

Músicas latinoamericanas.

Perspectivas y enfoques en la educación

Actas de Músicos en Congreso
6ta. edición • 2017

EDITORES

—

María Inés López

Marcia Prendes

Alejandro Reyna



UNL • FACULTAD
DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS



UNL • INSTITUTO
SUPERIOR DE
MÚSICA

**Actas de Músicos en Congreso
6ta edición – 2017
Músicas latinoamericanas.
Perspectivas y enfoques en la
educación**

Santa Fe, Argentina
del 6 al 9 de septiembre de 2017

**Instituto Superior de Música
Facultad de Humanidades y Ciencias
Universidad Nacional del Litoral**

Autoridades

Universidad Nacional del Litoral

Enrique Mammarella | Rector

Facultad de Humanidades y Ciencias

Laura Tarabella | Decana

Daniel Comba | Vicedecano

Instituto Superior de Música

Damián Rodríguez Kees | Director

Editores:

María Inés López, Marcia Prendes y Alejandro Reyna

Organización del Congreso:

Damián Rodríguez Kees, Raquel Bedetti, María Inés López, Julio Cesar Barreto, Mauro Bertotti, Ruth Leonhard, María Teresa Ferreyra, Elina Goldsack, Sergio Marchi, Verónica Pittau, Hernán Pérez.

Comité de Lectura:

Raquel Bedetti, María Inés López, Julio Cesar Barreto, Mauro Bertotti, Ruth Leonhard, María Teresa Ferreyra, Elina Goldsack, Verónica Pittau, Hernán Pérez y Lautaro Díaz Geromet.

Univesidad Nacional del Litoral

Actas de Músicos en Congreso : 6ta. edición, 2017 : Músicas latinoamericanas : Perspectivas y enfoques en la educación / compilado por María Inés López ; Alejandro José Reyna ; Marcia Natividad Prendes. - 1a ed. - Santa Fe : Universidad Nacional del Litoral, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 987-987-692-211-1

1. Música. 2. Arte Latinoamericano. 3. Investigación. I López, María Inés, comp. II. Reyna, Alejandro José, comp. III. Prendes, Marcia Natividad, comp. IV. Título.

CDD 780.89

Índice

1. Presentación

María Inés López, Marcia Prendes y Alejandro Reyna

Conferencias

2. ¿Cómo enseñar en contra de la música? Sugerencias para una pedagogía musical humanista y crítica

Julio Mendivil

3. El nombre “América Latina”. La búsqueda de una identidad

Estela Fernández Nadal

Eje: Latinoamérica y su diversidad musical

4. Cuchi Leguizamón: Procesos de proyección sobre elementos de raíz nativista

Carolina Ovejero

5. Sonido, Referencialidad e Identidad: El Proyecto Argentina Suena

María Vanesa Ruffa

6. La Ciudad Ausente De Gerardo Gandini: Una Interpretación De “La Mujer Pájaro”

Paula Eva Marcus y Leandra Yulita

7. Carneviva: un referente del rock alternativo en Santa Fe

Florencia Di Benedetto

8. La guitarra eléctrica, la cumbia y el sonido en la música tropical colombiana a través de la influencia de Mariano Sepúlveda. Un proyecto de investigación-creación

Carlos Andrés Caballero Parra

9. La administración colectiva y el aseguramiento efectivo del ejercicio del derecho de autor y los derechos conexos. Su acaparamiento práctico en circuitos de música latinoamericanos

Rodrigo J. Gozálbex

Eje: Perspectivas teóricas, curriculares y metodológicas en América Latina

10. Aproximación al estudio de las representaciones sociales sobre lo latinoamericano en estudiantes de la formación docente de música

Darío Duarte Núñez

11. La clase de música y el ensayo de orquesta. Representaciones de “lo latinoamericano” en las bases curriculares de enseñanza básica de música y en las orquestas infantiles escolares

Denisse Garrido Rivera

12. Coherencias y tensiones entre el currículum escolar y las canciones infantiles

Juan Asuaga

13. Didáctica de la oralidad y secundario musical

Matías Marcipar

14. Crisis edilicia y paradigmas de legitimación de las músicas en el Conservatorio Manuel de Falla de Buenos Aires

Claudia Salomone, Ludmila Mailén Padilla, Berenice Corti y Mateo Hidalgo

15. Las concepciones acerca de la educación artística del Profesorado de Música en el Instituto Superior de Bellas Artes “Municipalidad de General Pico”

(2016)

Rosana Carina Perlo, María de las Mercedes Vigna y Lilian Andrea Alomar

16. De la raíz al bronce: aportes metodológicos para la música popular argentina

Ana Laura Wilson

17. Construir sentidos en el aula de Música. Propuestas para reflexionar sobre la presencia de las músicas latinoamericanas a partir de un estudio de caso
Darío Duarte Núñez, Beatriz Mastrángelo, Facundo Scanzi, Romina Suárez y María de la Paz Tomasin

18. Un entrecruzamiento de la música folklórica argentina y las técnicas extendidas en la clase de guitarra. El caso de una Escuela de Música en el barrio de Villa Soldati
Alejandro Martín Ruscio

Eje: Músicas latinoamericanas en la educación formal, no formal e informal

19. La música en la educación integral de la persona: un aporte desde la concepción salesiana
Ana Cristina Pontoriero

20. La construcción del timbre, caminos posibles del canto
Cecilia Mercedes Arellano

Relatorías de experiencias

21. La música habla. Comunicación, música, canto y discapacidad
Renata Dall’Agnol Ferreira

22. “¿Cómo tocamos las chacareras de Pignoni?” Apuntes para su enseñanza
Marcia Natividad Prendes

Presentación

Como un espacio de encuentro entre docentes, investigadores y músicos, desde el año 2007 el Instituto Superior de Música organiza en forma bianual *Músicos en Congreso*. En el marco de la Universidad Pública, se propone seguir generando y promoviendo instancias de debate y práctica musical, que aporten a la construcción colectiva de conocimiento. La presente publicación recopila las actas de las intervenciones correspondientes a la sexta edición, llevada a cabo entre el miércoles 6 y el viernes 8 de septiembre de 2017 en la ciudad de Santa Fe. El lema convocante fue "Músicas latinoamericanas. Perspectivas y enfoques en la educación".

Dicha temática buscó generar un espacio para indagar y discutir las especificidades de las músicas en América Latina; a través de diálogos y aproximaciones entre campos diversos como la educación, la musicología, la filosofía, la sociología o la historia, y sus respectivas contribuciones al pensamiento latinoamericano. En una de las conferencias del encuentro, Estela Fernández Nadal propone reflexionar sobre el nombre *América Latina*. La autora invita a pensar "su historia, sus límites y las tensiones que genera, a fin de hacer un empleo crítico del mismo". En palabras de Fernández Nadal:

¿Será posible que en un futuro próximo arribemos de común acuerdo a un nombre que lo reemplace y que resulte más legítimo para designar la pluralidad de orígenes que coexisten en nuestra realidad social y cultural? Seguramente eso sería lo más deseable. Sin embargo, es difícil que suceda sin que se hayan puesto en cuestión previamente las raíces históricas y las formas de continuidad actuales del colonialismo interno de nuestras sociedades, cimentado en un racismo persistente, que se resiste a ser removido de nuestra modalidad de ser "latinoamericanos".

Quienes obramos en pos de la existencia del encuentro concebimos a las músicas, sus perspectivas y enfoques pedagógicos como dimensiones esenciales para la construcción de una identidad latinoamericana integradora. Los artículos que siguen a continuación buscan, en ese sentido, sumar desde distintos posicionamientos.

Para "Músicos en Congreso 2017", las presentaciones se organizaron en torno a tres ejes temáticos:

- *Latinoamérica y su diversidad musical*. En dicha sección se articulan propuestas en relación a géneros musicales y complejos genéricos (fusiones, hibrida-

ciones y expansiones). Se reflexiona acerca de las nociones de tradición y contemporaneidad en las músicas de América Latina. En la parte final del eje, se contemplan los modos de circulación, formas de producción y distribución en la actividad musical.

- *Perspectivas teóricas, curriculares y metodológicas en América Latina*. Se presentan enfoques respecto a “lo latinoamericano”, a partir de las identidades y músicas en América Latina. Se proponen aspectos metodológicos en la enseñanza e investigación de músicas de la región.

- *Músicas latinoamericanas en la educación formal, no formal e informal*. Se contemplan propuestas y relatorías de experiencias en torno a diferentes niveles y modalidades de la enseñanza de las músicas latinoamericanas.

Agradecemos a los autores por compartir sus textos. Esperamos que los mismos contribuyan a profundizar acerca de las temáticas propuestas y sean el inicio de intercambios enriquecedores para nuestras comunidades musicales y educativas.

María Inés López, Marcia Prendes y Alejandro Reyna.

¿Cómo enseñar en contra de la música? Sugerencias para una pedagogía musical humanista y crítica¹

JULIO MENDÍVIL

Universidad de Frankfurt - Alemania

Tengo que admitir que, cuando me llegó la invitación para participar este congreso, lo primero que sentí fue miedo. Soy etnomusicólogo y mi ignorancia sobre pedagogía musical es, en verdad, enorme. Así que mi primera reacción fue preguntarme qué podía yo, como un colega externo a la disciplina, aportar a mis colegas pedagogos y, sobre todo, a los jóvenes estudiantes que se acercan a uno con la esperanza de extraer de mis palabras algo que les ayude a forjar un futuro profesional. Lo que me llevó a aceptar participar en *Músicos en Congreso*, si soy plenamente sincero, fue que —así me lo comunicó María Inés López—, la invitación del Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral estaba relacionada con mi libro *En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*, editado el año 2016 por Gourmet Musical en Argentina, y que estaba siendo utilizado como material didáctico por colegas de Santa Fe. Quienes han leído *En contra de la música* (Mendívil 2016) saben que este fue pensado como un intento de alcanzar un público mayor que el etnomusicológico, así que no hubiera sido consecuente de mi parte no aceptar el reto de formular algunas ideas sobre cómo y por qué es urgente enseñar en contra de la música.

¿Se puede estar en contra de la música? Desde la publicación de mi libro esta pregunta me ha perseguido constantemente. Acostumbrados a pensar la música como un bien que confraterniza a los humanos sin distinciones de raza, de nacionalidad, de edad o género, nos cuesta pensar que ella también pueda ser instrumentalizada para fines ominosos y distanciar a los humanos. Pero esta visión romántica de la música olvida, como nos recuerda, oportunamente, Pascal Quignard en *El odio a la música* que ella, desde tiempos muy remotos, aparece estrechamente relacionada con el ritual y, al interior de este, con el sacrificio (1996: 117). Efectivamente, desde muy temprano en la historia, la música ha acompañado la producción de

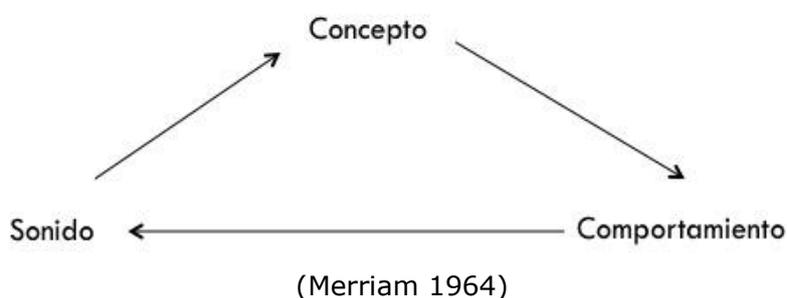
1 El autor comenzó su conferencia con la audición de *Print?*(2007), una pieza del compositor chileno Federico Schumacher en la que se reproducen los ruidos de una impresora malograda. Desgraciadamente es imposible reproducir la experiencia de enajenación auditiva producida por la escucha de la pieza.

dolor y el ejercicio de la violencia. ¿No acompañaron siempre tambores y trompetas naturales —acaso los instrumentos más elementales en su confección—, sangrientas batallas, torturas e incluso la punición en diferentes culturas? La música siempre ha tenido pues un lado dañino. Nada refleja mejor ese carácter nocivo de la música que la figura mitológica de las sirenas. Su música nos otorga goce, nos encanta y nos transmite fuerzas sobrenaturales. Pero, al mismo tiempo, encarna un peligro, como si disfrutar nos arrojara al mundo no-racional de los sentimientos, de lo impredecible, a aquel espacio inescrutable en el cual las leyes de la materia se desvanecen y se tornan ajenas a la voluntad humana. La música, por eso, desde tiempos inmemorables, ha representado también un riesgo y ha desatado el miedo. Platón quiso desterrarla de su república y numerosos filósofos la combatieron, pues —piénsese, por ejemplo, en la polifonía religiosa temprana— obstaculizaba la comunicación y el entendimiento. Existen realmente suficientes razones para estar en contra de la música. Y, sin embargo, aunque mi argumento se acerque por momentos a algunas de estas consideraciones previas, mis reparos en contra de ella son de diferente índole. Estos se erigen contra la idea extendida por el idealismo alemán de que la música es un fenómeno unitario y homogéneo en el planeta.

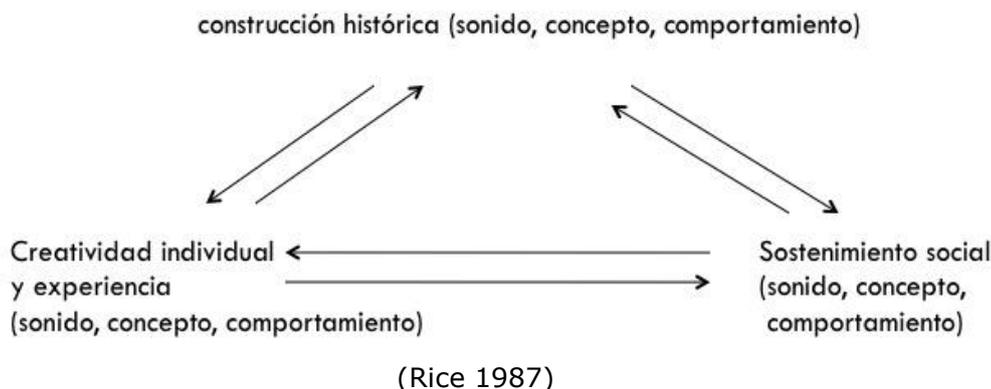
¿Qué es la música? Como he escrito en *En contra de la música* tengo la convicción de que no se trata de una actividad humana provista de un valor intrínseco y universal, de que los significados que le adjudicamos son el resultado de procesos históricos y culturales específicos, cuando no derivaciones particulares de historias de vida (2016: 16). No quiero decir con ello que la música carezca de una base natural —la producción del sonido sigue leyes físicas independientes del tiempo y del espacio—, pero si quiero remarcar que lo que nos vienen mostrando más de cien años de etnomusicología es que dicho plano natural solo puede ser percibido en el marco de sistemas culturales. Por consiguiente, como sostiene el etnomusicólogo estadounidense Alan Merriam, la música es cultura (1977: 204), cultura en el sentido antropológico que damos a esta palabra, es decir conocimiento y comportamiento socialmente transmitido y compartido por un grupo humano.

Aceptar que la música es cultura implica asimismo admitir, otra vez siguiendo a Merriam, que ella no solamente se constituye sobre la base de una sucesión de notas, sino también de comportamiento y conceptos (1964: 32-33). Efectivamente, no existe ninguna práctica musical en el mundo que no incluya comportamientos e ideas acerca de lo que es o no es música. Imaginemos, por ejemplo, que visitamos un concierto de heavy metal, una discoteca techno o un concierto de música académica. Realmente nos sorprendería si un cantante metalero, en vez de la técnica del *growling*, usara otras propias del bel canto, del mismo modo que nos incomodaría-

mos si a alguien se le ocurriese comportarse en un concierto de la Orquesta Filarmónica de nuestra ciudad como si estuviese en una discoteca techno o en un concierto punk. Es decir, siempre asociamos con cada comunidad musical no solo un tipo de sonoridad, sino también cierto tipo de comportamiento, ciertas normas corporales, verbales y sociales que cada músico o cada oyente debe respetar para seguir siendo parte de esa comunidad. Que se pueda gritar en un concierto de heavy metal, empujar al que está al lado en uno de rock punk, que uno pueda hacer obscenidades mientras rapea o guardar estricto silencio mientras oye el Concierto Nr. 4 en re menor de Niccolò Paganini se debe a ciertas ideas que desarrollamos sobre esas músicas, a concepciones que estipulan ciertos comportamientos como correctos y que, al hacerlo, garantizan su reproducción en un marco dado. Quiero decir con esto que cada cultura musical genera sus criterios valorativos para decidir qué está bien y qué está mal al interior de ella. Si esto es así, entonces también es válido afirmar que no existen categorizaciones universales de la música y que los criterios de excelencia o belleza sonora no tienen una base fáctica, sí en cambio una ideológica o, mejor dicho, idiosincrásica.



Por supuesto, si la música es cultura y las culturas siempre están en movimiento, es inconcebible que tales sonidos, comportamientos y conceptos sean incólumes en el tiempo. Es por eso, como afirma el etnomusicólogo estadounidense Timothy Rice, que es necesario otorgarle una dimensión histórica al esquema de Merriam y observar cómo se van transformando temporalmente el sostenimiento social y la creatividad individual en función a las tres esferas de Merriam, mencionadas líneas arriba (1987: 473). La música, por tanto, es el resultado de negociaciones constantes de sonoridades, conceptos y comportamientos en contextos culturales determinados. Esto equivale a decir que lo que entendemos por música es, por naturaleza, mutable o, por decirlo de una manera más positiva, extensible. ¿Cómo describir entonces un tipo de música si esta es voluble?



La pedagoga musical argentina Silvia Carabetta ha escrito que existe una suerte de contradicción entre los discursos pedagógicos críticos y los discursos epistemológicos musicales, que mientras que los primeros abogan por la inclusión y por el respeto a la diversidad, los segundos siguen nociones jerarquizadas de las culturas musicales, deviniendo así en normativos, que mientras que una tradición musical culta se establece como legítima y es naturalizada desde los aparatos ideológicos del Estado, otras músicas son consideradas como formas subalternas e ilegítimas, siendo desplazadas a posiciones marginales dentro del campo social del que nos habla Pierre Bourdieu (Carabetta 2016: 25). Basta observar un libro de texto escolar o el currículo de un conservatorio para darle razón. No es casualidad que encontremos allí nombres como Mozart, Beethoven, Wagner o Brahms y no Daddy Yankee, Ketty Perry, Shawn Mendes o Los Pibes Chorros. Hay algo de lógico en esta actitud pedagógica de querer separar la paja del trigo, de aplicar a la música la concepción de cultura que Frank Raymond Leavis propusiera en los años treinta del siglo pasado cuando la definió como “lo mejor que ha sido pensado y dicho en el mundo” (véase Eagleton 2000: 16). Pero, como acabamos de ver, existen diferentes culturas musicales en el mundo y cada una de ellas tiene sus propios criterios cualitativos para definir qué es bueno o malo. ¿Cómo establecer entonces jerarquías musicales si cada cultura musical posee un sistema divergente de técnicas y comportamientos? Llegados hasta aquí, vale la pena preguntarse ¿de qué música hablamos cuando enseñando música?

Quiero detenerme un minuto en esta definición de Leavis de la cultura como “lo mejor que ha sido pensado y dicho en el mundo” para demostrar que, pese a las buenas intenciones del filólogo británico, es imposible aplicarla sin sentar jerarquías arbitrarias entre las prácticas culturales de los pueblos. Analicemos el caso de la

música. En el primer capítulo de mi libro (Mendívil 2016: 20-22) he mostrado que no existe consenso en el mundo sobre lo que es o no música. Prácticas culturales que para nosotros son claramente musicales —como el *gagaku* japonés o los llamados para rezos musulmanes—, no lo son para quienes las producen. Por el contrario, obras musicales, como la pieza *Print?* de Federico Schumacher no son consideradas como música por muchas personas, pese a que esta haya sido publicada en un CD y subvencionada con dineros públicos destinados a fomentar la composición y el consumo musical académico. Los ejemplos esgrimidos nos ponen frente a una verdad inquietante: No sabemos realmente lo que es la música. Quiero decir con ello que nuestras nociones sobre lo que es la música son siempre reducciones abstractas del variopinto conglomerado de prácticas que pueden ser entendidas como tal en el planeta, que todas nuestras definiciones son siempre idiosincrásicas y que, por tanto, nos ayudan a discernir qué es música en el espacio cultural en que nos desenvolvemos, mas no en otros ajenos a nosotros e igual de legítimos. Si esto es así ¿de qué calidad hablamos cuando decidimos arbitrariamente que un cierto tipo de música tiene un valor mayor que otras?

Toda cultura establece los límites de comprensión y valoración de un fenómeno. Efectivamente, nada hay de malo en pensar, por ejemplo, que la música se basa en un sistema de siete notas y sus derivadas como lo hacemos nosotros en la tradición occidental. Por un lado, nuestras concepciones musicales nos ayudan a diferenciar entre composiciones y sonidos inarticulados en el mundo, por el otro, ellas condicionan nuestra forma de entender y percibir la música, excluyendo todo aquello que no coincide con nuestra concepción. Lo que yo quisiera proponer es abandonar esa concepción reduccionista de la música y orientarnos a posturas más inclusivas que nos permitan ampliar una y otra vez nuestros horizontes sonoros. ¿Por qué es importante ampliar nuestros horizontes musicales? Permítanme referir algunas anécdotas a fin de ejemplificarlo.

La primera está relacionada con Máximo Damián, uno de los intérpretes más emblemáticos de la música ayacuchana indígena. Nacido en el caserío de San Diego de Ishua, en el departamento de Ayacucho, Perú, Máximo aprendió a tocar el violín durante su niñez, oyendo a su padre acompañar las famosas danzas de tijeras. Aunque jamás llegó a ser un músico altamente popular en los medios de comunicación masiva en el país andino, Máximo Damián alcanzó notoriedad internacional debido a su amistad con el famoso escritor y etnólogo peruano José María Arguedas, quien le dedicó su última novela *El zorro de arriba y el zorro de abajo* (1990). Máximo había grabado algunos discos de circulación bastante restringida hasta que un grupo de productores bolivianos, radicados en París le publicaron un CD para el mer-

cado europeo. Ya viviendo yo en Alemania, a mediados de los noventa, encontré el CD en una filial de la cadena de discos Saturn y lo adquirí. Coincidió la compra con la visita de un guitarrista peruano, Julio Humala, y la de una amiga portorriqueña con su novio, un alemán poco versado en cuestiones musicales e interculturales. Durante la cena conté a mis amigos mi feliz hallazgo y mi amigo guitarrista, admirador, como yo, de la música de Damián, me pidió que ponga el disco. Mientras lo escuchábamos, noté el desconcierto de mi amiga y de su novio, este último después de unos minutos, no pudiendo contenerse más, me pidió que apagara la música: “No consigo entender cómo un musicólogo puede escuchar algo tan desafinado”, me recriminó. Realmente, no es fácil afrontar una situación como esta. Pero por mi experiencia etnomusicológica comprendía que el joven alemán desconocía los códigos de la música de Damián y por eso los valoraba en función a los propios. Le expliqué entonces que la música indígena de los Andes, a diferencia del bel canto o la música popular melódica, recurre insistentemente a apoyaturas y *glissandi* para reforzar la expresividad, que alcanzar la nota directamente, en cambio, suena “feo” para el oído indígena pues reduce la intensidad emotiva que ofrecen los ornamentos melódicos, las apoyaturas breves y las bordaduras, en las que Damián es un virtuoso. Dudo mucho que aquel joven se haya convertido en un amante de la música de Máximo Damián. Pero entender los criterios que regían la música indígena del violinista le otorgaron al menos la posibilidad de entender mi aprecio por ella y de ampliar sus horizontes y aceptar que, más allá de la propia experiencia, existían criterios diferentes para valorar las prácticas musicales en el mundo.

