeñas modificaciones de tono que pueden eventualmente interpretarse como indicios de cierto sufrimiento existencial frente a la realidad nacional presente o pasada. Por ejemplo el momento del final, “...con gloria morir”, prolongado a la manera de un quejido, que aparece sobre todo como una marca del carácter subjetivo de la interpretación. Esta subjetividad, precisamente, constituye la principal novedad introducida por el artista en la historia de este himno. (2008:90)

A continuación, se presenta un cuadro de análisis –Cuadro 2– de la versión de Charly García del *Himno Nacional Argentino* elaborado por las autoras, realizado sobre la base de la audición de la canción. Cabe mencionar que su versión no tiene una partitura escrita, por lo que el cuadro es una estimación sobre la base de la comparación con lo escrito en la partitura anteriormente analizada.

Himno Nacional Argentino - Charly García (1990)									
Unidades Formales									
Nivel 1	Sección Introductoria			Sección Expositiva		Sección Transitiva		Sección Conclusiva	
Nivel 2	a		b	c	d	b'		f	
Compases	1-5		6-13	14-22	23-34	35-43		36-61	
Relación con el texto	Instrumental			Estrofa 1	Estrofa 2	Instrumental		Coro	
Plan Tonal									
Tonalidad	Do Mayor						Do Mayor		
					Do menor				
Indicador de compás	4/4	3/4	2/4	4/4	4/2	3/4	4/4	12/8	
Carácter/ Tempo	Moderato negra = 76			Piú Mosso negra = 112	Lento blanca = 55		Piú Mosso negra = 112	Allegro negra = 110	Lento blanca = 55

Cuadro 2: Análisis formal y estructural de la versión del Himno Nacional Argentino de Charly García.

⁹ Para escuchar la versión, ir al siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=5qJQMNIS7bA>

¹⁰ Para saber más se puede acceder a la nota escrita para Clarín (S/A, 2020): https://www.clarin.com/espectaculos/musica/dia-charly-garcia-cambio-himno-nacional_o_P6olvT8QW.amp.html?gad_source=1&gclid=CjwKCAiAxqC6BhBcEiWALXp45-pHLJ_yEsYc-Q1SDDpelmXUGDSx44p9rBjzCVfS7ST2RalwG5enkxoCwLkQAvD_BwE

Esta versión se encuentra en la tonalidad de Do Mayor, y comienza con un sintetizador que interpreta la melodía de la sección introductoria en *tempo rubato* y con cambios de compás de 4/4, 3/4 y 2/4, desde el compás 1 hasta el compás 11. Continuando con la sección b, podemos observar una omisión de los 4 primeros compases –ver Imagen 3–, ejecutando directamente la escala descendente de tresillos –compases 16 al 19 de la versión original del *Himno Nacional Argentino*.



Imagen 3: Los compases omitidos son del 12 al 15.

Al final de dicha sección, se realiza un juego entre el redoblante y el sintetizador, a forma de pregunta y respuesta. Respecto a esto, Martín Liut dice lo siguiente:

En la introducción instrumental hace un juego que oscila entre la paráfrasis y la parodia. Ahí está, por ejemplo ese redoblante rústico que se burla de la música militar y de la versión marcial “oficial” del Himno grabado por las fuerzas armadas (Liut, 2024:47).

Dentro de la sección expositiva, se realiza un cambio de compás, pasando de 4/4 a 4/2, es decir, a un tempo mucho más lento y *cantabile*. La primera sección posee una duración de 8 compases, en los cuales Charly García realiza, su manera, un fraseo de la melodía original. En la segunda parte de esta sección, se realiza la caída al homónimo menor y se omiten 8 compases respecto a la versión original debido a una elipsis del texto original –los versos “...y los libres del mundo responden al gran pueblo argentino salud...” (López y Planes, 1812) se repiten solo 2 veces, siendo que en el original esto se hacía un total de 3 veces. Esto da como resultado una parte de 11 compases en 4/2 y un último compás en 3/4 para continuar con la siguiente sección.

En la sección transitiva, Charly reemplaza la parte *e* por la variación ya escuchada de la parte *b* de la sección introductoria¹¹, que luego conecta con el coro. Ya en la sección conclusiva, hay un cambio de compás a 12/8, ejecutando un paso de la división binaria a la ternaria. Luego de esto, hay una pequeña inflexión de *tempo* a modo de *ritardando* para retornar al *tempo* de blanca a 55 BPM. En el momento cúlmine de la obra, Charly repite el último verso “...o juremos con gloria morir” (López y Planes, 1812) un total de 4 veces, para luego cerrar la pieza con una guitarra distorsionada y un solo en los *toms* graves de la batería.

De esta versión se puede observar cómo Charly toma el *Himno Nacional Argentino* y lo reinterpreta a su estilo, omite algunas secciones y compases, reemplaza la melodía de la transición de la obra original por el final de la introducción de su propia versión e, incluso, introduce instrumentos típicos del rock nacional. Respecto a esto, Martín Liut comenta que “la versión afectuosa del Himno que propuso Charly no sólo permitió a muchos reapropiarse del símbolo, sino también su descongelamiento genérico. Si el Himno podía sonar rockero ¿Por qué no folklórico, tanguero, cumbiero o cuartetero?” (2024:49).

Esta versión del *Himno Nacional Argentino*, en consideración de las autoras, es una reinterpretación elaborada con respeto, como homenaje, que permitió la reversión de la obra en otros géneros musicales, como en la versión de electrotango que analizaremos a continuación.

3. La versión de Tanghetto

Tanghetto es un proyecto de neotango y pionero en el electrotango argentino, creado en el año 2003 por Max Masri. Inició como un dúo, luego se expandió a una banda de cinco miembros, para más tarde convertirse en un proyecto de código abierto¹² con varios colaboradores en sus presentaciones en vivo. Actualmente, se ha convertido en un proyecto solista liderado por Max Masri que ha sido ganador de dos premios Gardel y ha recibido cinco nominaciones al *Latin Grammy*¹³.