El segundo ejemplo está relacionado con los límites de lo que entendemos por música. La obra *Print?* del compositor de música electroacústica chileno Federico Schumacher, es un collage que registra los ruidos producidos por una impresora que —así se desprende de la repetición constante de la calibración, del ingreso repetido de páginas y la máquina de escribir que se escucha al final de la pieza—, no consigue ser calibrada correctamente e imprimir. Si la definimos como sonido socialmente organizado, difícilmente podemos negarle la categoría de música a la pieza compuesta por Schumacher. Y sin embargo, no deja de ser irritante para muchos que esta no contenga ni melodía, ritmo ni armonía, elementos que solemos esperar en cualquier pieza de música. Algo similar sucede con la música retenida en una grabación realizada por Edward Weyer en los años cincuenta del siglo pasado entre los Kayabí de Mato Grosso, en Brasil. Nuestras fronteras de lo musical suelen ser interpeladas por las tradiciones indígenas. Anthony Seeger, por ejemplo, ha constatado entre los Kisêdjê del Alto Xingú que los límites entre canto y recitado son mucho más ambiguos que entre nosotros. Un canto puede ser entendido como habla si

el mensaje que porta es más importante que la melodía. Por el contrario, un texto que según nuestra percepción sería recitado puede ser entendido como canto si las inflexiones de voz, la melodía, son más importantes que el contenido de la letra (2004: 43). En el caso de las imitaciones de pájaros de los Kayabi que grabara Weyer, estas son consideradas como música pues, al igual que los Kisêdjê, la manipulación de la voz humana sin texto pertenece a la categoría de música instrumental, aunque para nosotros suena a ruidos inarticulados. El solo hecho de haber sido publicadas en CDs, evidencian que estas grabaciones enigmáticas pueden ser aceptadas como piezas musicales en nuestra sociedad. Esto es posible porque la negociación concerniente a qué puede ser considerado como música o no está también entre nosotros siempre abierta.

Quiero regresar ahora a las sirenas. Pero no a aquellas de la mitología clásica, sino a las de Canas, un pueblo ubicado en las alturas de Cusco, en los Andes centrales peruanos, donde estas aparecen estrechamente asociadas a los charangos —los pequeños laúdes de cinco cuerdas dobles que tocan indios y mestizos de los Andes— y a los ritos de cortejo amoroso, una tradición que se remonta a la colonia, pues ya a mediados del siglo XVIII, en las catedrales altiplánicas, las sirenas aparecen tocando pequeños cordófonos. Según refiere el etnomusicólogo estadounidense Thomas Turino, durante los días previos a la fiesta del carnaval en Canas, los jóvenes anuncian sus pretensiones a la joven elegida, tocando la *tuta qashua*, una canción de apenas dos frases que acompañan con su charango. Para estos ritos, los charangos precisan poseer la fuerza del amor. Así, cuando un joven compra un charango, nos dice Turino comentando la tradición oral caneña, lo deja toda una noche junto al río hasta que la sirena salga y lo afine. Una vez que el charango ha sido afinado por la sirena, este se hace con la fuerza mágica del amor y pasa a encantar a las mujeres jóvenes del pueblo (1983: 97). Turino nos cuenta que en los días previos a la fiesta encontró numerosos muchachos con charangos en las calles de Canas. Pero lo que parecía ser un sueño se convirtió casi en una pesadilla. Para decepción de Turino, todos, sin excepción, tocaban la misma melodía (2008: 46). ¿Había Turino realizado tan largo periplo en busca de tradiciones vivas del charango para encontrar apenas unos jóvenes capaces de tocar una sola canción durante horas y sin mayor destreza? Como reflexiona Turino, desde su perspectiva occidental, él esperaba que el fin último de los instrumentistas sea dominar una técnica y un amplio repertorio. Pero en Canas, tocar el charango estaba destinado a otro fin: encantar a las jovencitas, de modo que la destreza instrumental o la variedad en la interpretación eran completamente irrelevantes. La música, por consecuencia, no tenía como función el

placer estético o la perfección técnica sino, un fin plenamente pragmático: facilitar la elección de pareja entre los jóvenes de Canas para iniciar una vida sexual.

La enseñanza que quiero extraer de estos tres ejemplos, disímiles entre sí, tiene que ver con mis reparos con una pedagogía fundada en la certidumbre. Para explicarlo quiero referirme a un libro maravilloso del antropólogo estadounidense Roy Wagner titulado *The Invention of Culture* (La invención de la cultura), publicado por primera vez en 1975 (Wagner 2016). En él el antropólogo sostiene que toda cultura siempre está siendo reinventada por sus productores, pues todo al interior de ellas se mueve dentro de una dialéctica entre consenso social e innovación. Wagner toma como ejemplo precisamente la lengua, pues esta nos permite reconocer fácilmente lo que él denomina “procesos de objetivación”, es decir, la creación de nuevos contextos para las palabras y las cosas (2016: 8). La palabra “padre”, por ejemplo, dicha en un contexto familiar, denotará a un macho que ha engendrado un crío de su misma especie. La misma palabra servirá, en otro contexto, para referirse a un sacerdote católico, aunque estos, al menos en un sentido ideal, no engendren críos de la misma especie. En un contexto teológico, el vocablo “padre” tendrá otras connotaciones y denotará a la primera persona de la Divina Trinidad, mientras que en una conversación entre dos jóvenes mexicanos hará alusión a algo estupendo como en “¡Qué padre!”. Estas extensiones de los significados pueden ser inesperadas. Así, la palabra “ratón”, designó durante siglos a un roedor y a una piedra puntiaguda y cortante que está en el fondo del mar. Nada impidió, sin embargo, que en un contexto cibernético la palabra reciba una nueva acepción y pase a designar un aparato cuya función es mover el cursor en la pantalla de una computadora para dar órdenes. ¿Cómo es esto posible? Dice Wagner:

Cada vez que usamos una palabra en un contexto específico “extendemos” nuevas asociaciones contextuales. Podemos definir solamente un elemento simbólico o sentar prioridades a sus varias asociaciones convencionales sobre la base del significado relacional que poseen los contextos en los cuales participa. Entonces una definición viene a ser un ejercicio de afirmar o ajustar el punto de vista cultural de quien define sus prioridades y sus convenciones en comunicación. Si juzgamos que el parentesco biológico es más básico que la cosmología religiosa, entonces las asociaciones primeras de “padre” serán natural y biológicas y el uso de dicha palabra en referencia a una divinidad primigenia será una “extensión”. Aparte de este tipo de remisión ideológica, no existen significados primarios y la definición y extensión de una palabra u otros elementos simbólicos surgen de la misma operación. Todo uso de un elemento simbólico es una

extensión innovadora de las asociaciones que ha adquirido a través de su integración a nuevos contextos” (2016: 38-39)

Lo que quiero proponer como punto de partida de una pedagogía musical humanista y crítica es aplicar esta lógica de la lengua que describe Wagner a nuestra relación con la palabra “música”. No necesitamos una pedagogía musical que nos muestre “lo mejor que se ha hecho en música”. Por el contrario, en aras de una visión humanista, integradora y tolerante, urgimos de una pedagogía musical que nos enseñe que el uso de la palabra “música” conlleva siempre una extensión de la misma, una visión que no nos encasille dentro de algún marco —por más bueno que lo creamos—, sino que nos obligue una y otra vez a ampliar nuestros horizontes y a extender el campo semántico de lo que entendemos por música. Los ruidos de una impresora, las imitaciones de pájaros de los Kayabí del Xingú brasileño o las monótonas versiones de la *tuta qashua* en Canas dan cuenta, para nosotros, de extensiones de la palabra música en cuanto sonido, comportamiento y conceptos. Nos enseñan que, en otros contextos, la palabra adquiere nuevos significados y nuevas implicaciones. Aceptándolos, nos dice Wagner, ampliamos las convenciones sociales existentes, pues lo social está condicionado por el uso idiosincrásico de la cultura, de la misma manera que lo idiosincrásico está condicionado por los patrones colectivos de la cultura, algo que ya hemos visto es inherente a la música, como nos muestra el esquema investigativo de Timothy Rice.

El etnomusicólogo británico John Blacking ha dicho que si el objeto de los estudios musicales es la música, solo el ser humano puede ser el sujeto (1995: 24). Ciertamente, es imposible estudiar la música de un grupo sin observar la vida de sus miembros, sus pasiones, sus vicisitudes; es imposible no inmiscuirnos en sus problemas y defender su derecho a la vida y a la libre determinación dentro de un mundo cada vez más complejo. Según la tradición caneña, los charanguistas no pueden permanecer cerca al río, pues si estos oyeran el canto de las sirenas, perderían la razón y serían arrastrados al inframundo. También en el mito griego los hombres deben protegerse de la música para no volverse locos e interrumpir su rumbo. La moraleja parece ser clara: entregarse a un canto sin reparos es peligroso, pues si, por un lado, nos encanta y nos da goce, por el otro nos pierde y nos subyuga. A diferencia de los marineros de la nave de Ulises, que se taponan los oídos con cera para no oír el canto de la sirena, los jóvenes de Canas corean huaynos para acallar la voz de las sirenas. Creo que esa es la mejor imagen que puedo compartir aquí para abogar por una pedagogía musical basada en la duda y en la extensión constante de lo

que entendemos por música, por una pedagogía musical, que como los jóvenes cancheros, haga del barullo una heterofonía en contra de la música.

Bibliografía

- Blacking, J.** (1995): *How Musical Is Man*. Seattle and London: University of Washington Press.
- Carabetta, S.** (2016): Algo hace ruido en la educación musical. *Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía*, 1(1), 11-32.
- Eagleton, T.** (2000): *The Idea of Culture*. Malden: Blackwell Publishing.
- Mendivil, J.** (2016): *En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir todas las músicas*. Buenos Aires: Gourmet Ediciones.
- Merriam, A. P.** (1964): *The Anthropology of Music*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Merriam, A. P.** (1977): Definitions of “Comparative Musicology” and “Ethnomusicology”: An Historical-Theoretical Perspective. *Ethnomusicology*, 21(2), 189-204.
- Quignard, P.** (1996): *El odio a la música. Diez pequeños tratados*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Rice, T.** (1987): Toward the Remodeling of Ethnomusicology. *Ethnomusicology*, 31(3), 469-488.
- Seeger, A.** (2004): *Why Suyá Sing. A Musical Anthropology of Amazonian People*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Turino, T.** (1983): The charango and the “sirena”: Music, Magic and the Power of Love. *Latin American Music Review / Revista de Música Latinoamericana*, 4(1), 81-119.
- Turino, T.** (2008): *Music in the Andes: Experiencing Music, Expressing Culture*. New York: Oxford University Press.
- Wagner, R.** (2016 [1975]): *The Invention of Culture*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

El nombre “América Latina”. La búsqueda de una identidad

ESTELA FERNÁNDEZ NADAL

CONICET / Universidad Nacional de Cuyo

Resumen

En un trabajo titulado “La historia del ‘nosotros’ y de lo ‘nuestro’”, el maestro Arturo Roig llamaba la atención sobre la complejidad que encierra la definición de lo latinoamericano como referencia identitaria, y ello por varios motivos.

Por una parte, el sujeto que se identifica como “nosotros, los latinoamericanos” ha ido cambiando históricamente; aunque puede reconocerse en él cierta continuidad histórica, quienes en cada momento del pasado se han sentido incluidos en ese “nosotros” no han sido necesariamente los mismos, ni siempre se han definido diferencialmente frente a un mismo “otro” no-latinoamericano.

No siempre se respondió al problema de la diversidad teniendo en cuenta una misma comprensión de la unidad. Dicho de otro modo, el sujeto americano no siempre ha intentado identificarse mediante una misma unidad referencial (Roig, 2009: 25).

Por otra parte, sabemos que el nombre procede del siglo XIX y que, si bien en algún momento se volvió la denominación más corriente, hubo otros nombres anteriores, con respecto a los cuales el nombre decimonónico estableció continuidades o discontinuidades determinadas y cuya significación conviene conocer.

Los primeros nombres de un mundo nuevo para el europeo

La evidencia histórica señala que quienes primero pensaron la unidad del continente “descubierto” por Colón no fueron sus pobladores colonizados, sino los colonizadores. Por eso el mexicano Edmundo O’ Gorman (1906-1995) afirmó hace ya muchos años (en 1958) que la idea de “América” fue inventada por Europa. Con ello O’ Gorman quiso decirnos que la imposición del nombre fue el resultado de una construcción ideológica, que tuvo lugar a lo largo de un proceso en el que los europeos confrontaron ideas previas, creencias e intereses, hasta que terminaron postulando la hipótesis de un cuarto continente, con características particulares: imperfección, pura potencialidad, disponibilidad a ser conquistado, etc. Lo bautizaron “América”, con lo cual su invención significó la atribución de ser a unas tierras hasta entonces ignotas y el consiguiente olvido del objetivo inicial de la empresa de Colón (llegar a Asia). Se naturalizó a partir de entonces la idea de que un Nuevo Mundo había sido “descubierto” por el Viejo. Todo ello dio lugar a una estructura epistemológica binaria, que adjudicaba roles opuestos a lo dominado/descubierto frente a lo dominante/descubridor. En la nominación de América, por tanto, se puso en juego una organización colonial del mundo (una re-invenición) a partir de un horizonte de comprensión de dominación, que supuso una nueva concepción del hombre europeo y de todo aquello que lo rodeada (ver O’ Gorman, 1995).

En cuanto al momento exacto del bautismo, sabemos que fue en el año 1507, cuando el cartógrafo Waldseemuller, inspirándose en las crónicas del navegante y explorador florentino Américo Vespucio, colocó en su honor el nombre en un mapa por él diseñado, justo “sobre el borde de la masa continental del sur” (Uslar Pietri, 1993: 1). Sin embargo, el nombre demoró un largo tiempo hasta hacerse de uso común.

En los siglos XVI y XVII, la conquista avanzaba y arrasaba con la vida y las culturas de los indígenas que habitaban estas tierras, reduciéndolos a un estado de sometimiento que hacía imposible que pudieran considerarse a sí mismos como sujetos de la historia; por entonces se hablaba de las colonias que integraban los Imperios español y portugués como “Indias Occidentales” o “Nuevo Mundo”: nombres pensados por oposición a “Indias Orientales” y a “Viejo Mundo”, respectivamente. Suponían por tanto una definición exclusivamente negativa, que carecía de cualquier atribución distintiva y propia a la realidad mentada con esas denominaciones. En el caso de la oposición entre el “Viejo” y el “Nuevo” mundos, la negatividad de la definición encerraba además un trasfondo axiológico de cuño colonialista, pues la antinomia entre lo viejo y lo nuevo connotaba necesariamente otros pares

de conceptos opuestos, como los de “ser/no ser”, “lleno/vacío”, “historia/naturaleza”.

En el siglo XVIII –a medida que emerge un sujeto nativo, el criollo, que crece en conciencia de sí como actor de la historia y manifiesta su vocación de autonomía– se generaliza el término “América” y, junto con él, aparecen los de “América Española” y “América Portuguesa”. Aunque su uso conserva las notas de una definición por oposición a “Europa”, ya no se trata de una definición totalmente negativa, que no dice nada sobre la realidad nombrada (salvo lo que no es). Ahora se le reconoce cierta positividad, ciertos atributos propios, intrínsecos, relativos al legado o tradición cultural europea en la que cada una de las Américas se inscribe. La lengua española o portuguesa y la religión católica pasan a ser, en ambos casos, rasgos propios de las dos Américas incorporadas en el proceso civilizatorio por una de las dos potencias metropolitanas de la península ibérica. Los nombres connotan a partir de entonces una identidad.

En efecto, como ya se señaló al pasar, el sujeto que habla de “América Española” no es ya sólo el europeo –el español “peninsular”–. También los criollos se definen a sí mismos como “nosotros, los españoles americanos”; expresan así una determinada autoconciencia como grupo social de origen nativo, distinto a sus padres o abuelos, que eran oriundos de España.

Ahora bien, a medida que avanzan los años y comienza el siglo XIX, toma cuerpo y empuje el programa independentista; en su marco, el nuevo sujeto “criollo” pasará a definirse simplemente como “americano”, eliminando el adjetivo “español” de su auto-denominación. Al respecto, nos dice Roig:

El conquistador europeo, el hijo del conquistador y posteriormente el hijo del colonizador, nacidos en América, afirmaron cada uno una unidad desde una diversidad que les era propia y, por eso mismo, desde distintos horizontes de comprensión. De este modo, la historia de los nombres viene a ser la historia de la aparición de un sujeto que los enuncia dentro de un proceso de historización que comienza siendo simplemente de incorporación a la ‘civilización’ europea y que termina siendo de alguna manera de enfrentamiento (Roig, 2009: 28).

Efectivamente, cuando la decisión de emanciparse de España se planteó con claridad y durante todo el transcurso de las guerras de independencia, los criollos –esto es, el grupo social que condujo la guerra y formó luego la nueva élite gobernante de los nuevos países– rechazaron abiertamente todos los nombres que connotaban la antigua identidad compartida con la metrópolis.

Si la estrategia de la corona española había consistido en imponer un concepto de nacionalidad compartida entre españoles, ya fueran peninsulares o americanos, a los efectos de hacer prevalecer la idea de una patria común de todos, lo que harán los independentistas es cuestionar esa ideología, quebrar el concepto de nacionalidad compartida e impulsar la emergencia de un sentimiento nacional que abrazaba a todos los hombres nacidos en los territorios sujetos al dominio español en el Nuevo mundo, frente a los “extranjeros” de origen europeo.

Importa remarcar además que la independencia no se planteó nunca en el marco acotado de las diversas jurisdicciones coloniales. Su horizonte fue siempre la “patria grande”, en cuyo interior las patrias chicas, que pasarían a conformarse como Estados independientes, funcionarían como provincias de una confederación mayor. Todos los independentistas aspiraban a coaligarlas mediante un pacto político, que entendían como confirmación jurídica del pacto de hecho, ya dado desde siempre por todo lo que tenían en común.

Por lo tanto, a partir de entonces “Hispanoamérica”, “América Española” e “Iberoamérica” fueron nombres denostados, pues aludían a los lazos culturales con España que era, precisamente, lo que se quería cortar de cuajo. Así, durante la última etapa de la dominación española, tuvo lugar en pocos años un profundo cambio de mentalidad: los criollos, que hasta hacía muy poco se habían ufanado de su ascendencia europea, escindían ahora la "americanidad" de la "europeidad". Humboldt testimonia que se les oía decir con orgullo nacional "no soy español, soy americano" (Humboldt, 1991: 76).

Para olvidar todos los nombres usados hasta entonces, que estaban contaminados con la referencia a la dominación goda, Francisco de Miranda propuso llamar a la “América antes española” con un nuevo epíteto: “Colombia”. Se haría así honor, según el caraqueño, al verdadero descubridor del continente –cuyo mérito le habría sido usurpado por Vesputio– y se daría nacimiento a la nueva identidad que exigía la independencia del viejo y degradado imperio español. Muchos independentistas y post-independentistas lo adoptaron con entusiasmo e intentaron imponerlo¹. Y su uso se extendió más allá de consolidadas las independencias de los nuevos Estados; todavía en 1870, el portorriqueño Eugenio María de Hostos, redacta un artículo en conmemoración de Ayacucho, donde retoma el ideal de la unidad hispanoamericana-

1 Dos ejemplos de ese uso, en plena época de lucha independentista, son los siguientes: la primera Constitución hispanoamericana, que fue la de la Primera República de Venezuela, aprobada el 21 de diciembre de 1811, sostiene en su artículo 73 que los miembros del Poder Ejecutivo “han de ser nacidos en el Continente Colombiano o sus islas (llamado antes América Española)”. Por su parte, en 1818, O’Higgins escribe a Bolívar: “La causa que defiende Chile es la de todo el continente de Colombia”.

na, levantado por Bolívar, y afirma: "Entonces el Continente se llamará Colombia, en lugar de no saber cómo llamarse" (cit. por Ardao, 1978: 31).

Sin embargo, este intento de re-bautizar a Hispanoamérica nunca consiguió el éxito deseado. El mismo Hostos, muy poco después de escribir el texto arriba citado, constata con tristeza que, a pesar de los esfuerzos de muchos compatriotas, "no prevalece todavía el nombre colectivo de Colombia" (cit. por Ardao, 1978: 31).

¿Por qué Hostos lamenta que este nombre no consiguiera extenderse? ¿Por qué considera que el "continente" hispanoamericano "no sabe cómo llamarse"?

El declive del nombre "América" y su reemplazo por "América Latina"

Durante la primera mitad del siglo XIX, aunque intercalado con las reapariciones fugaces del término "Colombia", el nombre dominante es el de "América" sin más. Con él se designa al conjunto de los nuevos países de habla española, y correlativamente se llama "americanos" a sus habitantes. Se sigue así la consigna de Bolívar: "Para nosotros, la Patria es América; nuestros enemigos, los españoles; nuestra enseña, la independencia y la libertad" (Bolívar, 2007: 53).

Sin embargo, en el tránsito a la segunda mitad del siglo, algo sucede; por algún motivo ese nombre tan caro a los independentistas, tan ligado al programa de una patria grande, común a todos los nuevos Estados emancipados de España, deja de ser expresión de la identidad buscada y conscientemente desarrollada.

En efecto, tanto "Colombia" (que no logra imponerse) como "América" (que ya tiene por entonces tres siglos de historia) responden, en el marco del pensamiento político inmediatamente posterior a la independencia, a la concepción, compartida desde México hasta el Río de la Plata, de que el conjunto de las antiguas colonias españolas conformaban una sola patria, que eventualmente podría llegar a organizarse políticamente bajo la forma de una confederación de Estados. Ambos nombres expresan la convicción de que es necesario impulsar un americanismo político (Bolívar), un americanismo literario (Bello), una "filosofía americana" (Alberdi).

De la causa americanista había sido Bolívar el principal abanderado. Es sabido que en pos de ese objetivo convocó en 1824 a todas las nuevas repúblicas a enviar representantes al Congreso de Panamá. Este se realizó dos años después, el mismo

año de 1826, en que, con la batalla de Ayacucho, terminaba la guerra de independencia. Sin embargo, la iniciativa de Bolívar fracasó².

A pesar de ello, el programa unionista no fue abandonado sin más. Su permanencia en la agenda de los grandes intelectuales de la región estuvo directamente relacionada con el correlativo esfuerzo, por parte de las potencias europeas, de recuperar sus antiguas colonias o anexarse nuevos territorios por la fuerza. Estos intentos de reconquista se mantuvieron a lo largo de todo el siglo XIX (ver Selser, 2010a: 63-404 y 2010b, 21-339)³.

Sin embargo, el nombre de "América" pierde paulatinamente terreno y hacia el final del siglo su estrella termina por eclipsarse. Algo ha pasado con el nombre, que explica la reflexión de Hostos acerca de lo conveniente de llamar al continente "Columbia, *en lugar de no tener cómo llamarlo*".

Dos parecen ser las razones de este declive, aunque están tan relacionadas entre sí que sólo como un recurso analítico puede considerárselas por separado.

La primera es la exitosa apropiación que del mismo nombre hicieron los Estados Unidos de Norteamérica. La misma se produce tempranamente, con la misma independencia de las Trece Colonias. Como se sabe, estas no conformaban un Estado unificado, sino una federación, y por tanto recurrieron a un nombre alusivo a su condición jurídica ("Estados Unidos") y geográfica ("de América"). Arturo Uslar Pietri señala que el bautismo se produjo "casi sin darse cuenta de la usurpación que cometieron" (Uslar Pietri, 1993: 2). Efectivamente, si bien eran Estados americanos, no eran los únicos que podían adoptar ese nombre. Sin embargo, tres décadas después, cuando las antiguas colonias de España se independizaron, los nuevos países tomaron sus viejos nombres provinciales y no reclamaron su derecho a llamarse "América". Los EEUU se convirtieron pronto en una gran potencia, que comenzó a ser conocida en Europa con el nombre incautado al continente entero. Los restantes países americanos de lengua española –que no lograron la unidad política

2 Las razones de este fracaso son explicadas por Arturo Ardao, quien sostiene que muchos países no enviaron representantes y los tratados celebrados en su seno no fueron ratificados en Tacubaya dos años más tarde. Las desconfianzas mutuas entre los gobiernos de los nuevos países, la injerencia de intereses extranjeros, la falta de visión política de los dirigentes americanos, la inestabilidad política que subsistiría aún por décadas en el continente y la ausencia de vínculos económicos efectivos entre las antiguas colonias españolas, son algunos de los factores que atentaron contra la empresa bolivariana (ver Ardao, 1986: 19-23).

3 A la luz de esas políticas, se replicaron también por parte de las repúblicas amenazadas correlativos esfuerzos por reflotar el programa unionista –los más importantes fueron dos Congresos Americanos realizados en Lima en 1847-1848 y 1864-1865, respectivamente–. El término que utilizan todavía los impulsores de ese programa es "América": los Congresos de Lima se llaman "Americanos"; surgen iniciativas de formar una "Unión Americana" (Valparaíso, 1864), o una "Liga Americana" (Arosemena, 1864), etcétera (ver Ardao, 1986: 47 y ss.).

después de la independencia pero que siguieron proyectando formas futuras de unidad posible– debieron procurarse un nombre diferente para esta otra “América”⁴.

Esta actitud, tan decidida que se confunde con prepotencia, tiene mucho que ver con la segunda causa (ya aludida someramente) de la caída en desuso del nombre “América” entre nosotros. El nombre fue funcional hasta mediados del siglo XIX porque designaba uno de los dos términos de la antinomia “América/Europa”, que mentaba el conflicto fundamental de la etapa de la independencia y del período inmediatamente posterior de organización de las nuevas naciones. Hasta entonces la amenaza de invasión o anexión había venido casi siempre de los países europeos, que procuraban reconquistar antiguas colonias o hacerse de ellas mediante el uso de la violencia⁵.

Esta situación cambió radicalmente con la emergencia de una nueva potencia, que no era ya de origen europeo, sino americano.

Si bien los intereses expansionistas de EEUU ya se habían mostrado en 1848, con el desenlace de la guerra entre México y Estados Unidos –el tratado de Guadalupe Hidalgo entrega la posesión de la mitad del territorio mexicano a su vecino (ver Selser, 2010a: 367- 402)–, no fue sino hasta las intervenciones norteamericanas en Nicaragua y en Panamá en los años cincuenta de ese siglo, que se encendió la alarma en el sur del continente. Tales intervenciones, realizadas con el propósito de lograr el control de un canal que comunique ambos océanos, pusieron en descubier- to, ante los ojos de nuestros intelectuales, el surgimiento de un enemigo nuevo. Este

4 “Los del norte nunca tuvieron vacilación en el nombre. Eran, se llamaban y se proclamaban americanos. Los otros tuvieron que buscar calificativos que los distinguieran. Semejante caso no se ha dado en ningún otro ámbito continental. Europeos son todos los de Europa, asiáticos son todos los de Asia y africanos son todos los de África, sin que a ninguna porción de humanidad de esos continentes se le ocurra o pueda pretender apropiarse del nombre del continente respectivo” (Uslar Pietri, 1993, 2).

5 “Casi” siempre porque en las primeras décadas posteriores a las declaraciones de independencia hubo también anexiones e intervenciones de Estados Unidos en diversos países de la región, principalmente de Centroamérica, el Caribe y México, sin que nuestros intelectuales adquirieran todavía conciencia clara del peligro continental que representaban. En cuanto a Europa, ese tipo de intentos se prolongó durante todo el siglo XIX. Entre 1830 y 1890 las potencias europeas intervinieron directamente en América Latina, empleando grados diversos de fuerza militar. Los problemas económico-financieros que tuvieron varios países latinoamericanos justificaron la mayoría de las intervenciones armadas europeas. El caso más dramático fue el de México. Los franceses bloquearon el puerto de Veracruz al negarse el gobierno del país endeudado a responder por varios reclamos que hacían ciudadanos de Francia por falta de pago, agresiones o abusos contra su propiedad. Con el objeto de obligar al gobierno mexicano a cumplir con sus compromisos, la marina francesa bombardeó la fortaleza de **San Juan de Ullúa** en abril de 1838, y finalmente las deudas reclamadas se renegociaron. El mismo tipo de conflicto motivó la intervención de Francia, Gran Bretaña y España en 1861. Esa presión armada condujo finalmente a la intervención francesa en México (1861), que culminó con la entronización de Maximiliano de Austria al trono y su posterior fusilamiento, luego de que las tropas francesas se retiraran, en 1867 (ver Selser, 2010a y b).

estaba situado, por primera vez, del mismo lado del océano y su nombre era, precisa y penosamente, “América”.

Esa nueva conciencia adquiere un dramatismo especial a finales del siglo, cuando se produce la intervención norteamericana en la guerra de independencia de Cuba (1995-1998) y la anexión de Puerto Rico. Entonces ya no queda lugar a dudas. Urge encontrar ahora un nombre nuevo, que permita tanto definir el nuevo conflicto como diferenciarse del agresor –la “América sajona”–. Irrumpe entonces, y se propaga rápidamente, el nombre “América Latina”. Con él, destacados intelectuales como el chileno Francisco Bilbao, el colombiano José María Torres Caicedo y el portorriqueño Eugenio María de Hostos, se comprometen a dar continuidad al proyecto de integración, tal como había sido perfilado por los próceres de la independencia, al tiempo que lo reformulan en un sentido más amplio, incluyendo ahora también a Brasil y a Haití, convencidos de que sólo la unidad permitiría hacer frente a la “otra” América (ver Ardao, 1986: 69-80)⁶.

Latinoamericanismo versus Panamericanismo: dos proyectos en pugna

La creciente preocupación de los intelectuales de Hispanoamérica con respecto a los riesgos que representa el joven imperio americano para la integridad territorial y la soberanía económica de los Estados ubicados al sur del Río Grande, es puesta de manifiesto por Francisco Bilbao en las siguientes palabras:

El libre pensamiento, el *self-government*, la franquicia moral y la tierra abierta al emigrante, han sido las causas de su engrandecimiento y de su gloria. [...]. Volviendo sobre sí mismos y contemplándose tan grandes han caído en la tentación de los Titanes, creyéndose ser los árbitros de la Tierra [...]. No abolieron la esclavitud en sus Estados, no conservaron las razas heroicas de sus indios, ni se han constituido en campeones de la causa universal, sino del individualismo sajón. Se precipitan sobre el Sur, y esa nación que debía haber sido nuestra estrella, nuestro modelo, nuestra fuerza, se convierte cada día en una amenaza a la Autonomía de la América del Sur (Bilbao, 1988, 278).

⁶ Brasil se independizó en 1822, por decisión del Príncipe portugués Pedro I en Sao Paulo, pero se organizó como Imperio hasta 1989, en que fue proclamada la República (Hernández Sánchez-Barba, 1981: 67-71). La revolución haitiana (1791-1804) fue el primer movimiento revolucionario de América, que culminó en la primera independencia del área no sajona, en 1804 (Martínez Peria, 2012: 93-170).

Al compás del desarrollo del capitalismo mundial y del crecimiento de los Estados Unidos como potencia industrial de primer orden, comenzaron a manifestarse en el continente los efectos económicos y políticos de las nuevas formas de penetración económica y dependencia política impuestas por la emergencia del imperalismo –nueva etapa de dominación llamada a reemplazar al colonialismo clásico– que, en el territorio americano, estaría representado por la nueva potencia del Norte.

Con el fin de desplazar el capital y el comercio europeos de la que considerarían, desde entonces, como su “natural” área de influencia, los ideólogos de ese país desarrollaron el programa “panamericanista”. Para ello retomaron la doctrina Monroe⁷ y su conocida consigna “América para los americanos”, a fin concretar una reunión panamericana, que finalmente tuvo lugar en 1889, se llamó “Conferencia Internacional Americana”, y fue el germen de lo que muchos años después sería la OEA. Por entonces, desde Nueva York, José Martí escribía una serie de crónicas sobre “el congreso que aquí llaman de Pan América” para el diario argentino *La Nación*, donde volcaba las siguientes sagaces apreciaciones:

Jamás hubo en América, de la independencia acá, asunto que requiera más sensatez, ni obligue a más vigilancia, ni pida examen más claro y minucioso, que el convite que los Estados Unidos potentes, repletos de productos invendibles, y determinados a extender sus dominios en América, hacen a las naciones americanas de menos poder, ligadas por el comercio libre y útil con los pueblos europeos [...]. De la tiranía de la España supo salvarse la América española; y ahora, después de ver con ojos judiciales los antecedentes, causas y factores del convite, urge decir, porque es la verdad, que ha llegado para la América española la hora de declarar su segunda independencia (Martí, 1992, II: 379).

En 1898, en el contexto del movimiento independentista cubano, estalla la guerra entre España y Estados Unidos, que de este modo intervenía abiertamente en el

7 En el Congreso de los Estados Unidos, en diciembre de 1823, el presidente James Monroe declaró que el continente americano no sería ya lugar de colonización por parte de las potencias europeas, en particular las que habían formado en 1818 la Santa Alianza, cuyo objetivo era el restablecimiento de sus colonias. La posición de Monroe quedó enunciada en la fórmula: “América para los americanos”. La ambigüedad de la misma se puso de manifiesto muy pronto con la ocupación y despojos sufridos por México, Cuba, Puerto Rico y Panamá, en la primera mitad del siglo XIX. El Panamericanismo, retomado luego en la “Primera Conferencia Panamericana”, reunida en Washington entre 1889 y 1890, tiene su origen en las célebres palabras de Monroe. El Panamericanismo es, por tanto, una ideología oficial del gobierno de Estados Unidos, compartida por algunos sectores de poder de América Latina. Su gran propagandista e impulsor fue el Secretario de Estado James G. Blaine, que desde 1881 trabajó en la organización de una reunión panamericana. Esta finalmente se realizó en 1889 y 1890. Los orígenes del panamericanismo se remontan, por tanto, a los mismos años veinte del siglo XIX en que se gesta el “Americanismo” o “Hispanoamericanismo” bolivariano (ver Roig, 2008: 35-42).

conflicto con el evidente propósito de anexarse la isla. Esto profundizó los sentimientos anti-norteamericanos en todo el continente. Nuestros intelectuales señalaron decididamente la injerencia estadounidense como el obstáculo más serio para la verdadera independencia de Cuba y para la consolidación de una integración latinoamericana. Las luchas de liberación nacional de las Antillas, enmarcadas en el doble y simultáneo enfrentamiento con el colonialismo español y con el expansionismo norteamericano, estimularon así la renovación del proyecto bolivariano, que ahora era llamado "latinoamericanismo".

Al final de la centuria, el nombre América Latina se ha vuelto el epíteto en el que se sintetiza el nuevo proyecto de autoafirmación, no ya frente a Europa, sino frente a la América del Norte.

El carácter antiimperialista del nombre "América Latina" puesto en sospecha

La historia del nombre "América Latina" no fue cuestionada hasta 1968, fecha en la cual un prestigioso historiador norteamericano, John Leddy Phelan, vino a sembrar la duda sobre el origen y la significación verdaderos del nombre (Phelan, 1969). Según este autor, el nombre "América Latina" fue inventado y difundido en Francia, en la década de 1860, en el marco de la ideología imperial panlatinista que impulsaba el Estado francés desde varias décadas antes, y con el objetivo de justificar el proyecto expansionista de Napoleón III en tierras americanas. Más específicamente, el término habría sido usado por primera vez en 1861 –el mismo año en que comenzaba la intervención francesa en México, que prosiguió con la invasión y la entronización de un monarca europeo como gobernante del país– en un artículo de la *Revue des Races latines* –órgano de la causa panlatinista–. Según Phelan, sólo en fechas posteriores habría sido incorporado en el léxico de autores latinoamericanos. En definitiva, la aplicación del adjetivo "latino" a una porción del nuevo continente respondía a los intereses de Francia en la región. "Latinoamérica fue concebida en Francia, durante la década de 1860, como un programa de acción para incorporar el papel y las aspiraciones de Francia hacia la población hispánica del Nuevo Mundo" (Phelan, 1969: 6).

Fue tan grande el éxito de la interpretación de Phelan, que, a pesar de que varios estudiosos latinoamericanos han presentado pruebas insoslayables de los errores incurridos por el historiador norteamericano, hasta el día de hoy es corriente

encontrarla como versión autorizada acerca de la génesis del nombre de América Latina.

Es cierto que fue un francés –el intelectual y político Michel Chevalier– quien habló por primera vez de una parte de América que era “latina” en cuanto a su cultura, y la contrastó con otra parte, a la que calificó de “sajona” o “anglosajona”. Chevalier era además un impulsor del expansionismo francés y un fervoroso partidario de la invasión francesa a México. De allí que el término “latina” aplicado a “América”, significaba en sus textos el señalamiento de un origen racial y una religión católica común, que correspondía a los países comprendidos dentro de la “latinidad”, la parte de la humanidad heredera de la cultura latina. Ahora bien, en esos escritos, producidos en la década de los años treinta del siglo XIX, Chevalier hablaba de una América que era “latina” como quien podría hablar de una América “protestante” o “católica”; no se trataba de un nombre colectivo. Phelan lo sabe y por eso sitúa el empleo del término por primera vez en 1861, en una revista francesa que era órgano de difusión de la ideología panlatinista.

Sin embargo, Phelan se equivoca. Tanto el uruguayo Arturo Ardao como el chileno Rojas Mix han demostrado que antes de esa fecha, a lo largo de la década de los años cincuenta, el concepto “América Latina” como sustantivo colectivo era usado profusamente por autores latinoamericanos⁸. Se ha probado además que, si bien quienes lo usaban eran residentes permanentes o habituales de Francia, la perspectiva desde la cual lo hacían no era de apoyo ideológico a la aventura francesa en México. Por el contrario, esos autores latinoamericanos eran contrarios a la intervención imperialista en México, lo cual explica, por lo demás, la rápida aceptación del nombre propuesto por parte del público receptor de Hispanoamérica.

Antes de que surgiera el nombre “América Latina” en la pluma de esos escritores latinoamericanos, ellos ya habían usado los adjetivos “latino” y “anglosajón” en el marco de críticas a la expansión de Estados Unidos sobre los países que estaban al sur de su frontera. Lo hacían apelando a un uso del concepto de “razas” en general, que era una tendencia ideológica en boga en la Europa de la época. Lo mismo sucedía con las referencias a las razas “latina”, “germana” “eslava” y “anglosajona”,

⁸ Ya en un artículo de 1965 –mismo año en que, según Mónica Quijada, Phelan publicó un primer trabajo sobre el origen panlatinista francés del nombre “América Latina” (cit. por Quijada, 1998: 595)– Ardao desmintió con evidencias textuales al historiador norteamericano (Ardao, 1965). Posteriormente prosiguió su trabajo de rastillaje durante quince años, que culminó con la edición en Caracas de un libro sobre el asunto (Ardao, 1980). Con posterioridad, el maestro uruguayo ha vuelto sobre el mismo tema (ver, por ejemplo: Ardao, 1986: 27 y ss.), También en 1986, Miguel Rojas Mix, publicó un artículo y luego un libro en la misma línea que Ardao, aunque con diferencias en cuanto a qué latinoamericano (Torres Caicedo o Bilbao) fue el primero en utilizar el nombre “América Latina” (Rojas Mix, 1985; 1991).

que eran tan habituales por entonces como es hoy hablar de culturas o naciones (ver Quijada, 1998: 601).

Ardao le atribuye al colombiano José María Torres Caicedo haber sido el inventor del nombre "América Latina"⁹. Conocido abogado, periodista y ensayista, diplomático residente en Francia, desde 1850 venía insistiendo en la necesidad de estrechar lazos para resistir los avances de Estados Unidos en Centroamérica. En 1856 escribió un extenso poema titulado "Las dos Américas", en el que aparecían las siguientes líneas: "La raza de la América latina / Al frente tiene la sajona raza"¹⁰.

El mismo año de 1856, el chileno Francisco Bilbao –discípulo chileno de Lamennais, Michelet y Quinet– se refirió a la existencia de una "raza latinoamericana" en una conferencia presentada en París. En 1858, Torres Caicedo volvió a ocuparse del tema, refiriéndose a las "Repúblicas Latinoamericanas", y a partir de entonces utilizaría la terminología con asiduidad creciente. Al comienzo de la década siguiente, el apelativo latinoamericano comenzó a aplicarse a determinados campos de conocimiento y a actividades: literatura latinoamericana, escritores latinoamericanos. En 1862 el jurista argentino Carlos Calvo se refirió a los "Estados de América Latina" en un trabajo de recopilación jurídica (Calvo, 1862)¹¹. En los mismos años el nombre era incorporado en documentos oficiales de los gobiernos.

Todo esto sucedía mientras las tropas francesas ocupaban México e instauraban un imperio como forma de gobierno. A pesar de ello, los escritores hispano-americanistas que adoptaron el término no se inscribían en el panlatinismo francés. Torres Caicedo rechazó la intervención francesa en México, y Bilbao, que por entonces estaba viviendo en Buenos Aires, fue el más duro crítico de la invasión, contra la cual escribió su libro *La América en peligro* (1862), donde se opuso tanto al imperialismo estadounidense como al panlatinismo francés, adoptando una posición teórica radicalmente anticolonialista, antiimperialista y republicana.

9 Según Rojas Mix, no fue así, sino que fue Francisco Bilbao el creador del término, quien lo utilizó en una conferencia dictada en París, el 24 de junio de 1856, titulada "Iniciativa de la América". El poema de Torres Caicedo fue escrito unos meses después, en septiembre del mismo año. (Rojas Mix, 1991: 343-344). Álvaro García San Martín, reconocido especialista en Bilbao, adhiere a la posición de Rojas Mix y, a partir de un trabajo minucioso con las fuentes, enfatiza el sesgo original (dentro de una ideología igualitarista y anticolonialista) del nombre en los escritos del pensador chileno (ver García San Martín, 2013: 141-162).

10 El poema fue fechado en Venecia el 26 de septiembre de 1856 y publicado en *El Correo de Ultramar* el 15 de febrero de 1857, según indica García San Martín (2013:144).

11 Carlos Calvo fue el autor del principio jurídico según el cual ningún gobierno tiene derecho a invadir militarmente a países que no cumplen con el pago de sus deudas externas. Este principio se hizo célebre en 1902, cuando Venezuela enfrentó la posibilidad de ser invadida por varias potencias europeas de las que era deudora. El ministro de Relaciones Exteriores de Argentina, Luis M. Drago, invocó el principio de Calvo, que comenzó a conocerse a partir de entonces con el nombre de Doctrina Drago.

En definitiva, a modo de síntesis, podemos decir que el nombre “América Latina” no fue creado por ideólogos franceses ni impuesto a los latinoamericanos en función de intereses que no eran los suyos, sino que fue acuñado por latinoamericanos y adoptado conscientemente por ellos con un sentido antiimperialista, para designar la tensión existente con la América sajona, al tiempo que contrario a cualquier intervención extranjera en la región.

Pero las sospechas no se diluyen

A pesar de que está establecido su origen antiimperialista y latinoamericano, el nombre “América Latina” ha seguido recibiendo cuestionamientos desde fines del siglo pasado hasta el presente.

En esa línea, algunos historiadores de las ideas insisten en enfatizar el carácter monárquico, conservador y católico de la idea de “latinidad”: “La latinidad –afirma el investigador brasilero Héctor Bruit– es europea, nació en Roma antigua, está estrechamente ligada a la Iglesia Católica, al autoritarismo monárquico. Por eso fue discutida por algunos intelectuales del siglo XIX” (Bruit, 2000: 4). Y a continuación da cuenta de una larga lista de cuestionamientos. Francisco Bilbao, uno de los inventores del nombre “América Latina”, dejó de usarlo a partir de la intervención francesa en México. En cuanto a José Martí, la idea de latinidad le es ajena; siendo “Nuestra América” la América indígena, negra, mestiza y criolla, no puede, por tanto, reducirse a su componente “latino”. José Enrique Rodó, usa muy pocas veces el término, y cuando habla sobre el nombre del continente y sobre la unidad de América, prefiere el nombre “Hispanoamérica”:

No necesitamos los suramericanos, cuando se trata de abonar esta unidad de raza, hablar de una América Latina: no necesitamos llamarnos latinoamericanos para levantarnos a un nombre general que nos comprenda a todos, porque podemos llamarnos algo que signifique una unidad mucho más íntima y concreta: podemos llamarnos “iberoamericanos” [...] hispanoamericanos” (Rodó, *El Mirador de Próspero*, 1913; cit. por Bruit, 2000: 6).

Mariátegui, para quien la construcción de una identidad colectiva suponía el aporte fundamental de los pueblos originarios del continente, rechaza igualmente la noción de latinidad, tan ajena al mundo aborigen que él reivindicaba; por eso prefiere hablar de “Indo-América”. Tampoco José Vasconcelos recurre al término

América Latina; en *Bolivarismo y Monroísmo* (1929) usa las expresiones “Hispanoamérica”, “Iberoamérica”, “Nuevo Mundo”; para quien veía en América el continente creador de una raza superior –la raza cósmica, resultado del mestizaje de todas las razas existentes– era inaceptable pretender abordar la cuestión de la identidad en términos de latinidad (ver Bruit, 2000: 7).

Las mismas sospechas se encuentran diseminadas en escritores nuestros de todo el siglo XX: Octavio Paz, Samuel Ramos, Benjamín Subercaseaux, Lezama Lima, Haya de la Torre, Pedro Henríquez Ureña prefieren hablar de América, Hispano-América, o Ibero-América. Bruit agrega que fue recién durante el período de la Segunda Guerra Mundial que el nombre de América Latina se popularizó, y que ello se debió a los trabajos de historiadores y economistas norteamericanos, que hacia la mitad del siglo comenzaron a ser traducidos al español y a ser leídos en la región. Para Bruit el nombre se establece definitivamente en 1948, cuando se funda la CEPAL, Comisión Económica Para América Latina, como organismo de Naciones Unidas. En adelante, quedará asociado en el imaginario social al concepto de subdesarrollo, y llegará a ser en las décadas siguientes sinónimo de inestabilidad política crónica y estructura productiva atrasada (Bruit, 2000: 8-12).