Su versión del *Himno Nacional Argentino* o, como ellos mismos lo nombran en la descripción de su video de YouTube, “*Libertad, libertad, libertad*” *Himno Nacional Argentino Deconstruido por Tanghetto*¹⁴, fue publicada en el año 2020. Esta versión intenta plasmar la lucha de tantas personas por el reconocimiento de su identidad, siendo un espacio de libertad, de romper con estructuras binarias arcaicas, de exponer el inconsciente colectivo de intolerancia y prejuicios (Masri, 2021). Dicho intento de deconstrucción está expuesto tanto en el videoclip como en el arreglo musical –realizado por Aldo Di Paolo. En una entrevista concedida a La Trocha Digital, Max Masri comenta lo siguiente:

Musicalmente, siento que es un arreglo que transmite cierta incertidumbre, como nuestro país, con cambios rítmicos y armónicos, melancólico y realista, aunque con algún espacio optimista también. Una patria en proceso de transformación, que conoce sus carencias [...]. El final es un interrogante, no es triunfalista como en el arreglo original sino que trata de transmitir la idea de esfuerzo, de la lucha necesaria para que el cambio verdadero se concrete. Cambiamos la onda bélica por algo más melancólico y, por momentos, hasta dulce. Rítmicamente agregamos tango y electrónica, las melodías principales con cello y bandoneón. Es un himno instrumental, las palabras hoy por hoy serían diferentes, pero rescatamos ‘libertad, libertad, libertad’ y ‘noble igualdad’. (Masri, 2021)

A continuación, se presenta un cuadro de análisis –Cuadro 3– de la versión de Tanghetto del *Himno Nacional Argentino* elaborado por las autoras, realizado también sobre la base de la escucha de la canción. Cabe recalcar que esta versión es netamente instrumental y no posee partitura escrita, por lo que, similar al ejemplo anterior, el cuadro es una estimación en base a la comparación con la partitura vista con anterioridad.

¹² Un proyecto de código abierto hace referencia a tener a disposición varios colaboradores para presentaciones en vivo.

¹³ Para saber más sobre el proyecto, véase el siguiente enlace: <https://www.tanghetto.net/>

¹⁴ Para escuchar la versión de Tanghetto, véase el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=hL_-TfhXCNE

“Libertad, libertad, libertad” Himno Nacional Argentino deconstruido por Tanghetto – Tanghetto (2020)

Unidades Formales						
Nivel 1	Sección Introdutoria		Sección Expositiva		Sección Conclusiva	
Nivel 2	a	b	c	d	f	
Compases	1-13	14-28	25-33	34-53	54-75	
Funciones Formales	Instrumental		Estrofa 1	Estrofa 2	Estribillo	
Plan Tonal						
Tonalidad	Sib menor			Sib menor	Sib menor	
			Sib Mayor			
Indicador de compás	4/4					
Carácter/Tempo	Maestoso negra = 80	Piú Mosso negra = 112	Moderato negra = 76		Allegro vivace negra = 126	Largo negra = 50

Cuadro 3: Análisis formal y estructural de la versión del *Himno Nacional Argentino* de Tanghetto

A diferencia de la obra original, la sección introductoria comienza en Sib menor, con un énfasis más dramático. En la sección b de dicha introducción, se incorporan el bandoneón y los redoblantes. Cabe destacar que esta versión se encuentra a un *tempo* un poco más lento que el arreglo original y, a su vez, realiza una mayor cantidad de inflexiones de tiempo.

Dentro de la sección expositiva, se cambia al homónimo mayor manteniendo la tonalidad original del *Himno Nacional Argentino* y, además, introduciendo el piano. La versión continúa similar al arreglo original, pero con algunos cambios en el fraseo melódico.

Siguiendo con lo anterior, se omite la sección transitiva, continuando directamente con la sección conclusiva en *allegro vivace*, donde se vuelve a la tonalidad de Sib menor. En esta sección, aparece con mucha predominancia en el acompañamiento la célula rítmica 3-3-2, característica de los tangos de Piazzolla, interpretada por todos los instrumentos a excepción del bandoneón y el violonchelo, que interpretan la melodía en ese momento. La versión culmina con un retorno al *tempo largo* de negra a 50 BPM que, sumado a las disonancias finales ejecutadas por todos los instrumentos, le da un carácter de incertidumbre a la pieza.

Esta versión puede interpretarse como el *Himno Nacional Argentino* con un carácter antitético a su versión original, en donde se resalta el dramatismo y la duda, dejando la solemnidad en un segundo plano. Además, bajo la percepción de las autoras, la sonoridad tímbrica de los bandoneones y del violonchelo aportan una oscuridad al sonido que traduce y pone en sonidos el mensaje que los intérpretes querían dejar: un himno con cierta dulzura y, a su vez, incertidumbre.

4. Reflexiones finales

Este pequeño acercamiento a distintas versiones de nuestro *Himno Nacional Argentino*, pretende poner en valor la riqueza de las redimensiones que puede tener la obra, tanto en su versión original como en el arreglo de Esnaola en 1860 y en las dos versiones aquí analizadas. Dicha revalorización musical se encuentra en la posibilidad de hacer reversiones o reconstrucciones musicales de un himno nacional –que implica protocolo y/o solemnidad–, las cuales toman diferentes elementos musicales fundamentales del arreglo de Esnaola –ya sea la instrumentación, la armonía, el ritmo o la estructura formal– y los transforman, dándoles una nueva impronta y un nuevo carácter. Esto conlleva versiones con nuevos sentidos, entre los que se encuentran e irrumpen sentidos sociales.

Por todo esto, alentamos a seguir analizando diferentes versiones del *Himno Nacional Argentino* y a continuar este recorrido musical a través de su historia.

Bibliografía

- BUCH, Esteban (2008): "Músicas populares y músicas de estado: sobre una versión rock del Himno Nacional Argentino". En ULLOA, Inés M.: Revista Sociedad y Economía (15). Cali, Universidad del Valle, pp. 85-92. <https://doi.org/10.25100/sye.voi15.4088> [Consultado: 02/12/2024]
- (2013): O juremos con gloria morir: Una historia del Himno Nacional Argentino, de la Asamblea del Año XIII a Charly García. Buenos Aires, Eterna Cadencia.
- Entrevista concedida a Eterna Cadencia. (s/l), 12 de junio de 2013. <https://eternacadencia.com.ar/nota/-ldquo-no-hay-tal-cosa-como-la-identidad-nacional-rdquo-/8480> [Consultado: 11/03/2025]
- CORNÚ, Adriana (2007): La repetición en música. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Decreto 10.302/1944: Por el cual se establece que el Escudo, la Bandera, el Himno y su letra son los símbolos de la soberanía de la Nación. Poder Ejecutivo Nacional. 10 de mayo de 1944.
- DE LA GUARDIA, Ernesto (1927): Estudio sobre el himno nacional. Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- GOLDSACK, Elina y LÓPEZ, María I. (2024): Ingreso CAD Música, módulo 1 Lenguaje Musical. Material no editado elaborado para Curso de Articulación Disciplinar (CAD). Universidad Nacional del Litoral.
- LIUT, Martín (2024): El país de las canciones: de Charly y Evita a María Becerra y Trueno. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Gourmet Musical Ediciones.
- LÓPEZ Y PLANES, Vicente (1812) Letra del Himno Nacional Argentino. Museo de la Casa Rosada, Área Biblioteca; Instituto de Musicología <https://www.caserosada.gob.ar/nuestro-pais/simbolos-nacionales/letra-himno-nacional> [Consultado: 26/03/2025]
- MASRI, Max. Entrevista concedida a La Trocha Digital. (s/l), 11 de julio de 2021. <https://www.latrochadigital.com.ar/2021/07/11/el-himno-nacional-argentino-deconstruido-del-que-todos-hablan/> [Consultado: 26/03/2025]
- PARERA, Blas; LÓPEZ, Vicente y ESNAOLA, Juan. (1972): Himno Nacional Argentino [música impresa], transcripción para canto y piano de LARETA, Luis. Buenos Aires. Editorial Ricordi.
- S/A (11 de mayo de 2020, actualizado al 31 de mayo de 2020): "El día que Charly García cambió el Himno Nacional". En *Clarín*. https://www.clarin.com/espectaculos/musica/dia-charly-garcia-cambio-himno-nacional_o_P6olvT8QW.html [Consultado: 24/3/2025]



CAMILA AGUSTINA ALVARADO

camagualva@gmail.com — Santa Fe

Estudiante avanzada de la Licenciatura en Música con orientación en Dirección Orquestal (ISM-FHUC-UNL). Egresada de la Tecnicatura en Música con Itinerario Instrumentista en Música Popular con Orientación en Piano de la Escuela Superior de Música dependiente del Instituto Superior de Artes de la provincia de Jujuy. Ha participado como expositora en conjunto en diferentes eventos académicos. Como intérprete, realiza conciertos integrando distintas conformaciones instrumentales.

ROCÍO AILÍN SCHNEIDER

rocioailinschneider@gmail.com — Entre Ríos

Estudiante avanzada de la Licenciatura en Música con Orientación en Dirección Orquestal, Licenciatura en Música con Orientación en Piano y el Profesorado de Música (ISM-FHUC-UNL). Egresada de la Tecnicatura en Música con Orientación en Guitarra de la Escuela de Música, Danza y Teatro "Profesor Constancio Carminio" dependiente de la UADER.



Valentina Sione y Julieta Rabazzi

POST MORTEM: AUTOBIOGRAFÍA E IRONÍA EN EL PRIMER ÁLBUM DE DILLOM

RESUMEN

Este artículo resulta de adscripciones en investigación realizadas por las autoras de este artículo en el Instituto Superior de Música (ISM) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) en el año 2024 y dentro la asignatura “Texturas, Estructuras y Sistemas II”. Dicha investigación tuvo como objetivo estudiar e identificar características del disco *Post Mortem* del artista urbano Dillom. Esto se realizó a partir de analizar los recursos musicales, visuales y poéticos que el artista utiliza para producir un álbum en torno a, entre otras cosas, su vida.

En este artículo, contextualizamos al artista desde sus composiciones, además, compartimos el análisis sobre las letras de dos de las canciones del álbum (*La Primera* y *Amigos Nuevos*) y proponemos una escucha analítica que invita a acercarse a su música.

PALABRAS CLAVE

Dillom — *Post Mortem* — Música urbana

Introducción

*La única forma de inmortalidad conocida hasta ahora
es el arte¹ (Dillom, 2021)*

Este trabajo surge de una adscripción en investigación realizada en el año 2024 en la asignatura Texturas, Estructuras y Sistemas II, a cargo de la Profesora Verónica Pittau en el Instituto Superior de Música (ISM) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). En el mismo, las autoras nos propusimos analizar y estudiar el dis-

co *Post Mortem*² del artista urbano Dillom. En esta investigación realizamos el análisis musical de algunas canciones del disco, de las letras y del uso del vocabulario; así también, identificamos algunas de las referencias extramusicales (menciones referidas a diversas películas, marcas, artistas, libros, autores, etc.), que conectan al músico con su contexto social y cultural como sello identitario.

El álbum estudiado, cuenta con dieciocho *tracks* y en el mismo se puede identificar la aparición de un elemento unificador en la narrativa: este es, el tema de la muerte. Dicha temática está presente en la música, la letra, la tapa³, la performance y el contenido audiovisual (vestuario, videoclips, entrevistas, etc.). Por otro lado, en las letras de las canciones, la presencia de esta temática se vincula con la mención de palabras como “infierno” o “zombi”.

Si bien el trabajo de investigación realizado abarca el análisis musical (forma, armonía, melodía, textura e instrumentación) y el análisis de las letras de las canciones y sus distintas referencias extramusicales, en este escrito nos centraremos en cómo la historia de vida del autor es trasladada a su obra en las letras y los videoclips. En primer lugar, nos enfocaremos en la historia de Dillom; luego, compartiremos reflexiones sobre su música que nos llevaron a estudiarlo; en tercer lugar, ejemplificaremos a través de dos canciones algunas de las formas en las que su historia de vida está plasmada a través de las letras y el videoclip; finalmente acercamos al lector algunas resonancias desde sus composiciones.

1. ¿Quién es Dillom?