De esta forma, desde una perspectiva distinta a la de Phelan, pero convergente en la cuestión de la pertinencia de la latinidad como elemento configurador de nuestra identidad, el autor brasilero deja sentada la sospecha sobre la propiedad o impropiidad del nombre. Ya no se trata solamente de averiguar quién o quiénes lo usaron por primera vez; tampoco de si su sentido original estuvo ligado a la manipulación ideológica de una potencia europea expansionista o a una denuncia autóctona de la nueva forma de dependencia imperialista. Lo que está en cuestión es la amplitud de la mirada del sujeto que –con intenciones cuya bondad no se pone en duda– propuso el nombre y la idea de lo “latinoamericano” como idóneos para designar una identidad colectiva, en un continente en el que la “civilización” europea se impuso por la fuerza a sus habitantes originarios, que fueron exterminados, expropiados y avasallados, y cuyos herederos continúan siendo despojados de sus tierras y de sus derechos en toda la extensión del continente hasta el día de hoy.

Teniendo en cuenta esa historia y este presente, ¿es legítimo seguir proponiendo el nombre de “América Latina” para designar nuestra identidad común?

Un aporte interesante a la hipótesis de la ajenidad de la latinidad para América mayoritariamente de habla española o portuguesa es el que esboza Walter Migolo en *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial* (2007: 75-116). Su tesis consiste en señalar que las élites de criollos blancos y mestizos de América del Sur y de las islas del Caribe español, adoptaron la “latinidad” después

de la independencia para crearse una identidad “poscolonial”. Pero esa identidad fabricada fue un arma de doble filo: si bien dio nacimiento a una nueva idea de unidad continental, trajo aparejado el ascenso de la población de origen europeo y el borramiento de los pueblos indígenas y de origen africano.

Para Mignolo “América Latina” es la traducción del *ethos* barroco colonial – creación cultural propia de los criollos y mestizos blanquizados un siglo antes de la independencia– al *ethos* nacional de las élites blancas criollas independientes.

El período barroco es la época de esplendor del siglo XVII, que media entre el Renacimiento y la Ilustración, y que coincide en América con una época de esplendor económico, generado a partir de la explotación de la mano de obra indígena y africana. El barroco de las colonias expresaba la “herida colonial” criolla, su exclusión y subordinación frente a la élite hispana trasplantada a las metrópolis americanas y puestas en el poder. La élite española consumía el mismo arte que en la península; en cambio, los criollos heridos generaron en los espacios públicos un conjunto de expresiones artísticas y literarias exuberantes, surgidas del seno de la “diferencia colonial”. El barroco americano expresó la primera conciencia crítica de los criollos; conciencia de su identidad subalterna, de no ser lo que se suponía que debían ser (europeos). Ese ser un no-ser es la marca de la colonialidad del ser.

Cien años después, cuando se encontraron en el poder, libres de las élites coloniales españolas, se convirtieron en la élite poscolonial. La idea de “América Latina” surge en el proceso de transformación del *ethos* barroco criollo colonial en *ethos* latino criollo poscolonial. Esa transformación fue facilitada por el retroceso de España como potencia colonial y el surgimiento de Francia e Inglaterra como potencias neocoloniales, que crecían en importancia en las mentes y en los bolsillos de la nueva élite criolla. Los criollos dieron entonces la espalda a los indios y los negros y se volvieron hacia Francia e Inglaterra porque en su horizonte de comprensión no existían otras posibilidades de ser más allá de las que ofrecía Europa. El colonialismo fue reemplazado por el colonialismo interno o la colonialidad. La dependencia no desapareció, sólo sufrió una reestructuración.

Según esta argumentación, la latinidad está relacionada con el racismo como dispositivo de poder utilizado por las nuevas élites que construirían Estados-nación latinoamericanos. “Los ‘latinos’ no eran negros sino criollos blancos, o, en el peor de los casos, mestizos o mulatos de sangre pero de mentalidad europea” (Mignolo, 2007: 161). A diferencia de Europa, donde las diferencias sociales se establecieron en términos de clase (definidas por el lugar en el proceso productivo), en América la estratificación social se cimentó en el racismo, como discurso que demoniza a pue-

blos enteros presentándolos como seres humanos inferiores por el color de su piel y por su origen étnico no europeo.

La "latinidad" sirvió, por una parte, para reestructurar el antiguo colonialismo como colonialismo interno y, por otra, para definir la identidad de una comunidad de élites criollas/mestizas, a las que luego se sumaron los descendientes de los inmigrantes europeos, que empezaron a llegar a América del Sur en la segunda mitad del siglo XIX, atraídos por el *ethos* de la "latinidad".

"Abya Yala" y la exigencia de construir una identidad que abrace la pluralidad

Que el nombre "América Latina", a pesar de su raigambre integracionista y antiimperialista, presenta problemas para designar una identidad amplia, capaz de abrazar la heterogeneidad cultural y étnica de nuestra América, es algo que resulta evidenciado por el hecho de que no ha sido adoptado por los pueblos indígenas del continente. Ellos ni siquiera aceptan los nombres de "América" o "Nuevo Mundo", por entender que los mismos fueron impuestos por los colonizadores europeos y que ellos no pueden admitir que su identidad como indígenas sea subsidiaria de la voluntad de sus invasores o sus herederos.

El *Consejo Mundial de Pueblos Indígenas*, que se reúne cada cuatro años desde 1977 ha admitido como nombre del Continente el término *Abya Yala*, del idioma del pueblo Kuna, habitante de la serranía del Darién, en el norte de Colombia, y del sur de Panamá. El término, usado por este pueblo desde antes de la llegada de Colón, significa "tierra madura" y fue elegido en 1990 para designar la gran masa continental americana, en el marco del Primer *Encuentro Continental de Pueblos Indios*, reunido en Quito para discutir y acordar una estrategia común ante la proximidad del quinto centenario del llamado "descubrimiento" de América. De la selección participaron otros dos nombres: *Ixachilán*, en nahua, que significa "espacio inmenso", y *Runa Pacha*, en quechua, que significa "mundo indígena". *Abya Yala* ha ido extendiendo su uso por parte de los pueblos originarios, siempre con el propósito de objetivar la construcción de un sentimiento de unidad y pertenencia indígena. Desde 2004, se ha incorporado al nombre de las *Cumbres Continentales de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala*¹². Estas reuniones, que se realizan cada tres años, tienen como objetivo constituir la unidad de pueblos hermanos

12 En ese año se realizó en Quito la *Segunda* de estas Cumbres.

en defensa de la madre tierra y del patrimonio cultural y natural para una buena vida. El recurso al nombre ancestral es indicativo de la voluntad de estos pueblos, siempre acallados y subalternizados, de constituirse en un nuevo sujeto político, portador de una voz y de un discurso común.

Frente a ellos, los descendientes de los conquistadores y colonizadores estamos moralmente obligados a reconocer que los sucesivos nombres con que se ha denominado nuestra América fueron resultado de correlativas imposiciones. El actual término de "América Latina" cobijó en silencio la marginación, por parte de la élite criolla ilustrada, de los pueblos indígenas, africanos y mestizos. No nos designa, por tanto, a todos, y su legitimidad está puesta en duda.

¿Qué hacemos entonces ahora con el nombre "América Latina"? Aunque pesan sobre él graves sospechas, seguramente (y hasta por motivos prácticos) lo seguiremos usando, al menos hasta que no dispongamos de uno mejor. Sin embargo, es ya importante que conozcamos su historia, sus límites y las tensiones que genera, a fin de hacer un empleo crítico del mismo.

¿Será posible que en un futuro próximo arribemos de común acuerdo a un nombre que lo reemplace y que resulte más legítimo para designar la pluralidad de orígenes que coexisten en nuestra realidad social y cultural? Seguramente eso sería lo más deseable. Sin embargo, es difícil que suceda sin que se hayan puesto en cuestión previamente las raíces históricas y las formas de continuidad actuales del colonialismo interno de nuestras sociedades, cimentado en un racismo persistente, que se resiste a ser removido de nuestra modalidad de ser "latinoamericanos".

Si, como dice Mignolo la idea de *latinidad* "contribuyó a disfrazar la diferencia colonial interna con una identidad histórica y cultural que parecía incluir a todos pero que, en realidad, producía un efecto de totalidad silenciando a los excluidos" (2007: 163), la tarea de forjar una identidad abarcadora y plural –y por ello verdaderamente inclusiva y completamente legítima– requiere dar, por fin, la palabra a esos excluidos y aprender a escucharlos realmente y por primera vez.

Bibliografía citada

- Ardao, Arturo** (1965): "La idea de Latinoamérica", en *Semanario Marcha* N° 1282, Montevideo, 27 de noviembre.
- (1978): "La idea de la Magna Colombia, de Miranda a Hostos", en *Estudios latinoamericanos. Historia de las ideas*, Caracas, Monte Ávila Editores.

- (1980): *Génesis de la idea y el nombre de América Latina*, Caracas, Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos/ Consejo Nacional de la Cultura.
- (1988): *Nuestra América Latina*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- Arosemena, Justo** (1864): Estudio sobre la idea de una Liga Americana, Lima, Imprenta Huerta y Cía., 170 p.
- Bilbao, Francisco** (1988 [1862]): "La América en peligro", en *El Evangelio Americano*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- (1993): "Iniciativa de la América. Idea de un Congreso Federal de Repúblicas", en Leopoldo Zea (Ed.), *Fuentes de la cultura latinoamericana*, Tomo I, México, D. F.: FCE.
- Bolívar, Simón** (2007): "Palabras de Bolívar a la división del general Urdaneta el 12 de noviembre de 1814, en Pamplona" en *Discursos y Proclamas*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- Bruit, Héctor** (2000): *Anais Eletrônicos do V Encontro de ANPHLAC*, Belo Horizonte, 12p., en línea en http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/hector_bruit.pdf
- Calvo, Carlos** (1862): *Colección completa de los tratados, convenciones, capitulaciones, armisticios y otros actos diplomáticos de todos los Estados de América Latina, comprendidos entre el golfo de México y el Cabo de Hornos, desde el año 1493 hasta nuestros días*, París, Librería Duránd.
- Chevalier, Michel** (1993): "Sobre el progreso y el porvenir de la civilización" en *Arturo Ardao. América Latina y la latinidad*, México, UNAM.
- García San Martín, Álvaro** (2013): "Francisco Bilbao, entre el proyecto latinoamericano y el gran molusco" en *Latinoamérica. Revista de estudios Latinoamericanos*, N° 56, México, enero/junio, pp. 141-162.
- Hernández Sánchez-Barba, M.** (1981): *Historia de América*, 3 vols, Tomo III, Madrid, Editorial Alahambra, 512 p.
- Humboldt, Alexander Von** (1991): *Ensayo político sobre el Reino de la Nueva España*, México DF, Porrúa.
- Martí, José** (1992 [1889]): "Congreso internacional de Washington. Su historia, sus elementos y sus tendencias" en *Obras Escogidas*, III vols, Tomo II, La Habana, Ediciones de Ciencias Sociales.
- Martínez Peria, Juan F.** (2012): *¡Libertad o muerte? Historia de la Revolución Haitiana*, Buenos Aires, Ediciones del CCC, 179 p.
- Mignolo, Walter** (2007): *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, Barcelona, Gedisa.
- O' Gorman, Edmundo** (1995 [1958]): *La invención de América*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.

- Phelan, John L.** (1969 [1968]): "Panlatinismo, la intervención francesa en México y el origen de la idea de Latinoamérica" en *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, N° 2, México, UNAM, pp. 119-141.
- Phelan, John L.** (1993): "El origen de la idea de Latinoamérica" en *Leopoldo Zea (ed.). Fuentes de la cultura latinoamericana*, Tomo I, México, D. F., FCE.
- Quijada, Mónica** (1998): "Sobre el origen y difusión del nombre América Latina (o una variación heterodoxa en torno al tema de la construcción social de la verdad)" en *Revista de Indias*, Vol. LVIII, N° 214, pp. 595-616.
- Roig, Arturo A.** (2008 [1994]): *El pensamiento latinoamericano y su aventura*, Buenos Aires, El Andariego, 283 p.
- (2009 [1981]): *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, Buenos Aires, Una ventana.
- Rojas Mix, Miguel** (1986): "Bilbao y el hallazgo de América Latina: Unión continental, socialista y libertaria" en *Cahiers du Monde Hispanique et Luso-Brasilién Caravelle*, N° 46, Toulouse, 35-47.
- (1997 [1991]): *Los cien nombres de América Latina: eso que descubrió Colón*, San José, Universidad de Costa Rica.
- Rouquié, Alain** (1987): *Amerique latin: introduction à l'extrême occident*, París, Éditions du Seuil.
- (1994): *América latina: Introducción al extremo occidente*, 2 ed., México, Siglo XXI.
- Selser, Gregorio** (2010a): *Cronología de las intervenciones extranjeras en América Latina*, Tomo I: 1776-1848, 5 vols., México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 424 pp.
- (2010b): *Cronología de las intervenciones extranjeras en América Latina*, Tomo II: 1849-1898, 5 vols., México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 346 pp.
- Uslar Pietri, Arturo** (1993): "El nombre y la identidad de América Latina" en *Agenda Latinoamericana*, recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/agenda/archivo/obra.php?ncodigo=42>

Cuchi Leguizamón: Procesos de proyección sobre elementos de raíz nativista

CAROLINA OVEJERO

coralinaovejero@gmail.com

Museo Vicente López y Planes de SADAIC

Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla - C.S.M.M.F.

Resumen

Es la intención del presente artículo acercar una aproximación de orden hipotético a la estética musical melódica de las producciones artísticas musicales del Cuchi Leguizamón¹, a través de sus obras. Para la presentación de este escrito, he seleccionado 6 (seis) de sus zambas con el objeto de comprender los motivos melódicos-musicales emergentes de la composición del Cuchi. Se buscará entonces comprender estos rasgos como un aporte en el que se conjugan elementos de raigambre nativista, tomando como punto de partida la forma zamba para luego incorporar sobre esta estructura nuevos elementos que caracterizan a su composición.

El Cuchi fue un símbolo de renovación que, sin alejarse de las formas, generó una ruptura en la manifestación musical, introduciendo motivos, armonías y giros melódicos que no eran los establecidos hasta el momento. En el siguiente corpus de zambas - “Zamba de Lozano”, “La Pomeña”, “Cantora de Yala”, “Zamba de Juan Panadero”, “Si llega a ser tucumana” y “Zamba para la viuda”- se consideran diversos planos para abordar el estudio de su discurso musical, pero en esta ocasión nos centraremos en el análisis de algunas determinadas células melódicas, que nos permitirán profundizar acerca de la dimensión sonora de su obra.

Palabras clave: tradición / contemporaneidad / música de América Latina / Cuchi Leguizamón

1 Salta, 1917-2000

Marco Teórico

Raúl Cortazar reconoce a los fenómenos folklóricos como resultado de un proceso dinámico, espontáneo y con aceptación tácita por todos y los caracteriza por ser: populares y colectivos -no se dan aislados y solos-, tradicionales, orales, anónimos, empíricos, funcionales y regionales. No es el objeto de este trabajo generar un foro de debate acerca de definir los conceptos de folklore, tradicionalismo, nativismo, raíz folklórica, raigambre nativista, música popular y mucho menos contraponerlos con el concepto de proyección folklórica, sino analizarlos, siguiendo la propuesta de Guerrero (2016), como un proceso de proyección y no desde un enfoque de “tradición y cambio”.

Cortazar se refiere a que las acepciones del término folklore muchas veces son atribuidas a ciertas expresiones de carácter artístico, no producidas espontáneamente sino cultivadas por ciertos artistas que reflejan el estilo, las formas de la cultura popular. Por lo tanto no los considera como fenómenos folklóricos sino como proyecciones. Sin embargo, Cortazar legitima a estas proyecciones cuando se afianzan en el conocimiento directo de los fenómenos; cuando el autor se compenetra con el espíritu característico representativo del complejo folklórico que se trata de reflejar, prestigiando el patrimonio y la personalidad cultural del país.

Para Jacovella² (Castelluccio, 2015), estas proyecciones son nativismos en el cual los músicos no se atienen a modelos tradicionales sino que componen sobre temas tradicionales incorporándoles una nueva armonía, melodía y así un nuevo estilo. Actualmente es muy difícil encontrar en investigaciones de campo este tipo de música (*Ibidem*, 2015: 39) debido a la presencia de los medios de comunicación.

Para Blache, Cortazar constituía uno de los puntales de la disciplina. Siguiendo a dicho autor, Blache amplía su postura exponiendo que debe prestarse atención a la forma y al contenido de la manifestación, ya que un grupo puede introducir modificaciones a un hecho. A su vez, añade la necesidad de determinar la significación del fenómeno con el fin de conocer mejor ciertos comportamientos del hombre y los valores expresados a través de estas representaciones.

Desde otra óptica, Stern (Bendix, 1997: 284) propone dejar de insistir en la separación del estudio del folklore puro de lo “pseudo-folklórico”, concluyendo en que ambas manifestaciones conviven inexorablemente entremezcladas, abriendo un nuevo panorama acerca de cuestionar el estudio de estas prácticas como dicotómicas.

2 En conferencia de la UNESCO, para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Por su parte, Dupey (2007) establece que desde el sentido común se agrupan bajo el rótulo de “arte folklórico” a diversas y heterogéneas expresiones refiriéndose a las formas y a los géneros que son difundidos a través de distintos canales – verbal, cara a cara³, radio, televisión, videos, etc.

Entonces, es desde el sentido común que llamamos proyección folklórica a la obra del Cuchi, pero entendiendo que dentro del entramado de esta proyección el compositor introduce motivos, armonías, giros melódicos que no eran los establecidos hasta ese momento. Resulta complejo, por lo tanto, utilizar una terminología conceptual que explique esta propuesta ofrecida por Leguizamón. En el marco del presente análisis, denominaré dicha propuesta como “procesos de proyección sobre elementos de raíz nativista del Cuchi Leguizamón”.

Por otra parte el “Boom del Folklore” -período que va desde fines de la década del 50 hacia mediados de los 70´s (Gravano en Díaz, 2011)- deviene de la migración interna de los años 30, proceso en que la población del campo se acerca a la ciudad dando a conocer sus expresiones culturales –músicas y costumbres.

Este proceso se vio respaldado por la ley de difusión de música nacional y por el Decreto n° 33.711 del Gobierno de la Nación del 31 de diciembre de 1949, en el que se dispuso la ley de radiodifusión, durante el gobierno de Perón, que establecía que en los locales de esparcimiento y en las emisoras radiales se debía transmitir música nacional argentina, en tiempo igual al que dure la propalación de la música extranjera (Carrizo en Castelluccio, 2015: 67).

Las nuevas vías de transmisión -como por ejemplo las compañías de ballet que surgen en escenarios itinerantes, talleres de enseñanza colectiva en academias y escenarios con indumentaria tradicional- reemplazan a la oralidad y a la familia.

Por lo general los músicos del Boom fueron académicos, profesionales que recreaban las matrices folklóricas con distintos formatos (*Ibidem*: 102) ejemplo de esta afirmación es la opinión del pianista Eduardo Lagos⁴: “Sabemos [...] que no estamos haciendo folklore, pues el folklore ya está hecho y, a lo sumo, podremos hurgar en su esencia y en sus raíces rítmicas para proyectarlo hacia hoy [...] esto no es folklore, es proyección folklórica...”. Cuentan los músicos Pablo Gindre, Federico Beilinson y Joaquín Saidman, en “El libro de la Folclorishon”⁵ que solían frecuentar la casa de Lagos músicos como Domingo Cura, Astor Piazzolla, Hugo Díaz, por

3 Interacción con influencia recíproca de individuos en presencia física inmediata (Goffman, 1981).

4 Contratapa CD Lagos, 1969.

5 Este nombre surge de la denominación que tenían dichas reuniones denominadas “folkloreishons” por el mismo Hugo Díaz.

nombrar algunos, para hacer música rompiendo con las barreras de la tradición musical folklórica.

El fenómeno del Boom del folklore es lo que conceptualmente entendemos como “tradicional” y “auténtico” y lo que se gestó como nuevo cancionero llevado a cabo por Mercedes Sosa, Oscar Matus, Tito Francia, Armando Tejada Gómez, entre otros (Castelluccio, 2015: 29-30). Es lo que sería una bisagra para abrir el paso a esta llamada “Proyección del Folklore”. En este último, hubo modificaciones en cuanto a la interpretación en los recursos vocales, e inclusive grandes cambios en cuanto a la incorporación de instrumentos no utilizados hasta el momento, como un aporte tanto de renovar lo que ya estaba y respetaba, como de rescatar la importancia de alejarse, innovar, pero no perderse por completo.

Para concluir este marco conceptual, y en concordancia con la semiótica de Charles Sanders Peirce, cabe aclarar que una creación o su interpretación musical está repleta de signos (Martínez, 1991) que hacen referencia a elementos sonoros utilizados en un sistema; por lo que de esto se deslinda que toda música es el resultado del contexto humano en el que fue producida y se encuentra condicionada a la interpretación del receptor en tanto sujeto cultural.

Justificación

La propuesta se refiere a analizar las zambas seleccionadas desde sus componentes melódicos, para adentrarnos en el estudio de sus características compositivas y detectar sus estilísticas distintivas.

Al abordar el aspecto melódico no se pretende negar la estructura armónica⁶, ni tampoco negar la determinación de las “primeras notas” (Monjeau, 2005: 45-49), todo lo que se agregue de esa distribución en adelante es aporte a lo que ya estaba preestablecido.

En su aspecto compositivo tampoco deja de lado la forma “convencional” – como en muchos procesos de proyección en los cuales no hay posibilidad para la danza-, en este parámetro Guerrero coincide con Saavedra (2005), quien aporta que Leguizamón fue capaz de renovar una tradición sin pretender redimirla.

6 Para algunos guitarristas consultados sobre ¿Qué significa para ellos tocar una zamba tradicional?, responden que las zambas tradicionales se estructuran en el I y V grado de la tonalidad y en menor cantidad algunas zambas tradicionales incorporaran el IV grado.

Comenta Ema Palermo⁷ que, justamente al incorporar más armonías, van apareciendo cromatismos e intervalos que se adaptan a las exigencias del nuevo contexto armónico. Y a su vez Guerrero enuncia que el Cuchi no es una figura de oposición, sino que sus rasgos estilísticos surgen como una búsqueda, una necesidad, una renovación de una manifestación artística que ya estaba.

Apoyando lo anterior, “Chacho” Echenique⁸ añade: “En nuestra colaboración con el Cuchi, [...] cuando había dificultades, se grababan algunas cosas para fijar las melodías. No hay que olvidarse de que él hace, desde sus composiciones, un aporte melódico fundamental a la zamba...”.

Él hablaba de renovar la música, la poesía, no con desprecio a lo tradicional sino como una búsqueda de nuevos caminos de lo melódico, lo armónico y lo temático (Smirnoff en Juárez Aldazábal, 2009).

Análisis de las zambas

Como escribiera Parfeniuk (2016) “...un simple acorde o apenas un compás, bastan para reconocer el sitio, la región, el espíritu del lugar al que se alude...” refiriéndose a la obra de Leguizamón y Castilla, y bajo este comentario la intención es ver pequeños rasgos característicos, signos que representan uno de los aspectos más íntimos, más diminutos de esta selección de composiciones del Cuchi, es decir la mínima célula que representa -entre otros elementos compositivos- la identidad de su obra.

“Zamba de Lozano” (M: C. Leguizamón – L: M.J. Castilla)

En esta pieza los rasgos más representativos para el objeto de este trabajo son los cromatismos descendentes en “Ramito de albahaca niña Yolanda donde estará...”