Dylan León Masa (Dillom) nació el 5 de diciembre de 2000 en Buenos Aires y creció en el barrio de Colegiales. Su infancia y adolescencia fue compleja, y esto es algo que cuenta recurrentemente en sus entrevistas. Quizá una de las más famosas fue la concedida a *Caja Negra*⁴, donde conversó con Julio Leiva para el canal de *Filo News*, en la que expresó:

Yo tuve una vida muy peculiar que tenía como dos mundos, tipo, yo vivía con mi vieja, por un lado, que en su casa no te digo que pasábamos hambre, pero nos costaba llegar a fin de mes. Mi vieja vendía ropa en Parque Centenario o sea que la plata no nos sobraba [...] pero era una mujer sola con un hijo y mi vieja muchas veces tenía problemas con la droga, novios violentos entonces era un ambiente bastante peligroso [...] bastante hostil y, por otro lado, por ahí iba a lo de mi viejo [...] que se convirtió al judaísmo, [...] yo me sentía afuera porque no pertenecía. (Masa, 2022)

También, en diversas ocasiones relata una experiencia que describe como traumática: un allanamiento en su casa materna cuando tenía 15 años, época en la que estaba comenzando a hacer música. En la entrevista antes mencionada, lo describe de la siguiente manera:

Me fui de mi casa de la infancia con un par de ropa para empezar desde cero [...] Secuestraron mi celular y la computadora con todos mis proyectos. [...] Mi prioridad siempre fue la música en todas las decisiones que tomé en la vida (Masa, 2022)

Otra situación que atravesó la adolescencia del artista fue el consumo de pastillas psiquiátricas no recetadas. En la entrevista de *El Método Rebord*⁵, con Tomás Rebord, menciona:

En la etapa más oscura que tuve me drogaba muchísimo, mínimo me tomaba cuatro o cinco Clonazepam por día [...] y nada, hoy en día no, nada que ver, lo pude dejar atrás. [...] Siento que muchas veces en donde más te afecta todo este

2 Enlace de acceso al álbum: <https://www.youtube.com/watch?v=ybxkrNalOos>

3 La tapa es una pintura al óleo de Marcelo Canevari y Ornella Pocetti. Acceso a la tapa del disco: <https://www.discogs.com/es/master/3134019-Dillom-Post-Mortem/image/SW1hZ2U6OTeOMTc3ODc=>

4 Enlace de acceso a la entrevista: <https://www.youtube.com/watch?v=Bvz-A21LiHo&t>

5 Enlace de acceso a la entrevista: <https://www.youtube.com/watch?v=OS8ryg&t>

tema de las adicciones es cuando no tenés una pasión [...] yo siempre puse primero que nada la música en mi vida, y cuando vi que esto de tomarme siete pastillas por día me interfería en lo que yo quería hacer, en un toque lo largué a la mierda (sic). (Masa, 2022)

Muchas de estas experiencias, que son significativas para el artista, fueron incluidas en su primer disco –objeto de este artículo– titulado *Post Mortem*⁶. En este, se refleja parte de su vida de forma explícita con frases como “Mientras mi mamá vendía ropa en centenario” (de la canción *Side*), “Como cuando me robaba pastis del cajón” (de la canción *Amigos Nuevos*), “Nena, al infierno yo lo vi en vida” (de la canción *La Primera*), “No quiero ser pobre de nuevo” (de la canción *OPA*), entre otras.

Podemos decir así que Dillom presentó su primer álbum como un proyecto sonoro que debe ser escuchado con atención, generando contraste con sus canciones anteriores –que presentaban más ostentación y sarcasmo–, pudiéndose posicionar como un artista relevante e impactante.

2. ¿Por qué escuchamos y analizamos a Dillom?

Dillom se nos presenta con una propuesta dentro de la música popular urbana que surge en Argentina, pero con *algo* distintivo y característico: su vocabulario, su forma de expresarse en redes sociales, su diversidad sonora, sus performances, el sarcasmo e incluso los detalles sobre la construcción y composición del disco desde lo que expresaba en entrevistas. Esto nos motivó a querer comprenderlo con mayor profundidad. Es por ello, que, a partir de este interés particular, surgieron algunas preguntas e inquietudes: ¿cómo conviven sonoridades tan distintas en un mismo álbum? ¿Hay un elemento unificador?

Al momento de escuchar con detenimiento y comenzar a analizar el álbum, notamos que el mismo se estructura en dieciocho tracks de cinco secciones, divididas entre sí por cuatro piezas que funcionan como interludios –cada uno con diferentes características–. Además, y como complemento a la estructuración del álbum, la narrativa de la muerte y su autobiografía se enlazan para dar lugar a un plano subjetivo del artista, reflejado principalmente en las letras y los videoclips.

3. Una biografía en canciones

En este apartado, compartiremos observaciones sobre la letra y el videoclip de dos canciones presentes en el álbum que referencian y cuentan algunas historias de vida del artista. Estas son: *La Primera* y *Amigos Nuevos*.⁷

3.1 La primera

*La primera*⁸ es, curiosamente, la canción que inaugura el álbum y que, a través de frases como “Nena, al infierno yo lo vi en vida”, “No quiero crecer, no quiero perder” o “Me parece caro estar encerrado entre lo que quiero y lo que hago”, narra sentimientos que lo acompañaron durante su niñez y adolescencia.

⁶ Previamente lanzó canciones como “A\$AP”, “Sauce”, “Dudade” -entre otras- y realizó la Music Session#9 con Bizarrap, sin embargo, no son canciones recopiladas en un álbum.

⁷ En este artículo, nos centraremos en los ejemplos mencionados, aunque hemos trabajado de forma similar con el resto de las canciones del álbum.

⁸ Enlace de videoclip: <https://www.youtube.com/watch?v=rd5YDHcTcEk>

Esto último es observado, además, en el videoclip, que inicia con el festejo del quinto cumpleaños de un niño (personificado por su hermano), junto a otros de su edad y a adultos. Esta secuencia se sostiene hasta el primer interludio, donde vemos a Dillom corriendo por la calle. Al inicio de la siguiente sección cantada, vuelve a escena el niño hasta que, en el segundo interludio, vemos a un preadolescente (personificado por su otro hermano) tocando el bajo como protagonista. Luego, estos tres personajes –desde los que se representa una etapa diferente en la vida del artista–, van apareciendo de forma intercalada. Finalmente, en el outro instrumental –que coincide con el motivo melódico del primer interludio– la escena cambia: observamos a Dillom, solo, festejando su cumpleaños. Inmediatamente después de soplar las velas, ingresan *uniformados* a la escena, representando el allanamiento que vivió y que mencionamos anteriormente.