7 Testimonio de su ex mujer en revista Las Ranas, p. 51

8 Néstor Echenique ex integrante del Dúo Salteño en revista Las Ranas, p. 62

Zamba de Lozano

Gran descenso cromático "tipo serrucho"
(la - sol# - sol - fa# - fa - mi)

Ra - mi - to deal - baha - ca ni-ña Yo - lan - da don - dees ta - rá

The image shows a musical score for 'Zamba de Lozano' in 6/8 time. The melody is written in the treble clef and features a prominent chromatic descent: (la - sol# - sol - fa# - fa - mi). The piano accompaniment is in the bass clef, with a steady eighth-note bass line. The lyrics are: 'Ra - mi - to deal - baha - ca ni-ña Yo - lan - da don - dees ta - rá'.

Imagen 1: "Zamba de Lozano"

"La Pomeña" (M: C. Leguizamón – L: M.J. Castilla)

En este ejemplo se observa el salto de 7ma menor ascendente en "Al aire da su ternura"

La pomeña

Salto 7m ascendente
(sol - fa)

al ai - re da su ter - nu - ra

The image shows a musical score for 'La Pomeña' in 6/8 time. The melody is in the treble clef and features an ascending minor 7th interval: (sol - fa). The piano accompaniment is in the bass clef. The lyrics are: 'al ai - re da su ter - nu - ra'.

Imagen 2: "La Pomeña"

"Cantora de Yala" (M: C. Leguizamón – L: M.J. Castilla)

En esta composición se advierte el salto de 7ma disminuida (o 6ta mayor) descendente en "**Baja** la carpa de Yala..."

Cantora de Yala

Salto 7dis. o 6M descendente
(mib - fa#)

ba - jaa la car - pa de Ya - la con

The image shows a musical score for 'Cantora de Yala' in 6/8 time. The melody is in the treble clef and features a descending diminished 7th interval: (mib - fa#). The piano accompaniment is in the bass clef. The lyrics are: 'ba - jaa la car - pa de Ya - la con'.

Imagen 3: "Cantora de Yala"

“Zamba de Juan Panadero” (M: C. Leguizamón – L: M.J. Castilla)

En este modelo se pueden apreciar comienzos anacrúsicos y saltos ascendentes de octavas en los comienzos de estrofas, en el único lugar que rompe con esta estructura es en el estribillo, pero en su repetición lo vuelve a realizar, por ejemplo en “Que lindo que yo me acuerde...”

Zamba de Juan Panadero

Salto anacrúsico de 8va. ascendente

(sol - sol)

Qué lin - do que yo me acuer

Imagen 4: “Zamba de Juan Panadero”

“Si llega a ser tucumana” (M: C. Leguizamón – L: Miguel Ángel Pérez)

En esta zamba se deja ver un cromatismo descendente en “Y la boca es colorada”

Si llega a ser tucumana

Cromatismo

(sib - la - lab - sol)

jun - co y la bo - ca es co - lo - ra

Imagen 5: “Si llega a ser tucumana”

“Zamba para la viuda” (M: C. Leguizamón – L: Miguel Ángel Pérez)

En esta última zamba se distinguen tanto adornos cromáticos en “Noche de las condenadas” como saltos interválicos, ambos rasgos ejemplificados en el estribillo, en el primer compás se presenta una 7ma disminuida descendente en (“de las”), además de intervalos complejos de “casi falsa relación” en “Noche parda de las brujas”, en esta célula el primer salto (“che par”) se trata de una 4ta disminuida (o 3ra mayor) descendente y el secundo caso (“da de”) una 7ma menor ascendente; con respecto a la “casi falsa relación” me refiero a esa nota octavada alterada (“par de”) que genera un efecto similar al

de la “falsa relación” –que es cuando aparece en una octava distinta la misma nota pero alterada (sol#-sol).

Zamba para la viuda Adornos cromáticos y saltos interválicos complejos

The image shows a musical score for 'Zamba para la viuda'. It features a piano accompaniment in the left hand and a vocal line in the right hand. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 6/8. The vocal line includes several complex chromatic ornaments and intervallic leaps, which are highlighted with boxes and labels: '(sib - do#) 7dis. Desc.', '(la - si) 7m Desc.', '(do - sol#) 4dis. Desc.', and '(la - sol) 7m Asc.'. The lyrics are: 'No - che de las con - de - na - das no - che par - da de las bru - jas'.

Imagen 6: “Zamba para la viuda”

Consideraciones finales

El acompañamiento del piano deja de ser en dos planos, donde la mano izquierda realiza los acordes y la mano derecha la melodía (Monjeau en Juárez Al-dazábal, 2009: 43); Leguizamón realizaba una línea melódica con su mano derecha, -arriba de la primera voz para las composiciones del Dúo Salteño- y con la mano izquierda ejecutaba una percusión como remplazando al bombo.

No había en ese entonces mucha difusión ni circuito para las músicas del Dúo Salteño -con respecto al trabajo que hizo con el Dúo no es la cuestión de profundizar en este artículo- pero es menester destacar los rasgos contrapuntísticos que elaboró en ese período (Monjeau, 2005: 47).

Retomando a Peirce, como lo clarifica Martínez (2010):

“...un signo musical puede ser un sistema; una composición o su ejecución; una forma, un elemento interno a esa forma; o aún, un estilo; un compositor; un músico o su instrumento [...] el proceso de significación ocurre por la relación triádica de un signo y el objeto que él representa para un interpretante que, en el caso de la música, es otro signo desarrollado en la mente del oyente...”

Por lo tanto signo, objeto e interpretante se imbrican en relaciones e interrelaciones y cada situación semiótica es una complejidad dependiente de muchos factores y puntos de vista (*Ibidem*: 184).

Peirce propone campos de investigación interrelacionados. En el marco del presente análisis, vamos a detenernos en la *Interpretación musical* que estudia los signos musicales relacionados con sus interpretantes. Dentro de lo que Pierce profundiza en la *Inteligencia musical*, haremos énfasis en la *Realización Estética* (que se encuentra dentro de la categoría de la *Estética Musical*) que hace referencia al estudio de lo admirable en música⁹, por lo que se trata de una propuesta simbólica flexible y en constante actualización, recordando que los diversos campos y subcampos se sobreponen e interactúan.

Concluyendo, las líneas melódicas trabajadas, si bien sólo en seis zambas, sirven para el presente ejercicio como muestra de las complejas relaciones entre la estética y el folklore musical, es decir, en el entramado de los elementos que hacen a lo más íntimo de la composición y en los procesos de construcción que a partir de estos signos se proyectan; desde una raíz nativista hacia un aporte contemporáneo.

Bibliografía

Apicella, Mauro (2009), “Adiós al pianista Eduardo Lagos” en *La Nación* (Diario), 28 de junio de 2009, Argentina. Disponible en:

www.lanacion.com.ar/1144360-adios-al-pianista-eduardo-lagos

Bendix, Regina (1997), “Desde el fakelore a la política de la cultura. Los contornos cambiantes del folklore” en *In Search of Authenticity. The Formation of Folklore Studies*, Madison, University of Wisconsin Press. Disponible en: <http://culturaspopulares.org/populares/documentosdiplomado/bendix.pdf>

Blache, Marta (1981), “Conceptualización del folklore en Hispanoamérica y en la Argentina” Ponencia presentada en el Primer Congreso Iberoamericano de Estudios del Folklore, Las Palmas de Gran Canaria. Disponible en:

http://estetica.uc.cl/images/stories/Aisthesis1/Aisthesis15/conceptualizacion%20del%20folklore%20en%20hispanoamerica%20y%20en%20la%20argentina_marta%20blache.pdf

Castelluccio, Nilda C. (2015) *El auge del “folklore musical” en la ciudad de Buenos Aires (1960-1965)*, San Fernando, La Bicicleta.

Cortazar, Augusto Raúl (1959), *Esquema del folklore*, Buenos Aires, Columba.

Díaz, Claudio Fernando y Natalia, Elisa (2011), “Devolverle el cuerpo a la gente. Danzas folklóricas y disputas por los sentidos de corporalidad” en Díaz, Claudio (comp), *Fisuras en el sentido: Músicas populares y luchas simbólicas*, Recovecos, Córdoba, 2014.

⁹ Teniendo en cuenta que lo establecido por las ciencias de la inteligencia musical constituye una verdad transitoria, debido a que el proceso de investigación musical es abierto, continuo e infinito.

- Dupey, Ana M.** (julio-diciembre, 2007), “La estética en la constitución de las identidades folklóricas en el discurso de los folkloristas. El caso de la actuación del hula en la construcción de la identidad de los hawaianos” en *Revista Electrónica. Culturas Populares*, 5, p. 19. Disponible en: <http://www.culturaspopulares.org/textos5/articulos/dupey.pdf>
- Goffman, Erving** (2016), “La presentación de la persona en la vida cotidiana” Buenos Aires, Amorrortu.
- Guerrero, Juliana** (2016), “La « música de proyección folclórica » en Buenos Aires: una disquisición sobre la escena musical” en *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11, 2. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2970/297048612010.pdf>
- Juárez Aldazábal, Carlos** (2009), *El aire estaba quieto: Cultura popular y música folclórica*, Buenos Aires, CCC Centro Cultural de la Coop. Floreal Gorini.
- (2002), Entrevista a Chacho Echenique.
- Martínez, José Luiz** (1991), *Música & Semiótica: Um Estudo sobre a Questão da Representação na Linguagem Musical*. Tesis de maestría. San Pablo, Pontificia Universidade Católica (inérita).
- (2010), *Semiótica de la música: una teoría basada en Pierce*. Biblioteca Virtual Universal. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/156543.pdf>
- Monjeau, Federico** (2005), “Arcaico y modernista”, en *Las ranas. Artes, ensayo y traducción*, Año I (1), 45-49.
- Parfeniuk, Aldo** (2016), *Manuel J. Castilla. Desde la Aldea Americana*, Córdoba, Alción.
- Provin Sbabo, Alexandre** (1991), *Música e semiótica: Um estudo sobre a questão da representação na linguagem musical de José Luiz Martínez*, Tesis de Maestría no publicada, COS/Pontificia Universidade Católica de San Pablo, 1991. Disponible en : <https://estudospeirceanos.files.wordpress.com/2012/07/mc3basica-e-semic3b3tica-por-alexandre-sbabo.pdf>
- Saavedra, Guillermo** (2005), “Los piojos azules de la música” en *Las ranas. Artes, ensayo y traducción*, Año I (1), 72.

Sonido, Referencialidad e Identidad: El Proyecto Argentina Suena

MARÍA VANESA RUFFA

mvanesaruffa@gmail.com

Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)

Resumen

El presente artículo busca exponer avances del Proyecto de Investigación que se está llevando a cabo en la Universidad Nacional de Tres de Febrero titulado *Sonido, Referencialidad e Identidad: El Proyecto Argentina Suena*. Dicho proyecto surgió de la necesidad de analizar el *corpus* de obras que integra el CD *Argentina Suena*, (editado en el año 2016 por el sello discográfico UNTREF Sonoro), que convocó a diferentes compositores de música electroacústica de diferentes pueblos y provincias del país, a que compusieran una obra partiendo del concepto de *Paisaje Sonoro*. Tomando como materia de base diferentes sonidos representativos de esos lugares, cada compositor debía componer una obra musical electroacústica que represente de algún modo el espacio o la identidad sonora de su Región de origen.

Palabras clave: Sonido / Referencialidad / Música electroacústica / Paisaje sonoro / Objeto sonoro / Escucha / Proceso compositivo / Identidad

Introducción

La investigación que devino de "Argentina Suenan", y de la cual tratará el presente artículo, se enfocó en los siguientes interrogantes como motores de trabajo: ¿Es pertinente pensar en un conjunto de sonidos con "identidad regional" o, por el contrario, sólo se pueden considerar de forma abstracta y por lo tanto independientes del contexto en que se producen? La música de tipo experimental ¿es necesariamente de carácter cosmopolita o Universal, o podemos determinar ciertos rasgos locales en su sonoridad más allá de la presencia o no de cierto color folklórico?, ¿es posible que esa sonoridad local sea reconocida por el oyente y considerada como parte de una identidad, en este caso sonora? La resolución de las preguntas descriptas anteriormente, se abordó desde un trabajo de campo que partió de la selección de tres de las obras que conforman "Argentina Suenan". Se enfocó en un análisis que ayude a comprender cómo se construye la percepción y la conceptualización de los eventos sonoros en dos tipos de poblaciones: la que implica a los compositores y la que implica a los oyentes. Para la primera se trabajó en entrevistas abiertas semiestructuradas que buscaron que el autor explique, entre otras cosas, cómo fue concebida su obra. La segunda población, se analizó a partir de sesiones de escucha acompañadas por entrevistas guiadas de las tres obras seleccionadas. El presente artículo expondrá algunos resultados de dicha investigación que aún está en proceso.

Referencialidad e identidad: el proyecto Argentina Suenan

Nunca percibimos, como pretende en el manifestarse de las cosas, primero propiamente dicho un embate de sensaciones, por ejemplo, sonidos y ruidos, sino que oímos silbar la tempestad en la chimenea, oímos el avión trimotor, oímos el automóvil Mercedes, diferenciándolo inmediatamente del Adler. Las cosas mismas están más cerca de nosotros que todas las sensaciones. Oímos, en la casa, golpear la puerta y nunca oímos sensaciones acústicas, ni tampoco menos, ruidos. Para oír un puro ruido necesitamos oír parte de las cosas, quitar nuestro oído de ellas, es decir oír abstractamente.
(Martín Heidegger 1958: 49)

Se iniciará este apartado proponiendo al lector un trabajo de percepción sonora desde la escucha: Este inicia cerrando los ojos durante unos segundos para enfocar la escucha en lo que suena alrededor. Una vez pasado este tiempo se deberán abrir los ojos, siguiendo con una breve reflexión sobre lo oído. En una primera instancia, surgirán los nombres de las fuentes sonoras¹ de las cuales emergen los sonidos escuchados. Si se continúa profundizando en el análisis de la escucha experimentada, con preguntas tales como si los sonidos resultan familiares, si emocionan, si reflejan algún tipo de identidad particular, o con el desafío de describirlos desde su comportamiento en el espacio-tiempo (si son largos, cortos, agudos, graves, rápidos, lentos, etc.); se observará que de la mera descripción de los sonidos como reflejos de una fuente sonora, será posible llegar a reconocerlos como elementos aislados de su origen con particularidades individuales, que impactan en nuestra percepción y que a partir de allí tienen la posibilidad de construir nuevos magmas sonoros.

Argentina Suená

Argentina Suená, nace en el año 2014 en el marco de los proyectos impulsados por el *Centro de Experimentación e Investigación en Artes Electrónicas (CEIArte) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero*. El proyecto estuvo coordinado por el Mgtr. Raúl Minsburg, músico electroacústico, investigador y docente de la misma Universidad en la Lic. en Artes Electrónicas.

A partir de la pregunta sobre *cómo suena Argentina actualmente*, cómo vibra, cómo se construye el paisaje sonoro que nos rodea -y teniendo en cuenta que hay sonidos que ya no existen en la cotidianidad sonora del medio (caballos, gritos de vendedores ambulantes, etc.) y que otros modificaron sus características acústicas y formales sumado a la renovación sonora que conforma el *corpus* sonoro de nuevos sonidos inundando el espacio sonoro, provenientes del crecimiento y las innovaciones técnico-tecnológicas y del incremento poblacional, entre otras cosas- cabe hacer una reflexión de cómo influye este fenómeno en el magma sonoro circundante y en quiénes lo habitamos. En este contexto surgen nociones tales como *Paisaje sonoro*, *Entorno sonoro*, *Espacio Sonoro*, *Memoria sonora* y *Objeto sonoro*, entre otros.

Frente a estos cuestionamientos planteados y cohesionando dos de las corrientes musicales que enfocaron su trabajo en la manipulación sonora: una primera, es

1 FUENTE SONORA: Origen físico y material del cual procede el sonido, como por ejemplo auto, gente hablando, viento, etc.

la del concepto de *Paisaje Sonoro* o *Soundscape*, creado por el compositor, ambientalista y pedagogo musical Murray Schafer, quien lo explica del siguiente modo:

[...] todo cuanto se mueve en nuestro mundo hace vibrar el aire. Si se mueve de manera tal que oscila más de aproximadamente 16 veces por segundo, este movimiento se oye como sonido. El mundo entonces está lleno de sonido. Escuchen (Schafer, 1967: 11).

Schafer propone una *escucha activa* del entorno y, a partir de ella, el delineamiento de un recorte de ese magma sonoro para resignificarlo y transformarlo así en Obra musical.

La otra de las corrientes de manipulación sonora es la de *Objeto Sonoro* que propone el compositor Pierre Schaeffer, a quien se cita a continuación:

Si escucho un *ambiente sonoro* como el que podríamos encontrar en el campo, donde el ruido de un molino se acompaña por alguna música local [...], puedo descubrir, con un esfuerzo de atención, fuentes sonoras naturales [...], mecánicas [...], lenguajes humanos o animales [...] y, finalmente, sonidos convencionalmente musicales salidos del transistor. Olvidando ahora los orígenes y los sentidos, si no me ocupo más que de los propios sonidos [...] [es posible] captar el concreto sonoro [olvidando la fuente del cual proviene] (Schaeffer, 1988: 219).

El proyecto *Argentina Suena*, convocó a diferentes compositores de música electroacústica² y artistas sonoros del país a que, a partir de las premisas de la manipulación sonora, compongan una *obra musical electroacústica* partiendo de la grabación del *paisaje sonoro* proveniente de la ciudad o del pueblo en el cual habitaran.

El proyecto intentaba poner al compositor en la búsqueda de una mirada creativa, artística y personal sobre el sonido emergente de la provincia, ciudad, pueblo, en el cual habitaban cotidianamente. De este modo se generó un *corpus* de catorce obras electroacústicas provenientes de diferentes regiones del país (ver imagen 1):

2 Música creada con medios electrónicos. Puede también combinarse con sonidos o instrumentos acústicos, en ese caso se denomina música mixta.

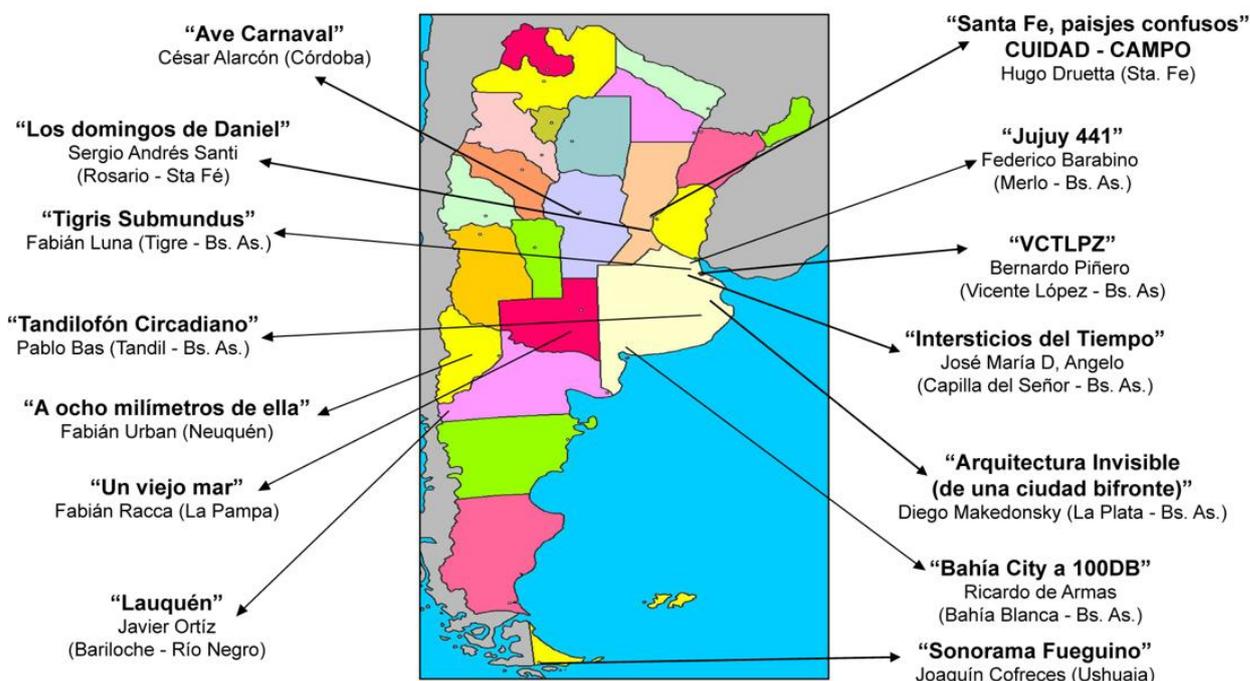


Imagen 1: Listado de obras y compositores ubicados en el mapa

Sonido, referencialidad e identidad: El Proyecto Argentina Suena

Las ciudades que habitamos —y que nos habitan...— son una fuente sonora inagotable e inabordable. Del rumor continuo del tráfico al bullicio de las voces o el redoble de los pasos, infinidad de sonidos pueblan sin tregua cada rincón y cada instante. La ciudad susurra, murmura, dialoga, discute o grita, pero no calla. En ocasiones es el bullicio quien nos convoca, en otras su ausencia. [...] De la misma forma que el mar o el viento confieren su voz y sus inflexiones a ciertos entornos naturales, la ciudad posee su propio modo de expresión, su propio continuo sonoro. Ricardo Atienza (1997-2017: 1)

Luego de la concreción del proyecto *Argentina Suena*, surgieron diferentes interrogantes referidos al trabajo compositivo y creativo aplicados a la grabación del *Paisaje Sonoro*. Uno de ellos cuestionaba si a partir de las consignas planteadas para la composición de cada obra, era posible o no la construcción de una *identidad sonora* particular de cada obra y general del conjunto de las mismas que identificara de alguna forma una *estética compositiva argentina*. Estos cuestionamientos generaron la necesidad de la creación de un marco teórico y académico que lo alojara.

Es así que surge en el año 2016, el proyecto *Sonido, referencialidad e identidad: El Proyecto Argentina Suena*. Este se instaura sobre los siguientes interrogantes: ¿Es posible hablar de una sonoridad local en las obras de Argentina Suena?; ¿es posible que esa sonoridad local sea reconocida por el oyente y considerada como parte de una identidad, en este caso sonora?; ¿qué factores musicales y sonoros pueden influir positiva o negativamente en el reconocimiento de determinados sonidos por parte de un oyente?

Equipo de trabajo

El proyecto de investigación tuvo la particularidad de estar conformado por integrantes de tres carreras diferentes de la UNTREF: la *Licenciatura en Artes Electrónicas* representada por el director del proyecto, el Mg. Raúl Minsburg, el Mg. Bernardo Piñero y la estudiante becaria María Paula Miranda. La *Licenciatura en Música*, representada por el Mg. Daniel Juszkowski y la Lic. María Vanesa Ruffa y por último la *Licenciatura en Gestión del Arte y la Cultura* representada por la estudiante becaria Laura Pagano.

Abordaje de la Investigación

Para abordar la investigación, se dividió el equipo de trabajo en dos grupos³: por un lado, el área encargada de la construcción del marco teórico y por el otro, el área encargada del trabajo de campo. El presente escrito se enfocará más que nada en el trabajo realizado por el equipo encargado del trabajo de campo.