A continuación, se podrá ver gráficamente lo expresado en una línea temporal:

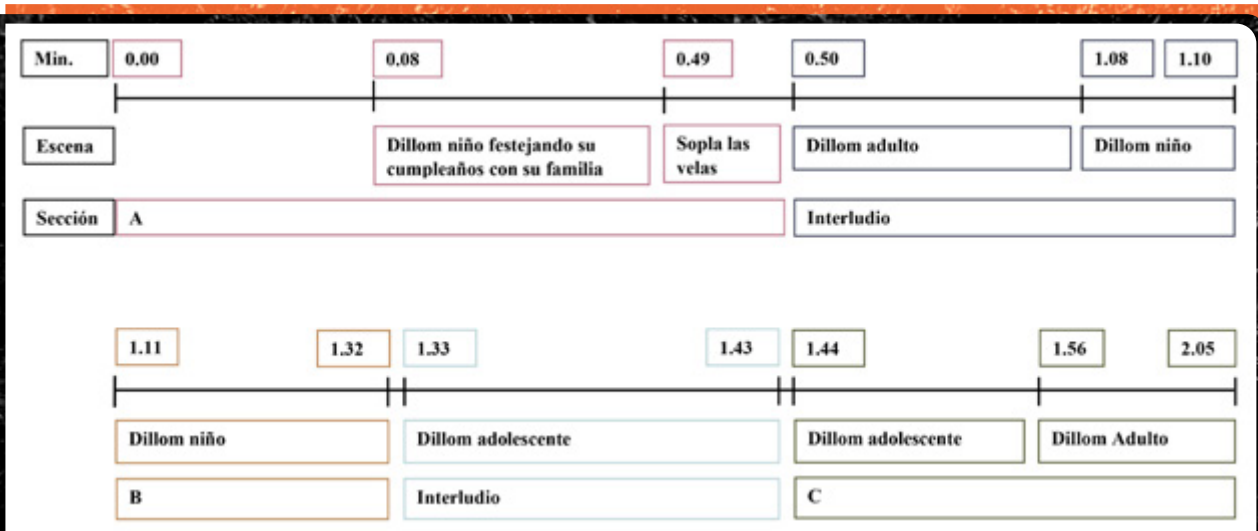


Imagen 1: Análisis de la primera parte del videoclip de *La Primera*.

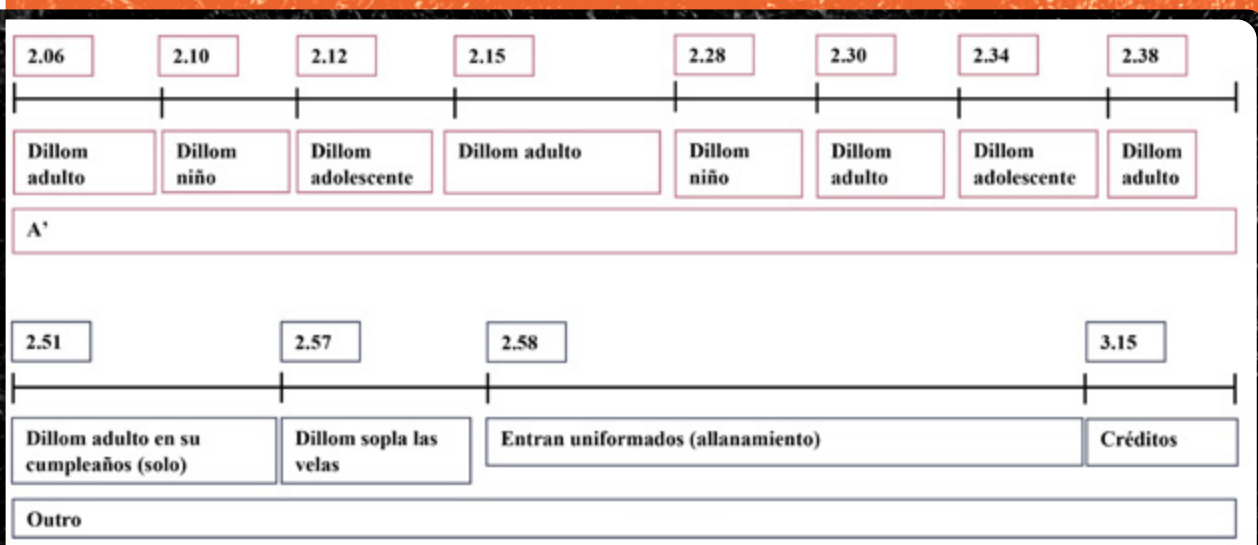


Imagen 2: Análisis de la segunda parte del videoclip de *La Primera*.

3.2 Amigos nuevos

Amigos nuevos es el último track del álbum. Este tema comienza con Dillom mostrando un lado más egocéntrico, que se analiza desde la letra de la canción:

*Tengo un six pack y no hago crossfit
Soy un Misfit, hago sexting con tu puta*

Sin embargo, a medida que avanza la canción, deja la ironía y la vulgaridad para sincerarse consigo mismo y mostrar, quizá, un lado más nostálgico con versos como:

*Estoy solo en este lugar,
no veo a nadie cuando miro alrededor.*

El hecho de que en una misma canción coexista la palabra *puta* (sic) con la nostalgia de estos últimos versos nos permite reconocer la dualidad que vivió el artista, pasando de ser un adolescente –que como menciona en las entrevistas referenciadas anteriormente tenía conflictos personales–, a un artista reconocido. Asimismo, coexisten la ostentación y la vulgaridad –quizá con ironía– en contraposición con su otra realidad donde se presentan la soledad, los conflictos con la pareja, el alcohol y las pastillas. Se escucha entre sus líneas:

*donde vamos siempre hacemo' amigos nuevos
cuando me agarrás la mano me congelo,
cuando te veo junto a otros me da celos
pero también quiero hacer lo que yo quiero,
cuando peleamos siento que nunca tengo razón
y lo gracioso es que muchas veces la tengo,
después de un par de tragos me siento mejor,
casi siempre es más cálido el infierno.*

De esta manera, Dillom recurre a la temática de la muerte y también deja atrás sus momentos difíciles para utilizarlos y hacer música y mostrar así, un lado más vulnerable. Esto se puede escuchar claramente en los siguientes versos:

*ahora la droga es gratis
como cuando me robaba pastis del cajón*

A lo largo de la escucha de esta canción, podemos apreciar cómo conviven aspectos duales de su personalidad y de su propia vida.