Con el fin de iniciar la investigación desde el *campo*, lo primero que se hizo fue reflexionar sobre la función de la obra musical en su proceso compositivo y perceptivo. Para esto, se seleccionaron dos tipos de dimensiones poblacionales afectadas por nuestro tema de investigación: la del *compositor*, vinculada a la *poiesis*, es decir, a la intención del compositor en su proceso creativo y sus implicancias en la Obra Musical terminada; y la del *oyente*, referida a la *estesis*, es decir, a la percepción estética y el proceso de escucha de dicha Obra Musical. A partir de estas dos dimensiones, se ubicó a la Obra Musical como motora del encuentro de ambas dimensiones, es decir, la obra *que suena*, que pone en juego en el espacio y tiempo

³ Igualmente, si bien hubo dos áreas diferenciadas de trabajo, todas las actividades realizadas siempre tuvieron instancias de puesta en común con todo el equipo de investigación.

presente la confluencia de la *poiesis* del creador con la *estesis* del oyente. Llamamos a este lugar de encuentro entre ambas dimensiones el *espacio sonoro virtual*. Carmelo Saitta en su libro *El ritmo musical*, explica que el tiempo virtual en las artes es

[...] el tiempo que se construye a través de los procesos formales y sintácticos de la obra y que debe ser comprendido por el perceptor. El perceptor, a su vez, pondrá en juego diferentes operaciones mentales para la aprehensión de la obra de arte, de acuerdo a su especificidad (Saitta, 2002: 2).

Es en ese *presente ampliado* o *tiempo virtual* en dónde la Obra pone en acción las convergencias entre aquello que el compositor ha deseado comunicar, representar y describir desde su experiencia personal con su entorno, y lo que el receptor *decodifica e interpreta* de ese mensaje. Se gesta así una interrelación entre la estructuración de la Forma Musical desde la concepción compositiva y su fusión con la *re-construcción* de la misma a través del oyente y su escucha en el tiempo real. A continuación, se expone un gráfico que resume lo expuesto:

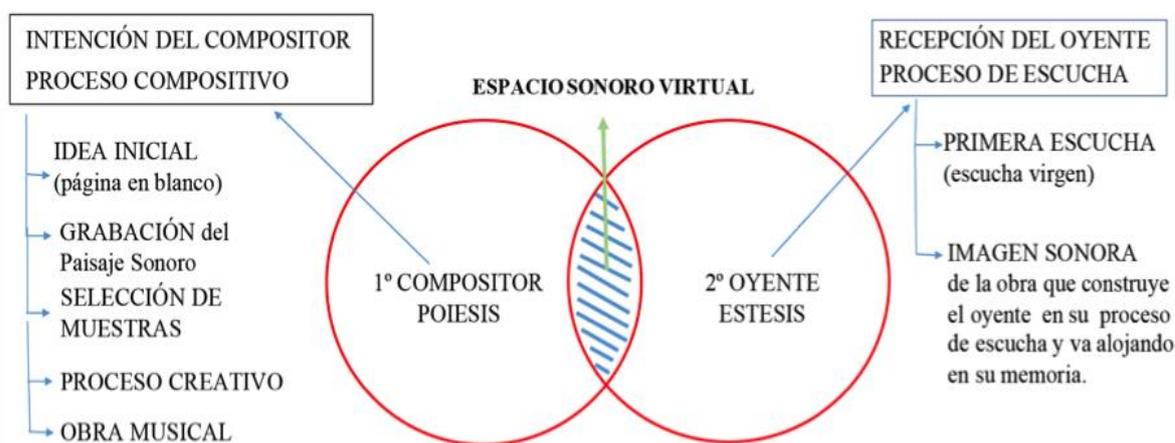


Imagen 2 : Gráfico descriptivo comparativo entre la poiesis (intención del compositor) y la estesis (percepción el oyente).

Selección del material y la población y metodología de recolección de datos

Para lograr el estudio profundo de las diferentes dimensiones (la del compositor y la del oyente), se trabajó del siguiente modo:

1) Selección del material

Teniendo en cuenta que lo que se buscaba era comprobar la existencia de rasgos geográficos identitarios, que de algún modo representen las obras musicales de Argentina Suena, se decidió utilizar la escucha como uno de los medios de obtención de datos. Primeramente, se seleccionó el material sonoro desde el cual se partiría el proceso de recolección. Se eligieron entonces tres obras de las catorce existentes. El criterio de selección de las mismas estuvo enfocado en lo que se denomina nivel de referencialidad, es decir, cuán referencial era cada Obra con respecto a las fuentes o el paisaje sonoro del área geográfica del cual provenía. Finalmente se eligieron tres obras⁴, que se ordenaron de mayor a menor referencialidad. Éstas fueron: *Un Viejo Mar*, compuesta por Fabián Racca, obra con una gran referencialidad sonora; *Intersticios del Tiempo*, de José María D'Angelo, se movía entre lo referencial y no referencial y *Bahía City a 100db*, de Ricardo de Armas, que trabajaba con una extrema no referencialidad.

2) Selección de población y metodología de recolección de datos

Una vez seleccionado el material con el cual se trabajaría en el *campo*, se procedió a elegir a la población que sería expuesta a nuestra investigación. Tomando como punto de partida las dos dimensiones explicadas en la apartado *Abordaje de la Investigación*, se tomaron como fuentes de análisis por un lado a un grupo de oyentes y por el otro a los tres compositores de las obras elegidas. Con respecto al grupo de oyentes, que representarían la dimensión estética, se eligió trabajar con oyentes con un nivel de experiencia media en el campo musical electroacústico. Éstos fueron treinta estudiantes provenientes de las Licenciaturas en Artes Electrónicas y en Música de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Ya seleccionado el material con el cuál se trabajaría y la población que se analizaría a partir de dicho material, se confeccionaron:

- 1) Entrevistas semiestructuradas a realizarse a cada compositor. Este tipo de entrevistas permiten cierta libertad y contextualización de las preguntas en el entrevistador y por ende mayor apertura de respuestas en el entrevistado. El objetivo era obtener su mirada, su vivencia, su concepción y posicionamiento frente al *paisaje sonoro* que lo circundaba y, a partir de la descripción de su *proceso compositivo*

4 La totalidad de las obras, se puede escuchar en el siguiente link: <https://soundcloud.com/argentinasuen>

vo⁵ comprender el modo en el cual tradujo esas creencias y experiencias en la Obra Musical.

2) Por otro lado, para analizar el impacto de la obra en el oyente, se llevaron a cabo *sesiones de escucha*. Se dividió a los oyentes en tres grupos, cada grupo debía experimentar la escucha de una de las obras seleccionadas. Las sesiones de escucha constaban de cuatro escuchas de la obra. La estructura de las sesiones era la siguiente:

- *Escucha en tiempo real*. En esta instancia, la única información con la que contaba el oyente era la de escuchar un audio, sin conocer ni su origen (compositor, tipo de obra) ni siquiera que era una obra musical. Se le entregaba una hoja de papel en blanco en la cual podían dibujar, escribir palabras, o lo que les surgiera al momento de escucha. El objetivo de esta experiencia era captar esa primera impresión que generaba la música en la percepción del oyente, esa *escucha virgen*, sin condicionamientos externos más allá de lo que podrían sugerir los sonidos en sí.
- Luego de la *escucha en tiempo real*, se realizaron tres escuchas más, cada una acompañada de un cuestionario. A medida en que se iba avanzando en dicho cuestionario, las preguntas eran más específicas respecto a nuestro objeto de estudio y se le brindaba al oyente mayor información sobre la obra (nombre de la obra, compositor, notas de programa) y sobre los objetivos del proyecto de investigación.

Reflexión sobre el concepto Identidad

La necesidad de resolver dos de las preguntas fundantes del trabajo de investigación: ¿Es posible hablar de una sonoridad local en las obras de Argentina Suena?; ¿es posible que esa sonoridad local sea reconocida por el oyente y considerada como parte de una identidad, en este caso sonora?, gestó un nuevo interrogante en el devenir del análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo: ¿qué significa o más bien a qué nos referimos con el término *Identidad*? Para llegar a la comprensión de este concepto debimos desglosarlo para que, desde sus entrañas significantes, sea posible desembarcar en una definición significativa que nos ayudara a asociarla a nuestro centro investigativo.

5 Idea inicial / grabación del paisaje sonoro / selección de muestras sonoras / creación de la obra / obra terminada.

Desde el campo de la sociología y en algunas corrientes filosóficas, el término *identidad* es el resultante del conjunto de lo que se denominan *huellas*. Paul Ricoeur, (como se citó en Neus Bou Belda, 2015), las divide en tres tipos: la *huella escrita en soporte material*, que podría estar representada por una huella dactilar o una huella en el terreno, entre otros ejemplos. La huella como *impresión-afección “en el alma”*, referida al conjunto de marcas con las que cargamos y convivimos a nivel afectivo y, por último, la *huella o impronta corporal* representada en nuestras características físicas o en nuestra postura corporal gestada a lo largo del tiempo, que refleja en parte nuestras vivencias. Este conjunto de huellas íntimas y personales que se van acumulando a través de nuestras experiencias vivenciales, combinadas con las huellas que van quedando impregnadas en el patrimonio cultural del que formamos parte, que va recreándose constantemente, van construyendo una *Identidad compleja*. En palabras de Javier Marcos Arévalo:

[...] El patrimonio intangible [...] base de la identidad, la creatividad y la diversidad cultural, es un patrimonio vivo continuamente recreándose, que cobra vida a través de los seres humanos y de sus prácticas y formas de expresión. Mediante las manifestaciones patrimoniales la gente reconoce y recuerda su pertenencia a un grupo social y a una comunidad [...] . La tradición, la trasmisión de la cultura entre las generaciones, se construye a partir de la contemporaneidad. La tradición cobra pleno sentido cuando los contemporáneos la reviven y de este modo se la apropian. La tradición [...] actualiza y renueva el pasado desde el presente (Arévalo, 2010: 2).

Análisis de datos – avance

El análisis de los datos, aún se encuentra en proceso de trabajo, igualmente constó de un análisis comparativo entre las respuestas obtenidas por los compositores y los oyentes.

A continuación, se exponen algunos extractos de respuestas de ambos actores (oyentes y compositores):

INTENCIÓN DEL COMPOSITOR

POIESIS

De lo **abstracto** a lo **referencial**

Sonidos de Bahía Blanca procesados, con síntesis y re-síntesis hasta **deformarlos**, haciendo **que pierdan** e nivel smiótico su signo, su **referencialidad**.

Nuevos niveles de significación, a través de atmósferas **polisémicas, polisemánticas, multisignificativas**

RECEPCIÓN DEL OYENTE

ESTESIS

Episodios electrónicos - sonidos ambientales - **sonidos que buscan ponerse en contexto constantemente**.

Escucho una obra acusmática en la que , a mi entender, hay una constante **convivencia entre lo referencial y lo no referencial**. Hay una **intención de ambigüedad** que está presente a lo largo de todas las secciones, en distintos niveles, desde la **ambivalencia de algunos materiales, hasta la ambivalencia de la forma**.

La **combinación de timbres y comportamientos** muy variados, me pasea por un **mundo creado pero a la vez real**. Real sólo en su contenido sino también en su forma de desenvolverse

Bahía City a 100db **RICARDO DE ARMAS**

Imagen 3: Cuadro comparativo entre la percepción del oyente y la intención del compositor.

INTENCIÓN DEL COMPOSITOR

POIESIS

SILENCIO

Sonidos imperceptibles que van configurando la **trama de la escucha** y a partir de allí se va como expandiendo

VIDA, MOVIMIENTO. Algo o alguien se expresa a través de él y pide ser escuchado

Los intersticios sonoros

círculos concéntricos que se amplían en relación al jardín

ESPIRAL

RECEPCIÓN DEL OYENTE

ESTESIS

Escuché como va **cambiando de ambientes**, distintos lugares, siempre al exterior, y el **paso del tiempo**

Escuché una **transición de escenarios** mayoritariamente de la naturaleza. **Por momentos intervenían eventos sonoros más tecnológicos**.

Un universo en constante transformación con ciertos momentos de "orden" y "caos"

diversos espacios naturales en los que me situado los sonidos de la fauna y los acontecimientos naturales (campo, playa , río, bosque). Sobre el final escucho a un pueblo y a una peña.

Intersticios del Tiempo **JOSÉ MARÍA D'ANGELO**

Imagen 4: Cuadro comparativo entre la percepción del oyente y la intención del compositor.

Tomando el concepto de *huella* como construcción de una Identidad compleja y multidimensional, podemos esbozar que en el *espacio sonoro virtual*, que se men-

cionó en la sección “Abordaje de la investigación” del presente artículo, al momento en que se pone en juego el encuentro entre la intención del compositor y la percepción del oyente, los elementos que viajan de un lado hacia el otro tienen que ver, más que con referencias geográficas, con elementos conceptuales y fundantes de las creencias compositivas del creador de la obra; que al mismo tiempo cohesionan con el acervo de huellas materiales, afectivas y corporales que carga el receptor, que al conjugarse construyen una identidad por momentos personal e individual y por otros, colectiva. Es la *Obra que suena* la que pone en juego y acciona el *espacio sonoro virtual*. Ricardo de Armas habla de la búsqueda de una *significación polisémica de los eventos sonoros*⁶: los oyentes perciben al escuchar su Obra ese juego ambiguo entre lo referencial y lo no referencial, entre lo “creado y lo real”⁷, oyen y decodifican ese *multisentido sonoro* y lo representan tanto sea en palabras como en dibujos. En el caso del compositor José María D’Angelo y su búsqueda personal de irradiar luz sobre los sonidos que se dan en el *entre*⁸, sumado a la idea particular de gestar una obra de movimiento espiralado⁹, impactó en los oyentes de forma imperceptible influyendo en la percepción de ésta. Esto hizo que construyeran la imagen sonora de la Obra a partir de esos principios compositivos que planteó D’Angelo, exponiendo en sus comentarios cuestiones tales como: “escuché una transición de escenarios”, o “escuché cómo va cambiando de ambientes, distintos lugares, siempre al exterior y el paso del tiempo”¹⁰. Incluso uno de los oyentes expuso en la hoja en blanco de la *escucha en tiempo real* el siguiente dibujo:

6 Ver Imagen 3, Intención del compositor.

7 Ver imagen 3, Percepción del oyente.

8 Sonidos casi imperceptibles que existen en lo que él llama “Intersticios del tiempo” y sobre el cual descansa su idea y su procedimiento compositivo.

9 El devenir del discurso musical nace en el sonido del fruto de un árbol cayendo en el suelo del jardín de su casa, y va avanzando en círculos concéntricos hacia el exterior de forma *espiralada* hasta llegar a un pueblo a 30 km de ese centro.

10 Ver imagen 3, Percepción del oyente.

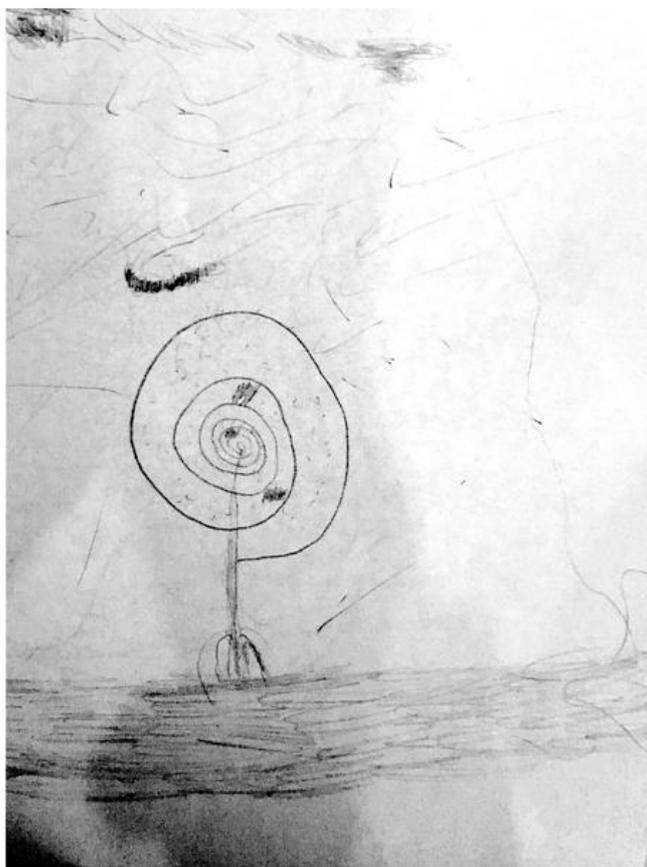


Imagen 5: Dibujo realizado por un oyente luego de la primera escucha de la Obra de D´Angelo.

Este último ejemplo muestra cómo la síntesis del concepto de la obra se filtró a través de la *Obra en acción, de la obra sonando* en el receptor de ésta.

Conclusión

A modo de conclusión, es pertinente retomar las preguntas que se expusieron al inicio de este artículo.

Teniendo en cuenta que a lo largo del trabajo se observó que entender la identidad como concepción cerrada sería sesgar sus alcances y dimensiones, limitar el conjunto de sonidos conformantes de las obras expuestas en el presente artículo en una “identidad regional”, o sólo considerarlos de forma “abstracta independientes del contexto” en el que se producen, sería separar la Obra musical del medio en el cual se desarrolla y en el cual tiene existencia. La *Obra que suena* construye su propio contexto que se combina con la regionalidad sonora que se encuentra en potencia en la intención del compositor y al mismo tiempo vibra en quien la escucha. Por

ende, sólo se podría tomar la música experimental como universal siempre y cuando lo universal esté relacionado con lo complejo, con lo diferente y no con lo homogéneo. La obra musical es universal en tanto que puede ser percibida por oyentes provenientes de diferentes lugares geográficos, habitantes de diferentes culturas, entre otros, pero no desde su complejidad polisémica como expresaría Ricardo de Armas. La *Obra que suena* pone en juego las creencias e intenciones del compositor que, al momento de ser escuchadas por el oyente, se fusionan con las creencias, con las huellas del segundo, y se construye entonces una nueva dimensión identitaria en la obra.

A continuación, y como cierre de este artículo, se exponen palabras del poeta Octavio Paz sobre el poema como obra artística, que ayudan a comprender esa resignificación constante que experimenta la Obra de Arte:

El poema es una secuencia en espiral y que regresa sin cesar, sin regresar jamás del todo, a su comienzo. Si la analogía hace del universo un poema, un texto hecho de oposiciones que se resuelven en consonancias, también hace del poema un doble del universo. Doble consecuencia: podemos leer el universo, podemos vivir el poema. Por lo primero, la poesía es conocimiento; por lo segundo, acto. [...] La poesía es la otra coherencia, no hecha de razones, sino de ritmos (Octavio Paz, 1974: 86).

Bibliografía

- Arévalo, Javier Marcos** (2010): “El patrimonio como representación colectiva; la intangibilidad de los bienes culturales” en *Gazeta de Antropología*; N° 26 /1, 2010, Artículo 19. Publicado en: <http://hdl.handle.net/10481/6799> [Patrocinador: Grupo de Investigación Antropología y Filosofía (SEJ-126). Universidad de Granada].
- Atienza, Ricardo** (1997-2017): “Ambientes sonoros urbanos: la identidad sonora. Modos de permanencia y variación de una configuración urbana”, Publicado en www.cvc.cervantes.es Alcalá, Madrid.
- Bauman, Zygmunt** (2004): *Modernidad Líquida*, Fondo de Cultura Económica, Tercera reimpresión, Buenos Aires, Argentina.
- Cádiz, Rodrigo** (2003): “Estrategias auditivas, perceptuales y analíticas en la música electroacústica” en *Resonancias*, 13. (2003). Publicado en: <https://www.dropbox.com/s/723w425otdk3ocm/C%C3%A1diz-Resonancias%20n%C2%BA%2013.pdf?dl=0>.
- Cullen, Carlos A.** (2017): “Interculturalidad: desafíos, promesas, riesgos” en “Reflexiones desde nuestra América”, Editorial Las Cuarenta, pp.129-153. Buenos Aires, Argentina.

- Fornet-Betancourt, Raúl** (2000): *Interculturalidad y Globalización: ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización neoliberal*, Editorial Frankfurt/M. IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, San José, Costa Rica, Editorial DEL.
- Heidegger, Martin** (1958): *Arte y Poesía: Breviario, Fondo de Cultura Económica. México*.
- Holland, David** (2011): An empirical investigation into heightened listening as an access tool for electroacoustic music, Monfort University, Leicester.
- Kusch, Rodolfo** (1978): *Esbozo de una antropología filosófica Americana*, Ediciones Castañeda, Buenos Aires, Argentina.
- Landy, Leigh** (2009): “The something to hold on to factor” en *Timbral composition*, University College Bretton Hall, Wakefield, UK. Publicado en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07494469400640291>
- Neus Bou, Belda** (2015): *Huellas en la Memoria*, Universidad Politécnica de Valencia.
- Paz, Octavio** (1974): *Los hijos del limo: del romanticismo a la vanguardia*, Editorial Seix Barral, Barcelona.
- Pellinski, Ramón** (2005): “Encarnación y experiencia musical” en *Revista Transcultural de Música*, número 9, Barcelona, España. Publicado en: <http://www.redalyc.org/pdf/822/82200914.pdf>
- Reich, Steve** (1969): “La Música como proceso gradual” en *Anti-Illusion : Procedures/materials*, Marcia Tucker and James Monte, Whitney Museum of American Art, New York.
- Saitta, Carmelo** (2002): *El Ritmo Musical*, Saitta Publicaciones Musicales, Buenos Aires, Argentina.
- Schafer, Murray** (1967): *El Nuevo Paisaje Sonoro*, Ed. Melos, Buenos Aires, Argentina, 1967.
- Scheffer, Pierre** (1988): *Tratado de los objetos musicales*, Alianza Editorial, Madrid, España.
- Zarlenga, Matías I.** (2015): *Lugar y Creatividad, hacia una sociología de los procesos de creatividad cultural urbana*, Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona.

La ciudad ausente de Gerardo Gandini: una interpretación de “La mujer pájaro”

PAULA EVA MARCUS

paulaevamarcus@yahoo.com.ar

LEANDRA YULITA

leyulita@gmail.com

Universidad de La Plata. U.N.L.P. Facultad de Bellas Artes. F.B.A.

Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano. I.H.A.A.

Resumen

El presente trabajo consiste en un análisis cuyo objeto de estudio es la protagonista de la micro-ópera “La mujer pájaro”, parte que pertenece a la ópera La ciudad ausente de Gerardo Gandini. A partir del estudio de la misma y de los datos que aporta el compositor en la partitura, se pretende relacionar la estructura musical y la secuencia mecánica de movimientos en los autómatas.

Este análisis está circunscripto a las intervenciones de la protagonista dentro de la estructura formal de la micro-ópera. En el mismo se puede observar que el tratamiento de la línea melódica y la distribución del texto, a pesar de no ser siempre el mismo, guardan un comportamiento similar vinculado al recurso de la repetición.

Palabras claves: repetición/ variación/ autómatas

Introducción

“La mujer pájaro”, además de responder a la nominación de la primera de las tres micro-óperas de *La ciudad ausente* de Gerardo Gandini, es la protagonista de la misma. Es una autómatas condenada a cantar la melodía para la que fue programada.