4. Autobiografía y dualidad: reflexiones finales

En este artículo, se han compartido análisis que surgieron de fragmentos de entrevistas del artista, versos de canciones, algunos rasgos distintivos de sus letras, un videoclip y situaciones de su vida que determinaron sus composiciones. Esto, nos permite explicitar cómo su música presenta, en algunas ocasiones, referencias autobiográficas que a su vez coexisten con el sarcasmo, lo vulgar y la ostentación.

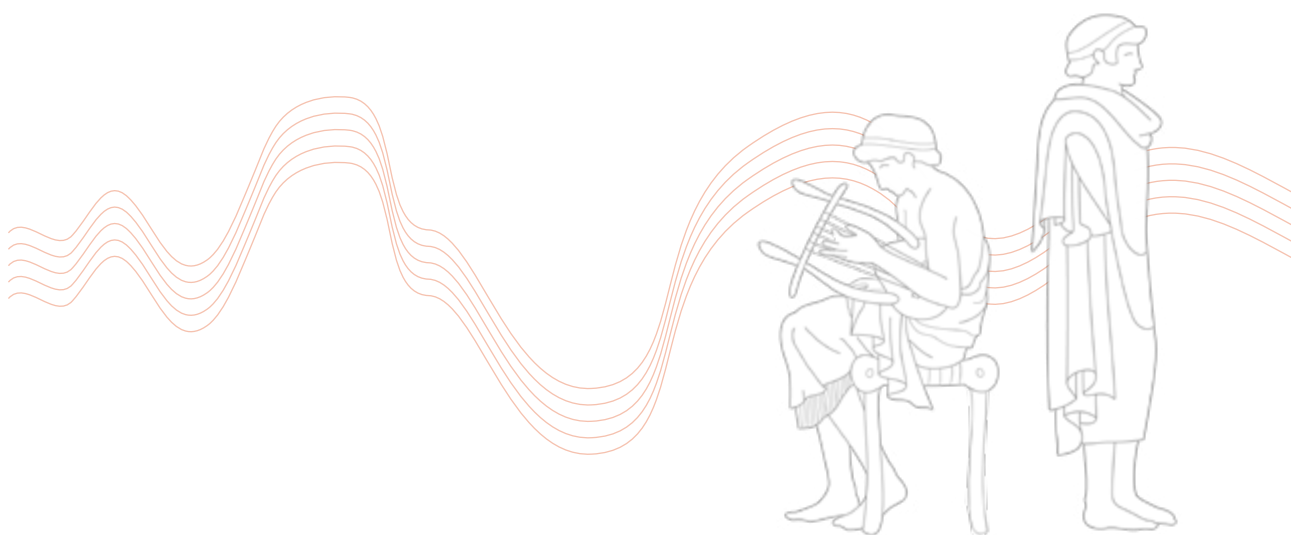
El hecho de que el álbum se titule *Post Mortem* –haciendo clara referencia a la muerte–, su tapa sea una pintura al óleo y sus presentaciones en vivo sean, muchas veces, con la estética de un funeral, deja en claro que

es un disco que va más allá, que no se limita a un solo sentido, sino que permite la convivencia de pensamientos intrusivos, humor negro, melancolía, miedo a la muerte, placer por el arte, entre otras.

En adhesión con la idea de Marcelo Figueras, quien escribió un artículo titulado *El verdadero León* plantea, entre otras cosas, una descripción del artista con las siguientes palabras:

[...] Dillom no tiene voz de cantante profesional ni de rudo rapper, ni de callejero a lo Pappo, sino de crío, de pendejo (sic). Y lejos de disimularlo, lo explota dramáticamente. No suena a profesional de la música, suena a un pibe más. Y eso, lejos de restarle al personaje, le suma (2024)

Finalmente, los invitamos a acercarse a Dillom, a escucharlo con atención entendiendo que la construcción de su música concibe lo sonoro, lo lírico, lo visual, lo performático y lo dual en torno a su vida.



Bibliografía

- BERRY, Wallace (1987). Structural Functions in Music. New York, Dover Publications.
- FIGUERAS, Marcelo (2024): "El verdadero León" en El Cohete a la Luna. <https://www.elcohetealaluna.com/el-verdadero-leon/?sfnsn=scwspwa> [Consultado: 07/12/2024]
- MARTÍNEZ, Edgardo (2019): Texturas, Estructuras y Sistemas II. Sistema Tonal desde mediados del S. XVIII a principios del S. XIX, cuadernillo no editado elaborado para la cátedra.
- MASA, Dylan León. Entrevista concedida a Tomás Pergolini. YouTube, 28 de diciembre de 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=bLEyopQJx1w> [Consultado: 10/12/2024]
- MASA, Dylan León. Entrevista concedida a Julio Leiva. YouTube, 2 de febrero de 2022. <https://www.youtube.com/watch?v=Bvz-A21LiHo> [Consultado: 26/11/2024]
- MASA, Dylan León. Entrevista concedida a Tomás Rebord. YouTube, 24 de abril de 2022. <https://www.youtube.com/watch?v=OSeKhOS8ryg> [Consultado: 26/11/2024]



JULIETA RABAZZI

julirabazzi@gmail.com — Santa Fe

Egresó en 2023 en la carrera Profesorado de Música (ISM-UNL). Se desempeña como docente en diversos niveles. Investiga sobre música urbana en una adscripción en investigación.

VALENTINA SIONE

valentinasion@hotmail.com — Santa Fe

Egresada en 2024 de la carrera Profesorado de Música (ISM-UNL). Se desempeña como docente en diversos niveles y modalidades. Investiga sobre rock y sobre música urbana. Como instrumentista, se ha desempeñado en diversas agrupaciones de música popular.

TIMBÓ ORQUESTA POPULAR

SOMOS TIMBÓ, una orquesta popular perteneciente al Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral. La misma se creó en agosto de 2023 por un grupo de alumnos de esta institución, provenientes de diferentes carreras. Está integrada por estudiantes, músicos profesionales y también autodidactas que abordamos y estudiamos la música desde diversos trayectos formativos.