La ópera está basada en la novela homónima de Ricardo Piglia, quien a su vez es el autor del libreto. Piglia comenta, en una entrevista realizada por Diego Fischerman, cómo la novela se transformó en una ópera:

La primera idea fue convertir la máquina de contar historias en una máquina de cantar (...) a partir de esa idea de la mujer máquina, la mujer pájaro, una idea de mujer prisionera, empezamos a pensar en como adaptar el libro (...). Después apareció la segunda idea. Lo que en la novela eran micro-historias, en la ópera se convertirían en micro-óperas (...) (Programa de mano, 1995: 1).

Sobre este tema, en una entrevista con Alberto Catena, Gandini dice lo siguiente:

(...) nos pusimos de acuerdo (con Piglia) en hacer un libreto que no fuera el de la novela porque debido a la cantidad de historias contenidas en ella era imposible. Todos esos episodios los redujimos a tres, que se convirtieron en micro-operas, que respondían como en la novela a géneros cruzados pero unidos por el manto de una historia global, que era la de una mujer que, en distintas situaciones, siempre estaba prisionera. La primera, la mujer pájaro es una especie de ópera mozartiana del siglo XVIII, donde hay autómatas y una mujer cautiva (Catena, 2008: 64).

Tanto Piglia como Gandini, reconocen la inexistencia de un vínculo personal anterior a la propuesta de la ópera. Sin embargo, cada uno conocía la obra del otro y a pesar de expresarse mediante lenguajes diferentes, “la intertextualidad configura uno de los elementos constitutivos de los discursos de ambos y su originalidad reside en esa conversación que tienen sus propias obras con la tradición musical o literaria a través de otros textos, propios o ajenos” (Marra de la Fuente, 2011: 8).

El personaje

La mujer pájaro (MP) es el único personaje femenino de la micro-ópera, completa el reparto el hombre mayor (HM), mago o encantador de pájaros y el estudiante (E). En la partitura los personajes se describen como:

(...) tres autómatas vestidos a la moda del S XVIII. Realizan movimientos fijos. El joven músico sentado frente a un clave. La mujer pájaro y el hombre mayor que es un mago y un encantador de pájaros. La mujer pájaro está de pie frente al hombre mayor que la sostiene por el cuello con una delgadísima cadena de plata. Repiten la figura musical bajo la que fueron programados. Ella canta con dulzura. Los tres giran con los movimientos acompañados de una caja de música (...) ¹

Los autómatas son definidos por la RAE como “maquinarias dotadas de un mecanismo que le permite moverse, en particular la que imita la figura y movimientos de un ser animado”. Durante el Siglo XVIII alcanzaron su máximo esplendor y los pájaros cantores fueron las máquinas más solicitadas de esta época.

Por otro lado, la melodía que la mujer pájaro canta es de una obra pre-existente y también data del siglo XVIII. Este procedimiento mencionado anteriormente y llamado intertextualidad es definido por Gerad Genette “como la «co-presencia efectiva de dos textos» bajo la forma de cita, plagio y alusión” (Stam Robert, 1999: 235). En el caso de este análisis encontramos elementos que dan cuenta de dos de los tres procedimientos mencionados. Gandini cita a Mozart utilizando temas del Rondó en Re mayor, K382, para piano (Pno) y orquesta pero también alude desde otros aspectos a la época del Clasicismo con elementos tales como el vestuario, la caracterización y la estructura formal que insinúa una suerte de Rondó. Esta forma se desvía en la última sección con la introducción de un nuevo tema.

Gandini extrae del Rondó mencionado el tema del Adagio que la mujer pájaro, como propone en la partitura, deberá cantar con dulzura. Esta línea melódica conserva la estructura bipartita del original con el movimiento de dominante - tónica en la 2da. semifrase. Desde una perspectiva comparativa entre la versión original y la de la ópera se observan algunos cambios, por ejemplo la omisión del último compás evitando de esta manera el cierre conclusivo de la tónica y rompiendo la estructura simétrica que presenta la melodía en el Rondó. Una situación similar se

¹ Melos permitió el acceso a la partitura con la finalidad de llevar a cabo la investigación.

observa en el cierre de la 1ra. semifrase. Es innegable la intención de no resolver sobre la tónica, garantizando de esta manera la continuidad entre las partes.

El sonido característico de una cajita musical es producido por la vibración de un peine de metal que está en contacto con pequeñas púas metálicas contenidas en un cilindro. La estructura de madera de la caja actúa como resonancia y amplificadora. Por lo general, las más comunes tienen un sonido percusivo con poca resonancia y con una marcada tendencia al sonido agudo. En la melodía de la mujer pájaro la preferencia de la articulación staccato, la intensidad, «*p*», sin cambios a lo largo de la frase y el registro extremo agudo son indicio de una búsqueda tímbrica del objeto a evocar y no de resolver una cuestión estética o estilística. Estas modificaciones hechas en relación al original también están presentes en el grupo instrumental fijo que participa en cada una de las intervenciones de la protagonista. Si bien no forman parte de este estudio, es pertinente mencionar la contribución desde el aspecto tímbrico dada por la selección de los instrumentos. El sexteto está formado por píccolo, oboe, violín, *glockenspiele*, celesta y clave.

Si bien la tonalidad y el registro no presentan modificaciones entre original y citado, la transposición de un instrumento a otro condiciona la resultante. En el caso del piano-forte cuyo registro es más amplio que el de la voz, la melodía comprende la región central; en cambio la misma melodía en la soprano, implica la totalidad de su registro con las exigencias que requieren los extremos, tanto en el grave como en el agudo, por ejemplo : a continuación en la figura 1 se prodrá observar la nota más aguda, señalada como A y la más grave como B (Fa #).

The image shows a musical score for 'La mujer pájaro'. It consists of two staves: a vocal line (MP GG) and a piano accompaniment (R.386.WAM Adagio). The key signature is G major (one sharp) and the time signature is 3/4. The tempo is marked 'Adagio'. The score includes various musical notations such as staccato, accents, and dynamic markings like 'mp' and 'sp'. There are four specific annotations labeled 'C', 'A', 'B', and 'D' that highlight particular musical features or changes in the score.

Figura 1. Comparación entre la cita y el original

El límite grave de la melodía, en la obra de Gandini, se ve afectado debido a las exigencias para la voz. El fraseo admite la eliminación de las notas RE - MI presentes en el tema de Mozart, cediendo un momento para respirar y un punto de descanso y preparación hacia el pasaje próximo (Figura 1, ejemplo B).

La melodía de la mujer pájaro guarda una significativa similitud con la de Mozart, sin embargo, difieren en dos puntos clave, en el comienzo y en el final. Por un lado, la nota repetida que da inicio al Adagio es sustituida por una apoyatura de 2daM descendente (figura 1, ejemplo C). Y por otro, la consecuencia del final abierto es producto de la omisión de la nota resolutive, la tónica (figura 1, ejemplo D).

El tema de “La mujer pájaro” mantiene diversas cualidades del tema de Mozart, por ejemplo el tempo, la tonalidad, el registro, las alturas, el ritmo y las ornamentaciones, de modo que se conservan los rasgos distintivos que permiten el reconocimiento de la melodía original. Sin embargo, en este contexto cobra relevancia el tratamiento dado a la articulación y a la intensidad. En relación a la primera predomina el staccato en contraste con el legato (compases 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15) mientras que la segunda no sufre ninguna modificación, permanece en piano a lo largo de toda la frase evitando las acentuaciones esporádicas (compases 6 y 7).

Estructura formal de la micro-ópera

La organización alternada del material melódico que configura la melodía de la protagonista sugiere la forma de un rondó, semejante ala obra de Mozart de la cual se extrajo la melodía citada por “La mujer pájaro”.

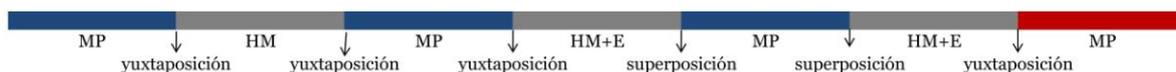


Figura 2.Gráfico representativo de la forma y el tipo de articulación

En la figura 2 se observa cada división formal representada por un rectángulo de distinto color. En azul y rojo se indican las partes donde interviene la mujer pájaro, en gris las correspondientes a los personajes masculinos y con una flecha se representa el tipo de articulación formal entre las secciones; es importante aclarar que el tamaño de cada rectángulo no refleja la extensión temporal de las partes.

El Rondó es una forma musical que consiste en un estribillo que se alterna con coplas libremente constituidas. Los estribillos en las reexposiciones pueden recibir modificaciones rítmicas y melódicas, así como ser acortados o alargados.

El tema que canta “La mujer pájaro” configura toda la primera sección de la micro-ópera. Este material solo se presenta completo como tema de la ópera al comienzo de la micro-ópera. Las reexposiciones siempre retoman el tema desde el comienzo, sin embargo, cada una sufre un corte arbitrario y en diferentes partes.

La siguiente figura compara los cortes realizados en cada una de las apariciones del tema:

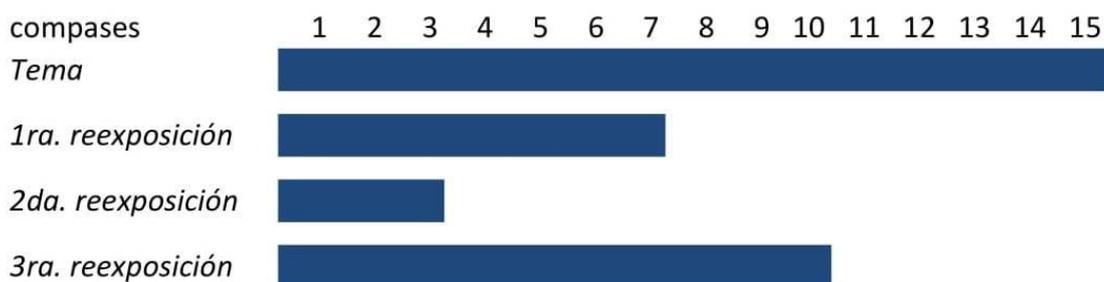


Figura 3. Extensión del tema y la de sus reexposiciones

Como resultado de la comparación entre el tema y sus reexposiciones se encuentra que:

La exposición del tema ocupa 15 compases.

La primera reexposición ocupa 7 compases (la mitad de 15 compases menos 1 compás)

La segunda reexposición ocupa 3 compases (la mitad de la 1ª reexposición menos 1/2 compás)

La tercera reexposición ocupa 10 compases (7 compases de la 1ª reexposición mas 3 compases de la 2ª reexposición)

Variación de motivos y repetición textual

La variación implica aceptación de un cambio. Es una modificación pero no de todos los componentes. En aquellos casos donde se imponen los aspectos iguales o similares la variante se aproxima más a la repetición, por el contrario, en aquellos donde se establece lo diferente, la variante determina un contraste.

En la última sección formal de la micro-ópera se produce un cambio en la utilización de los materiales. Por primera vez se introduce un texto sobre un nuevo tema melódico, siempre tomando como referencia a "La mujer pájaro". En este caso, a diferencia del anterior, es de Gandini. Comprende dos compases de 4 tiempos cada uno que contienen tres motivos, los dos primeros se caracterizan por un diseño descendente por grado conjunto que es interrumpido en el último por un acorde quebrado que está lejos de ser conclusivo. La parte final contiene el tema y sus cuatro repeticiones.

Mientras que al tema es posible dividirlo en tres motivos al texto se lo puede dividir sólo en 2 partes. "Soy una mujer" y "y el amor es la sola eternidad del amor".

La oración para desplegarse silabicamente en su totalidad ocupa el tema completo más la repetición de los motivos A, A' y la mitad de B.

The figure shows a musical staff in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/8 time signature. The music is divided into three motifs labeled A, A', and B. Motif A consists of two eighth notes on G4 and A4, followed by a quarter note on B4. Motif A' consists of a quarter note on G4, followed by eighth notes on F#4, E4, D4, and C4. Motif B consists of a quarter note on B4, followed by eighth notes on A4, G4, and F#4, ending with a quarter note on E4. The lyrics are: 'Soy la' under A, 'una mujer / e - ter - ni - dad' under A', and 'yel a - mor es la / del a - mor que es la' under B. A dynamic marking 'p' is placed below the first note of motif A.

Figura 4. Tema y texto

La figura 4 muestra los tres motivos que configuran el tema de esta sección y la distribución del texto.

El comienzo del tema, el motivo A, tiene una relación directa con el tema anterior. La semejanza en el intervalo de 2da.M descendente, la configuración rítmica corto-largo y las mismas alturas (Si-La) dan cuenta de la conexidad.

A su vez, el motivo A' constituye una derivación del motivo A, ya que en el plano melódico retoma el intervalo "Si-La" y amplía el movimiento descendente con el agregado de dos 2das. mientras que en el aspecto rítmico mantiene la relación corto-largo mediante una reducción de las duraciones.

El motivo B deriva de A'. Comienza el descenso por grado conjunto desde las tres últimas notas de A' transportado una 4ta. justa y contrarresta este movimiento un acorde quebrado. El ritmo se manifiesta con una duración constante de semicorcheas presentes en A'. Este motivo configura una idea contrastante con los anteriores, sin embargo, es producto de la transformación de los mismos, se opone a ellos y a la vez es semejante.

Las dos partes de la oración aparecen yuxtapuestas sobre el mismo motivo melódico, el texto completo solo es presentado al inicio y solo se repetirá 3 veces la parte del final, "sola eternidad del amor que es la" mientras que "soy una mujer y el amor es la" no tiene repetición.

A partir de la repetición de la 2da. de la frase "sola eternidad del amor" comienzan las variaciones del motivo melódico. Con respecto a este punto es necesario determinar los aspectos que se modifican y los que no en relación al original. Para facilitar la comparación y establecer los niveles de transformación dividiremos el motivo y el texto en tres partes (figura 4):

- En A la palabra "sola" se distribuye silabicamente sobre un intervalo descendente de 2daM siendo la primera sílaba de duración más corta.
- En A' la palabra "eternidad" se distribuye silabicamente sobre un diseño descendente por grado conjunto cuya nota de partida coincide con la de A.
- En B intervienen un número mayor de palabras. También se distribuyen silabicamente sobre un diseño descendente cuya estructura interválica el algo más compleja.

1ra. Variación (figura 5)

En A, la nota original de la sílaba "so" es abordada a partir de una apoyatura ascendente de 3ra m mientras que sobre la última sílaba solo ha cambiado la duración. En A', sin embargo, la variación es mínima, solo un corrimiento en el tiempo.

En cambio en B, las modificaciones son más acentuadas como consecuencia del agregado de notas a manera de bordaduras obliquadas al texto a abandonar la distribución silábica, no obstante, se mantiene la nota y sílaba del primer y último ataque igual al original.



Figura 5. 1ra. variación

2da. Variación (figura 6)

En A, la nota original de la sílaba “so” es abordada a partir de una ornamentación escalística ascendente que parte de un “Mi #” mientras que sobre la última sílaba solo ha cambiado la duración, cada vez es más corta. En A’, sin embargo, la variación consiste en el agregado de una apoyatura a la nota del motivo melódico sin afectar a la última sílaba de este. En cambio en B, las distancias interválicas se reducen a grado conjunto dando lugar a un diseño escalístico descendente-ascendente. En este caso, también se mantiene la nota y sílaba del primer y último ataque igual al original.

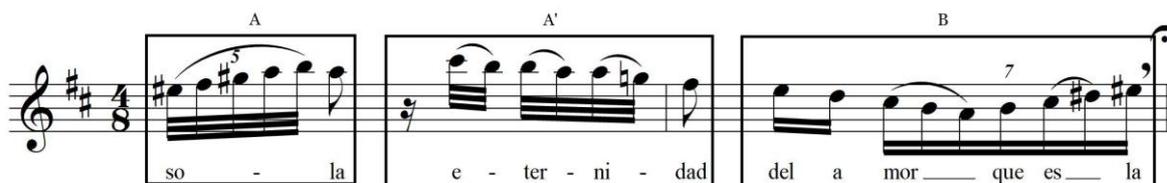


Figura 6. 2da. variación

3ra. variación (figura 7)

- En A, unavez más la palabra “sola” es distribuida silábicamente, solo cambia la articulación. En A’ puede observarse la combinación del ritmo presentado en A’ de la segunda variación (figura 6) con el movimiento descendente por grado conjunto como ocurre en A’ de la variación 1 (figura 5) además de la incorporación como elemento nuevo de la apoyatura de 3ra.M previa a la última nota del motivo. Es en esta parte que “La mujer pájaro” alcanza la nota extrema más aguda de la micro-ópera.

En B retoma, bordadura mediante sobre el 2do tiempo, el final del motivo melódico.

Figura 7. 3ra. variación

Si comparamos las tres fracciones en que se ha dividido el motivo melódico estudiado puede observarse que la última nota de cada una siempre coincide con la misma sílaba, es decir que sobre los finales de cada partición no se han producido modificaciones. En cambio, sobre los comienzos de las mismas y en relación a las alturas, hay distintos tratamientos:

- En A, la nota que presenta el original “Si” es siempre abordada desde un sonido más grave a excepción de la última variación que retoma la altura inicial.
- En A', la nota es cada vez más aguda a excepción de la primera variación que repite el motivo.
- En B, no sufre cambios.

A partir de los detalles aportados anteriormente se puede determinar que la parte central del motivo melódico presenta mayor cantidad de cambios mientras que en los extremos la identidad en relación al original es mayor.

Para terminar, si consideramos texto y música de manera integrada podríamos afirmar que la repetición no existe como tal, sin embargo, estudiándolos de forma aislada confirmaríamos lo contrario.

Conclusiones

A lo largo del presente análisis se logró relacionar el comportamiento mecánico de los autómatas con el tratamiento dado a las intervenciones de la protagonista dentro de la estructura formal. El principio de la repetición es el elemento común que los vincula. Una vez concluida la secuencia para la que fue programada “La mujer pájaro” vuelve a comenzar sin posibilidad alguna de cambio o transformación.

La melodía inicial cantada por una soprano de coloratura a modo de *vocalise* asume una doble función, por un lado completa la idea de “La mujer pájaro” como

personaje y por otro, cada intervención de la protagonista corresponde con una articulación formal dentro de la micro-ópera.

En la parte final el personaje femenino se libera de la imposibilidad de la palabra. La incorpora a un nuevo tema melódico cuyos motivos son variados en cada repetición del texto. De esta manera la protagonista se independiza de la melodía programada inicialmente, el Adagio del Rondo para piano K 382 de Mozart, conservando el comportamiento autómatas en la palabra.

Se observa, además, como el procedimiento de la repetición es un elemento estructurante de la micro-ópera. No obstante, los dos temas presentados por "La mujer pájaro" presentan un tratamiento diferente de este recurso:

- Para el caso del tema del Adagio del Rondo para piano K 382 de Mozart, encontramos que las repeticiones no son inmediatas sino que la melodía siempre retorna desde el inicio luego de un material diferente, que tanto la extensión como la distancia a la que ocurren los retornos siempre es variable resultando los primeros 3 compases los más repetidos, además estas repeticiones siempre dan cuenta de una articulación formal mediante el procedimiento de yuxtaposición sin embargo en los casos de superposición no correspondería a una interacción argumental entre los personajes.

- Para el caso del tema original de Gandini encontramos que en relación al texto "las repeticiones son inmediatas (...)" lo que "(...) significa, al mismo tiempo, renuncia a algo nuevo. Se priva a sí misma de la humana tendencia al cambio" (Khum, 1987:18); que lo repetido solo ocurre a nivel de la palabra mientras que en el tema melódico, excepto la primera vez, siempre presenta variantes; y además que la repetición con variaciones produce un crecimiento lineal y constante de la forma.

- Para ambos casos encontramos que las repeticiones son parciales, en ninguna oportunidad los dos temas se reiteran completos. En el caso del tema de Mozart solo se repiten los 10 primeros compases mientras que en el tema original se repite solo la última parte del texto: "y el amor es la sola eternidad del amor que es la...." (figuras 4, 5, 6 y 7).

Bibliografía

Catena, Alberto (2008): "Intertexto y transformación (una charla con Gerardo Gandini)" en *Revista Teatro & Música*, Número 16, Buenos Aires, Instituto Nacional de Teatro.

Corrado, Omar (2001): "De Museos, Máquinas y Esperas. La ciudad ausente (1994) de Gerardo Gandini". Recuperado de www.latinoamerica-musica.net

- EN ORBITA** (2014): “Ricardo Piglia, el contador de historias”. Recuperado de www.enorbita.tv
- Gandini, Gerardo** (1993/94): “La Ciudad Ausente” (partitura), Buenos Aires, Ricordi.
- Gandini, Gerardo** (1995): “La Ciudad Ausente” (filmación del estreno), Concierto en el Teatro Colón (1995), Buenos Aires, Ricordi.
- Gandini, Gerardo** (2012): “La Ciudad Ausente” en Raras partituras 11, CD: concierto en el Teatro Argentino de La Plata (2011), Buenos Aires, Biblioteca Nacional.
- Gandini, Gerardo; Piglia Ricardo** (1995): “La Ciudad Ausente”, Programa de Mano: concierto en el Teatro Colón (1995), Buenos Aires, Ricordi.
- Gianera, Pablo** (2011): “La máquina de cantar historias” en *Revista 51910*, Número 10, La Plata, Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires.
- Kühn, Clemens** (1987): *Tratado de la forma musical*, traducción de Miguel Ángel Centenero, Barcelona, Editorial Labor.
- Marra de la Fuente, Luciano** (2011): “La cita” en *Revista 51910*, Número 10, La Plata, Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires.
- Mastropietro, Carlos** (2014): *Música y Timbre. La instrumentación desde los fenómenos tímbricos*, Buenos Aires, Editorial Melos.
- Scheinin Adriana** (2004): “Duelo de Eternidad, sobre la Ciudad Ausente de Piglia/Gandini” en Osvaldo Pellettieri (E.d), *Reflexiones sobre teatro*, Buenos Aires, Editorial Galerna
- Stam Robert** (1999): “Desde el realismo a la intertextualidad” en *Nuevos conceptos de la teoría del cine*, Paidós Ibérica.

Carneviva: un referente del rock alternativo en Santa Fe

FLORENCIA DI BENEDETTO

flor_dibe@hotmail.com

Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral

Resumen

En 2015 realicé un trabajo de investigación titulado “El rock argentino del 66’ al 89’: análisis de canciones paradigmáticas” vinculada al Proyecto CAI+D: “Música popular argentina. Procesos de hibridación y circuitos alternativos de circulación a partir de la apertura democrática” del Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral. A principios de este año quise continuar con esa investigación, focalizando los 90, y dentro de todas las posibilidades que el rock plantea en esa década, elegí centrarme en el rock alternativo y estudiar grupos de la ciudad de Santa Fe, de los cuales me quedé con Carnéviva. De ellos, elegí el disco cumbre, Curtido, de 1993, al que le dediqué más tiempo y trabajo, con un sonido más maduro y definido, y con el que se dieron a conocer un poco más abiertamente (siempre dentro de lo under). De ese disco tomé una canción para esta presentación.

Palabras clave: Carnéviva / Alto Verde / rock alternativo

Contextualización

Ciudad de Santa Fe. Año 1990. Hace su aparición en la escena local el grupo de rock Carneviva integrado por Gustavo Angelini (voz), Daniel Ferronato (guitarra), Mario Alfageme (bajo) y Lucio Venturini (batería y percusión).