Nuestro repertorio se enmarca dentro de la música popular, con un enfoque en géneros representativos de este ámbito. Hasta el momento, hemos trabajado en el folklore argentino y el rock nacional, y seguimos ampliando nuestra propuesta hacia diversos géneros latinoamericanos, como la cumbia, la salsa, el candombe, el landó y la música brasileña, entre otros.

Siguiendo la concepción de Rubén López Cano sobre la música popular¹, entendemos que se caracteriza por su amplia difusión y recepción masiva, adaptándose a distintos contextos históricos y tecnológicos. A diferencia de la música académica, la música popular incorpora diversas influencias y está en constante transformación. Un aspecto fundamental de este universo es el arreglo, principal forma de reproducción y evolución de los géneros. Nuestro formato de orquesta responde a la intención de plasmar arreglos propios e inéditos de canciones populares con un orgánico poco convencional formado por: voces, flauta travesa, contrabajo, violonchelo, viola y violín; también guitarra criolla y eléctrica, bajo eléctrico, percusión y piano. La variedad de instrumentos con sus respectivos timbres nos permiten explorar los géneros populares, integrando y dando visibilidad a los sonidos de América Latina.

Buscamos ser un espacio de encuentro que fomente el sentido de identidad y comunidad, funcionando como agente de cohesión social, construcción cultural, reinención y reivindicación de nuestra música popular argentina y latinoamericana. Nos interesa explorar, apreciar y difundir la cultura y la música de la región, permitiendo así cultivar experiencias enriquecedoras a través de nuevas combinaciones sonoras y estilos musicales, impulsando la creatividad y la experimentación dentro del ámbito de la música orquestal.

Realizamos convocatorias durante los primeros meses del año con el objetivo de atraer personas comprometidas que deseen sumarse a nuestros proyectos musicales. Sin embargo, esta convocatoria no es excluyente, por lo que quienes estén interesados en unirse pueden hacerlo en cualquier momento del año.

En nuestra trayectoria, hemos tenido el privilegio de presentarnos en dos ocasiones. La primera fue en la despedida de año del Instituto Superior de Música y la segunda en el Liceo Municipal “Antonio Fuentes del Arco”, donde compartimos escenario con el Coro de Jóvenes y exalumnos de la institución, generando un encuentro musical enriquecedor.



Integrantes: Voz Soprano: Rocco Camila / Voz Mezzosoprano: Di Lucca Sofia / Voz Contralto: García Anahí / Voz Tenor: Pani Nahuel / Flauta Traversa: Perot Ludmila, Pais Marina y Flores Emilia / Contrabajo: Fernández Juana / Violonchelo: Sbrola Maria Emilia / Viola: Rodríguez Valentín / Violín: Mahmud Julieta, Meinke Ingrid y Amaya Mauro / Guitarra: Gaitán Lautaro y Clemente Nicolas / Bajo Eléctrico: Lázaro Lourdes / Piano: Serato Maia / Percusión: Ojeda Javier **Organización:** Arreglos Musicales: Gredilla Gabriel / Redes: Lourdes Lázaro / Gestión administrativa: Meinke Ingrid / Dirección Musical: Mernez Olivia

Actualmente, nos encontramos trabajando en un nuevo repertorio en preparación para dos conciertos programados para 2025. Con estos proyectos, buscamos seguir consolidando nuestra propuesta artística y brindar experiencias musicales significativas tanto para nuestros integrantes como para el público.

Nuestros ensayos se llevan a cabo semanalmente los sábados, de 15:00 a 17:00 horas, en el Auditorio “Jorge E. Molina” del ISM. Para más información, conocer nuestras convocatorias y ver de cerca nuestro trabajo en los ensayos, los invitamos a seguirnos en nuestras redes sociales, donde compartimos novedades, fechas importantes y momentos de nuestras actividades musicales.

Para consultar sobre nuestras actividades pueden seguirnos en las redes:

Instagram: [@timboorquesta.sf](https://www.instagram.com/timboorquesta.sf)

Facebook: [@Timbó Orquesta Popular](https://www.facebook.com/TimbóOrquestaPopular)

YouTube: [@TimbóOrquestaPopular](https://www.youtube.com/TimbóOrquestaPopular)



LAS TUTUCAS: LAS AVENTURAS DE TUTUQUITA Y TUTUQUESA

DÚO DE MÚSICA PARA LAS INFANCIAS

LAS TUTUCAS es un dúo musical para las infancias, donde las músicas, el juego y el movimiento se combinan para brindar una experiencia integralmente participativa para niños y niñas.

A través de un baúl, objeto para el encuentro, se sumergen en la aventura del juego simbólico y la magia de los objetos de la cotidianidad. Las canciones convocan a la participación colectiva, a desenredar la trama de las amigas y a jugar con la voz y el cuerpo.

El dúo está integrado por Julieta Almazán (voz y ukelele), de la ciudad de Santa Fe y Agustina Monzón (voz y guitarra), de la ciudad de Paraná. También cuentan con un formato con banda, integrada por Agustín Moretti (flauta travesa), Tobías Alliot (guitarra), Gustavo Reynoso (bandoneón y acordeón) y Francisco Vergara Moya (batería).

El proyecto comienza en julio de 2022 y en agosto del mismo año, concretan su primera presentación, en el mes de las infancias, en la Escuela de Artes en Música de la Ciudad de Paraná, con canciones de otros autores.

En 2023 estrenaron su propio espectáculo, con canciones originales, en el *Ciclo Didácticos al Teatro* en el Teatro Municipal “3 de Febrero” de la ciudad de Paraná.

Durante 2024 participó con formato banda en el FEI (*Festival de Espectáculos Infantiles*) en la ciudad de Paraná, como así también en el *Museo de la Constitución* en formato dúo en la ciudad de Santa Fe y en la *Feria del Li-*





bro Paraná Lee. En febrero del corriente año hicieron su presentación en la *Fiesta Nacional del Mate*, en el escenario para infancias llamado *Matecito*.

Actualmente, la agenda se encuentra activa con futuros proyectos pactados para los meses de abril, junio y julio. Así también, nuevas grabaciones de nuestro álbum que serán lanzadas próximamente. Por lo cual, los y las invitamos a escuchar nuestras músicas, siguiéndonos en nuestra cuenta de YouTube. Allí encontrarán tres de nuestras canciones: Felicitas la tatú mulita, Noche de miedo y Carpincho amigo.

Para consultar sobre nuestras actividades pueden seguirnos en las redes:

Instagram: [@tutucas_musica](https://www.instagram.com/tutucas_musica)

YouTube: [@tutucas_musica](https://www.youtube.com/tutucas_musica)

Mail: tutucasmusica@gmail.com



CÀVALA TRÍO

CÀVALA TRÍO es un conjunto musical instrumental de raíz folclórica argentina, conformado por tres estudiantes del Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral.

La iniciativa nace en el mes de julio de 2023 motivada por el gusto compartido y la afinidad en torno a la música folclórica, la cual posee un carácter nodal a la hora de vincular a los miembros del proyecto. El trío debutó oficialmente el 13 de octubre del mismo año en el marco de la 18ª edición del festival *Sonamos Latinoamérica*, un evento clave en la escena musical de América Latina. Desde entonces, se ha consolidado como una propuesta innovadora dentro del panorama musical de la ciudad de Santa Fe.

El nombre del proyecto proviene del juego de palabras entre la primera sílaba de cada nombre de sus integrantes. En este caso, **C**andela Bogdanowicz, **V**aleria Marra y **L**autaro Gaitan, desempeñándose en flauta traversa, piano y guitarra respectivamente. A su vez, el nombre alude a un símbolo de la cultura popular argentina en torno a las *cábalas* utilizadas para diferentes ámbitos de la cotidianidad, especialmente en el fútbol.

Estilísticamente, *Càvala* se enfoca en experimentar y converger expresiones musicales nacionales con elementos de otros géneros y estilos –tanto propios de nuestro país, como de Latinoamérica–, generando así un producto diferente e interesante a nivel de escucha. Con la

influencia de destacados músicos como Gustavo Leguizamón, Raúl Carnota, Jorge Fandermole, así también como de los grupos *Aca Seca Trío*, *Don Olimpio*, *Trío Patio*, *Trío Vitale-Baraj-González* y sus diversas versiones, el conjunto se adentra en las posibilidades del folclore instrumental, abordándolo desde la perspectiva de los instrumentos que lo conforman.

La música folclórica argentina es un pilar fundamental de la identidad de nuestro país, ya que está vinculada a las tradiciones, costumbres y valores de diversas regiones y comunidades. Es por ello, que se remarca la importancia de que grupos juveniles acerquen estas músicas a otro tipo de público, procurando que las nuevas generaciones puedan conocer y apreciar las mismas.

Durante 2024 tuvo la posibilidad de grabar y publicar el videoclip *Corazonando*



junto a *Proyecto REC*, una productora audiovisual autogestiva formada por estudiantes del Instituto Superior de Música y estudiantes del ISCAA que trabaja en conjunto con la Secretaría de Extensión del ISM. Por otro lado, participó en diferentes eventos, tales como el *IX Congreso Argentino de la Sociedad de Toxicología y Química Ambiental* brindado por la Universidad Nacional de Litoral, las primeras ediciones de la *Peña PROREC* y del festival *Paseo del Leyes*. A su vez, se presentó en diversos espacios culturales de la ciudad de Santa Fe.



Actualmente, la agenda 2025 se encuentra activa, disponiendo de varios conciertos a futuro. Es por ello que los invitamos a seguirnos en nuestra red principal para no perderse ninguna novedad.

Para consultar sobre nuestras actividades pueden seguirnos en las redes:

Instagram: [@cavalatrio](https://www.instagram.com/cavalatrio)

Mail: Cavalatrio@gmail.com



ESCRIBIR: UN GESTO PARA PENSAR DESDE LA MÚSICA

Escribir desde la música puede ser una forma de *trazar audiblemente* el pensar, un modo de *escuchar* aquello que nos inquieta, una manera de *dar voz* al silencio.

Escribir desde la música puede ser un modo de *señalar* eso que late, que pulsa, que intuimos y que también nos incomoda.

Escribir desde la música puede ser un “modo otro” de *contar* eso cotidiano que está conectado con unas historias; y que implican nuestras fuerzas, nuestras energías, nuestros deseos, nuestros trabajos.

Escribir desde la música puede ser un camino para entender, para conversar y para discutir con otros aspectos particulares que singularizan un *hacer colectivo*.

Escribir desde la música puede ser aquel intersticio gestual en el que podemos *cultivar lo humano*: abrir, remover, hundir, cuidar, acompañar, escuchar, tocar, crear, sentir.

Pero... ¿qué es la escritura como gesto?

Es una *invitación* abierta para pensar en palabras y transformar los modos de encarar nuestros oficios.

Es *compromiso* y *conmoción* a la vez; un efecto que deviene de aquello que pensamos, que conversamos con otros, que aprendemos, que escuchamos y que “hacemos cuerpo” desde unos encuentros.

Es *movimiento* y *reinicio* en ese “cada vez” que nunca termina de acomodarse.

Es *subrayado* sobre unos tiempos que parecen amenazar la vida común.

Es un *indicio* para buscar palabras que resuenen, tintineen y conviertan en música eso que pensamos.

Y entonces, ¿por qué pensar en forma de gestos?

Los gestos, en tanto modos de lo corpóreo, de lo sensible, de lo vincular, de lo intangible y de lo indómito se convierten *más allá de lo pensado*, en “esas otras” posibilidades de:

Atención ante eso que es silencio, que persiste y que liga modos del hacer musical.

Interrupción y demora ante lo que hacemos a partir de las músicas.

Búsquedas sonoras y reparos audibles en los que habitan nuestras ideas.

Oposición ante aquello que nos oprime, a prácticas que nos rutinizan y al fastidio que nos paraliza.

Apuesta política para que tomen voz propia unos ritmos del decir y del sonar.

Prometeica es un gesto que se convierte en nuevas formas de pensar, escuchar, hacer y escribir ***en y desde las músicas***; un gesto que ***sostiene ofrecimientos*** para sentirlas y vivirlas, más allá de lo escrito.

PROF. LÍA ZILLI