Carneviva cuenta con 4 discos grabados en estudio, tres de ellos entre los años 90 y 93 y uno en 2003: *En carne viva* (1990 - Santa Fe Recording). *En el límite de la piel* (1991 - . Santa Fe Recording). *Curtido* (1993 - Santa Fe Recording). *Hígado de bronce* (2003 - Sonic Wave Records). *Curtido* logra afirmar la particularidad del estilo y el sonido del grupo, siendo éste el más importante de toda su producción. El disco marcó la época más prolífica de la banda con temas clásicos como “Él se acostó”, “Alto Verde” y “Aún no vine”. La edición del disco en CD por Del Cielito Records le permitió a la banda una mayor difusión nacional y formar parte de la gira “Nuevo rock argentino” compartiendo escenario con grupos de rock alternativo de Buenos Aires.

Diez años después y tras una serie de impases y el primer cambio en su formación graban un disco doble del cual sólo se editó “Hígado de Bronce Parte I”. El álbum cuenta con 11 de más de 20 canciones que nunca habían sido grabadas en estudio y que tocaban en vivo desde sus inicios; todas ellas ya eran ampliamente conocidas por sus seguidores.

Luego de un impase de cuatro años y nuevos cambios en su formación Carneviva graba dos LP en vivo y edita *Curtido* remasterizado: *Vivo en el Viento* (2008 - Estudio El Pote). *Curtido remasterizado* (2009 - Estudio El Pote). *Esto también pasará* (2010 - Estudio El Pote).

Desde entonces, el grupo no ha editado ningún material y continúa presentándose en vivo en forma esporádica, siendo el cantante y el baterista los únicos miembros originales que se mantienen.

Desarrollo

¿Se imaginan cómo se puede escribir la letra de una canción a partir de una serie de fotos que capten la esencia de un lugar, de manera que, aún si nunca estuvieron allí, puedan “verlo” a través de lo que narra la canción?

Canción: “Alto Verde” (Carneviva. LP: *Curtido* – 1993). Escuchar en: <https://www.youtube.com/watch?v=DmVvOuOnFzc>

Letra:

Ah... me olvidaba! / cuando íbamos por la calle principal
había una música desde la vecinal / que hizo poner nombre al film
“se vende esta casa” de un cartel
y los subtítulos pasan con la cámara enfocándonos desde atrás
en mitad de película y luego sigue / magnífico Alto Verde, magnífico.

El paseo por la laguna suavizó nuestros deseos
al subir el remero moreno me dio el vuelto antes de darle el billete
algunos pasajeros habían quedado atrás / sin pegar vuelta volvimos
era un soldado o algo así jugaba en la prefectura de número cinco.
Colón había ganado... íbamos bailando y bailando.
los pilares de removedores de granos / nos hacían mirar para el otro lado.
ay magnifico Alto Verde.

[Estribillo] Magnifico Alto Verde / al andar de la canoa
manteníamos el equilibrio / nos aproximamos.

Cuando llegamos desde seis sauces en círculo
jóvenes como lanzas me incendié en el centro / seguimos el paisaje
casas de colores, calles con laberintos y arena
desde un campo esmaltado en barro los jóvenes boxeaban
no teníamos sed, ni apetito, ni ningunas ganas de nada
aunque los almacenes lucían como para entrar y tomar cualquier cosa
el cielo tras nuestro tomaba la estela y los rastros de nuestras siluetas
azules y rosados y morados.

[Estribillo]

Luego de tocar nuestras frentes / los colectivos no venían
Dos caballos nos quisieron llevar y no quisimos.
Al fin subimos... / Las mujeres subían con mucho sexo
como para dejarnos los ojos cruzados / y la lengua afuera
Sin pedir basta nos despedimos /dejando la llama de un fósforo que quedó
debajo de un árbol / íbamos bailando y bailando / Magnífico Alto Verde.

[Estribillo]

1. Breve referencia al barrio:

Alto Verde es un barrio de la ciudad de Santa Fe perteneciente al distrito La Costa, ubicado sobre la margen derecha del Canal de Acceso al Puerto. Está rodeado de ríos e islas y conectado a la ciudad por los puentes Nicasio Oroño y Malvinas Argentinas. Posee un diseño urbano complejo, entramado, como resultado de una ocupación espontánea y no planificada del espacio.

2. La letra y sus formas de ser narrada:

Se cuenta como desde dentro de una película: “Ah, me olvidaba/ cuando íbamos por la calle principal/ había una música desde la vecinal que hizo poner nombre a este film/ “se vende esta casa” de un cartel/ y los subtítulos pasan con la cámara enfocándonos de atrás/ en mitad de película”. [Audición min 0.00 hasta 0.32]

Menciona varios lugares, escenas y circunstancias características del barrio: una canoa con un remero moreno, prefectura y los pilares de removedores de granos (que pueden verse frente al barrio, cruzando la laguna), los sauces en la costa, las casas de colores y las calles de laberintos de arena, los almacenes, Colón (un equipo de fútbol de la ciudad de Santa Fe), mujeres “con mucho sexo” etc.

La forma de referirse al lugar, de mostrarlo, es una forma cruda, desencantada, despojada de toda posibilidad de idealismo, afecto, romanticismo. Construye escenas a partir de una serie de fotos realistas del lugar, sentido que, creemos, el cantante refuerza con su performance (a la cual nos referiremos más adelante), por ejemplo, el hecho de ser recitada la mayor parte del tiempo.

“Rica en imágenes, construye escenarios donde el exceso es el protagonista. En alucinadas sucesiones de fotogramas nos envuelve en viajes espacio-temporales y mentales.” Juan Almará, crítica de discos: *Curtido remasterizado*. Junio de 2009, revista La Rokería, sobre la lírica de Gustavo Angelini.

Oscar Blanco, en su libro sobre las letras de rock en Argentina, plantea lo siguiente (caracterizando las letras de algunos grupos de los 90): “(...) escribir letras desde la calle, estando inmerso en ella, siendo parte de ella (...) destapando el fel-

pudo para mostrar lo que el sistema quiso barrer y esconder debajo de él”. (Blanco, 2014: 165)

“Las letras de esta inflexión del rock producido en nuestro medio se instituyen en realismo y en realistas, de ahí la importancia, entonces que recobra la descripción (...)” (Blanco, 2014: 166)

Fragmento de una entrevista realizada de manera virtual (por videollamada) en agosto de 2017 desde Santa Fe a Buenos Aires, donde reside Gustavo Angelini, autor de la letra de la canción:

“Pensás ¿cómo puede ser que alguna canción trasciende tanto y otra, que vos pensás que está buenísima, no trasciende un carajo? Y bueno, este tema trascendió mucho. Tal vez porque tocó un poco la identidad de Santa Fe, de una parte que no se hablaba mucho, una parte que le dábamos la espalda y la teníamos ahí en frente. Tiene que ver un poco con eso, con la simpleza de lo que somos y cómo somos auténticamente, y no tiene que ver con ese aspirar a ser otra cosa, ¿viste que siempre el argentino está mirando a Europa, o a otros lugares? desde hace muchos años es así, desde que somos Argentina, creo. El tema toca muy de fondo eso, lo ramifica muy folklóricamente con un sonido rock, y por eso pegó tanto, porque habla de esas debilidades o de esas virtudes que tenemos de poder estar cerca del río y hablar de los indios.

La letra surgió porque siempre andaba escribiendo, todo lo que iba viviendo lo iba escribiendo, viajaba mucho a Bs As en tren y tenía como un diario íntimo. Entonces, esa experiencia estaba muy interesante para contarla: fuimos con un amigo a Alto Verde y estaba todo tan lindo, toda esa experiencia, que después lo escribí para no olvidarme nada, como un sueño; soñaste algo y lo querés escribir para no olvidártelo (...) era como estar en una película. Y que la película se llame <se vende esta casa>, porque había tantos carteles de <se vende esta casa> en Alto Verde en ese momento! Hace mucho que no voy...”

3) La voz:

El uso de la voz a partir de diversos recursos, desde hablados y cantados, hasta gritados, es una característica particular de la producción de Carnéviva, representa una experimentación y un planteo estético novedoso y constituye una especie de “marca” de su estilo.

No se trata de un timbre homogéneo, sino lleno de alteraciones tímbricas, que son aceptadas como parte de la identidad del intérprete.

Todos estos cambios tímbricos suceden en un corto plazo de tiempo, repentinamente. [Audición de un fragmento de 50 segundos de duración donde se observan algunos recursos vocales que iremos mencionando min 2.35 a 3.25]:

- Recitada libre (estrofa)
- Cantada. Resonancia nasal, distorsión de algunas alturas (voz raspada) y algo de vibrato- (Letra: No teníamos sed, ni apetito ni ningunas ganas de nada)
- Recitada más ajustada rítmicamente a la base (estribillo)
- Cantada sin texto (tarareo). Frith, al hablar de la voz como cuerpo dice que una manera de escuchar el cuerpo en la voz se encuentra en el puro placer físico de cantar:

“(...) para muchos cantantes el valor de lo que están cantando, una letra, depende de sus posibilidades físicas, lo que pueden hacer con la boca o la garganta. El cantante se encuentra arrastrado por la lógica física del sonido de las palabras más que por el significado semántico de los versos (...) El procedimiento más obvio (...) es la repetición, una sílaba saboreada, vuelta a cantar, cantada con consonantes [o vocales] diferentes, lanzada contra el fondo de diferentes armonías.” (Frith, 2014:339-340)

Otro factor importante en la conformación tímbrica de la voz es el del volumen. El caso de este cantante es muy particular dado el caudal voluminoso de su voz. Varios de los entrevistados, sobre todo aquellos relacionados a la operación de sonido en vivo y en estudio coincidieron en destacar este aspecto.

Fragmento de una entrevista realizada en agosto de 2017 a Ramiro Genevois, operador de sonido en vivo y en estudio de Carneviva, Director del estudio El Pote:

“Vos tenés que pensar que la capacidad histriónica del Tavo es algo superlativo. Es un actor, es como un actor de ópera. Podés esperarte cualquier cosa. Aparte abre la boca y parece que la voz sale así como a cataratas. El Tavo justamente es una persona que casi no hay que darle ganancia porque canta tan fuerte, y con tanta potencia y mucha proyección, es increíble, o sea parece que no necesita casi amplificación. Nunca tenés problema. Los cantantes que cantan muy bajito en el escenario te vuelven loco, son de esos shows que hay acoples, que es un lío, que no se puede entender nada, porque el cantante principalmente, como es el micrófono que va más fuerte en todo el escenario, y encima recibe sonido de todos lados, cuando el cantante canta bajito está condenado el operador. Y el Tavo ya te digo que sale por sobre cualquier cosa. Y yo, como ahora hago de operador de monitores, el mayor conflicto del operador de monitores es que yo tengo que hacer que se escuchen todos, pero el Tavo me soluciona un problema porque

igualmente con re poquito que le doy, él ya se escucha, siempre se escucha, siempre está bien, siempre está cómodo, es increíble. Con Tavo es nada, llega, dice hola, hola, y listo, dale, buenísimo.”

4) La guitarra:



Figura 1: Con la Roland GR300 en el Roxy BS AS Carneviva 1993.

Fuente: <http://danielferronato.blogspot.com.ar/>

Daniel Ferronato usaba una guitarra Roland GR300, como controlador de un sintetizador, que le permitía:

- balancear como él quisiera el sonido normal de la guitarra con otros de sintetizador
- utilizar únicamente el sonido del sintetizador
- adjudicar a algunas cuerdas sonido sintetizado y a otras sonido normal ya que se trataba de un sintetizador polifónico (un circuito independiente para cada cuerda).

El uso de esta tecnología provenía de sus influencias de rock progresivo, más precisamente de Robert Fripp, guitarrista de King Crimson, que usaba una guitarra similar. Esto le aportó a Carneviva una sonoridad muy particular y también constituye una “marca” del estilo.

- Los riffs son la esencia de las canciones de Carneviva, de manera tal que cuando alguien quiere hacer referencia a determinada canción, probablemente lo que cante no sea un fragmento de la voz, sino el riff correspondiente: [Audición min 0.45 a 1.06]

- El riff se repite (con algunas variaciones) seguido de espacios de silencio. Un recurso habitual es presentarlo sobre dos alturas diferentes a lo largo de la canción: [Audición min 1.17 a 1.33]

Otros recursos de los usos de la guitarra en esta canción:

- Base más estable y rápida, estilo punk (estribillo). Acordes de 5ta “Do” y “La” más melodía de dos notas como respuesta a los acordes, cuyo timbre remite bastante a sintetizador [Audición min 1.47 a 2.00]

- Unidad más “abierta”, la del tarareo de la voz, donde la guitarra va haciendo líneas melódicas largas, como contrapunto a la misma. La base se completa con una línea de bajo donde prevalecen 4 notas, las fundamentales de los acordes, más batería. De la suma de información de alturas en superposición se termina de completar el planteo armónico: [C – Bb – Eb – Gm] [Audición min 3.14 a 3.37]

Conclusiones

El Rock alternativo tiene, según Pujol (Pujol, 2013:215), cierta consistencia ética y estética al margen de la lógica del mercado masivo, características que encontramos en Carneviva a partir de nuestra investigación:

- sus modos de producción (independientes o ligados a los llamados “sellos independientes”)

- difusión y circuitos de recitales más acotados: reunir público gracias al boca en boca más que al trabajo de publicidad previo a los recitales

- en cuanto a lo estilístico, reproducimos una cita de Fairchild tomada de Shuker (Shuker, 2009:208-9) “ Es imposible trazar la evolución musical de la escena alternativa entre 1980 y 1994 sin rastrear los desarrollos y la diáspora de una multitud de estilos y géneros. En este caso será suficiente destacar que los anchos límites del desarrollo musical de la industria musical alternativa a lo largo de los últimos quince años se han visto considerablemente marcados por la desviación, la negación, la confrontación, el localismo y una experimentación estilística, llamativa en ocasiones, y a menudo extrema (1995:22-3).”, aspectos encontrados en la producción de Carneviva que hemos señalado a través del análisis planteado.

La particularidad del grupo, creemos, se construyó entonces a partir de la afortunada síntesis formada por el sonido y los usos y recursos de la guitarra de Daniel Ferronato, las múltiples herramientas de la voz y la lírica, surgidas de una constante experimentación del Tavo Angelini, el ajuste de la batería y los timbres de percusión agregados por Lucio Venturini y la base estable y necesaria que aportó el bajo de Mario Alfageme.

Por último, creemos indispensable seguir investigando manifestaciones de rock local como ésta porque consideramos que no pueden faltar en la formación de un músico que se acerque a estudiar una carrera universitaria en música popular en la ciudad de Santa Fe.

Bibliografía

- Blanco, Oscar y Scaricaciottoli, Emiliano** (2014): *Las letras del rock en Argentina: de la caída de la dictadura a la crisis de la democracia 1983-2001*, Cap. V “Los ’90 rock...” pág. 222, Buenos Aires, Colihue.
- Frith, Simon** (2014): *Ritos de la interpretación. Sobre el valor de la música popular*, Buenos Aires, Paidós entornos.
- Lamacchia, María Claudia** (2012): *Otro cantar. La música independiente en Argentina*, Buenos Aires, Unísono Ediciones.
- Lunardelli, Laura** (2002): *Alternatividad, divino tesoro*, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Pujol, Sergio** (2007): *Las ideas del rock: genealogía de la música rebelde*, Cap. Alternativo y globalizado (pp. 143 a 160), Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- (2013). *Cien años de música argentina. Desde 1910 a nuestros días*, Buenos Aires, Editorial Biblos, Fundación OSDE.
- Shuker, Roy** (2009): *Rock Total. Todo lo que hay que saber*, Barcelona, Ma Non Troppo

La guitarra eléctrica, la cumbia y el sonido en la música tropical colombiana a través de la influencia de Mariano Sepúlveda. Un proyecto de investigación-creación

CARLOS ANDRÉS CABALLERO PARRA

carloscaballero@itm.edu.co

Facultad de Artes y Humanidades del ITM - Colombia

Universidad Politécnica de Valencia, UPV, Valencia – España

Resumen

La rebelión del mayo del 68 no solo trajo un despertar a nuevas experiencias y revoluciones sociales, sino, además, un buen número de manifestaciones en torno al arte y la cultura. Es así como, entre las décadas de 1960 y 1970, se gestó en Medellín una revolución sonora musical en manos de jóvenes irreverentes, que pretendieron hacer música a partir de las raíces folclóricas tradicionales de la costa caribe colombiana, influenciados con los sonidos contemporáneos del rocanrol y el *twist*. De la variedad de artistas que surgieron en esta época, resalta la presencia del músico, guitarrista y compositor Mariano Sepúlveda, creador, junto con otros músicos, bajo el sello fonográfico Discos Fuentes, de la agrupación Afrosound, que marcó una influencia en el devenir de la cumbia en Colombia y el resto de Latinoamérica.

El proyecto de investigación-creación y de recuperación patrimonial realizado por el grupo Artes y Humanidades del Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) de Medellín, pretende resaltar la importancia e influencia que tuvo esa época en la tradición musical colombiana y en el imaginario colectivo de un país que todavía escucha, baila y disfruta de esas grabaciones discográficas. El proyecto incluye la realización de una propuesta creativa que involucra a Mariano Sepúlveda en una nueva producción musical, para unir el estilo tradicional de su obra con incorporaciones de sonidos y procesos de producción musical actuales. La producción fonográfica está acompañada de un largometraje documental, que recoge las experiencias del artista, contadas a través de la historia de la guitarra con la que interpretó sus éxitos hace más de 40 años, y ha sido complementada con artículos, ponencias nacionales e internacionales y publicaciones literarias.

Partiendo de los dos principales objetivos del proyecto –caracterizar los aportes y el valor estético de la obra musical de Mariano Sepúlveda en el contexto del patrimonio sonoro antioqueño,¹ y visibilizar y divulgar su obra como un legado del patrimonio musical sonoro de la región– puede decirse que el equipo de investigación, conformado, entre otros, por el investigador Ph. D. Juan Diego Parra, ha cumplido con la mayoría de sus propósitos y ha abierto espacios para seguir profundizando en esta cuestión en diferentes campos del conocimiento. Es así como se pretende entregar, desde el punto de vista de la producción de audio y en contexto con las formas de composición y de creación, un resultado que permita la generación y la consolidación de estas músicas y su reincorporación en una estética sonora actual, que faculte la circulación a través de los diferentes medios de distribución convencionales, enfatizando los medios de producción de audio contemporáneos.

Palabras clave: cumbia / folclor / guitarra eléctrica / rock tropical / Colombia

1 Gentilicio de los oriundos del departamento colombiano (provincia) de Antioquia.

[...] la tecnología del sonido creó un nuevo espacio en el cual poder discernir mejor entre el texto musical y los excedentes sonoros que lo rodeaban: el estudio de grabación. En este ambiente hermético y enigmáticamente tecnológico se fueron creando poco a poco nuevas condiciones para interpretar la música
Julio Mendivil (2016: 126)

Introducción

La producción musical, o producción discográfica –como se denomina en los países angloparlantes–,² es una disciplina que abarca dos áreas específicas del conocimiento: el arte y la ingeniería, relacionadas principalmente por el uso de la tecnología aplicada; sin embargo, es en el arte donde se pueden estudiar los fenómenos artísticos y culturales. Para el caso específico de esta investigación, la ingeniería sirve como vehículo o medio para realizar los objetivos musicales –la herramienta que hace posible y facilita la creación de un contenido musical–.

Ahora bien, la tecnología, que facilita las grabaciones discográficas, está directamente relacionada con la producción musical; de hecho, puede decirse que la una necesita de la otra, y lo ha sido así desde principios del siglo XX, cuando el registro y la reproducción del audio comenzaron a comercializarse; esto, sin embargo, no implica que la tecnología de la grabación sea igual o equivalente a la producción musical. La creación de la tecnología de la grabación debe atribuírsela a los ingenieros, pero son los artistas y los músicos los que usan directamente sus artefactos para la creación de obras musicales; como lo mencionan Miles Huber y Runstein (Huber y Runstein, 1989: 1), en la producción de una grabación maestra intervienen expertos en el campo de la música, la acústica, la electrónica, la producción, los negocios e incluso la psicología, que trabajan juntos para la realización de dicho producto artístico.

El propósito de haber incluido esta explicación del campo disciplinar en este apartado es el de aclarar que es precisamente allí donde se han desarrollado la mayoría de los fenómenos artísticos y culturales que dieron paso a la consolidación de un sonido y una tradición musical, a través de la reinterpretación de la cumbia de la costa caribe colombiana con influencias del rock tropical y el sonido de la guitarra

² Claramente expresado por el profesor Zagorsky-Thomas en el título de su libro. Simon Zagorski-Thomas (2014). *The Musicology of Record Production*. Cambridge (UK): Cambridge University Press. ISBN 9781107075641.

de quien, para ese entonces, era uno de los más importantes intérpretes de este instrumento en la música comercial popular, o música del trópico urbanoailable (Parra Valencia, 2014: 111), grabada en Medellín entre finales de la década de 1960 y en la década de 1970: Mariano Sepúlveda.

El *chucu-chucu*,³ como fue denominado despectivamente este género musical por la corriente academicista en sus estudios de la música tropicalailable grabada en Medellín en las principales disqueras colombianas, fue el objeto de estudio de este proyecto que el grupo de investigación Artes y Humanidades del Instituto Tecnológico Metropolitano inició en 2013 con el apoyo de la Secretaría de Cultura Ciudadana municipal, en la conmemoración del bicentenario de la independencia de la provincia –y actual departamento– de Antioquia –cuya capital es Medellín–. En esta primera etapa se reunió un importante material y se dejó abierta la posibilidad de profundizar en esta cuestión a través de una segunda etapa –la que motiva este informe–.

La primera parte del proyecto se consolidó con la publicación del libro *Arqueología del Chucu-Chucu. La revolución sonora tropical urbana antioqueña. Medellín, años sesenta y setenta* (Parra Valencia, 2014a), que suscitó el reportaje audiovisual *Cuando el Chucu-Chucu se vistió de frac*, de la agrupación Afrosound (Parra Valencia, 2014b), merecedor del Premio Nacional de Periodismo Simón Bolívar en 2014. Además del libro y del documental, se realizó una producción discográfica (Caballero Parra y Parra Valencia: 2014), en homenaje a la música grabada en la década de 1970, con la participación del guitarrista original de la época, Mariano Sepúlveda, y de músicos locales. Por esta razón, para la segunda etapa se tuvo como objetivo no solamente la recuperación de material grabado y no grabado del autor, por medio de una nueva producción musical y un documental, sino, además, la caracterización de los aportes y el valor estético de su obra en el contexto del patrimonio sonoro antioqueño, por medio de diferentes publicaciones.

El concepto de *investigación-creación* en el que se enmarca la segunda etapa del proyecto no solo está representado por la investigación tradicional en las ciencias sociales y humanas desarrollada a lo largo de su ejecución, se trata, también, de reconocer la obra del compositor Mariano Sepúlveda en contextos no necesariamente académicos y su incursión e importancia dentro del mismo escenario; además, permite definir algunas ideas a partir de las expresiones populares, o de folclor híbrido, producidos en escenarios urbanos del conocimiento. Es precisamente en este contexto en el que se enmarca esta propuesta de investigación-creación,

3 Denominado también como “raspa”, da cuenta del sonido onomatopéyico que se genera al raspar la güira en la cumbia.

tomando como punto de inicio las memorias del documento *Valoración de los procesos de creación artística y cultural en el marco de acreditación de programas* (Colombia, Ministerio de Educación, 2013: 27), en el que se expresa que una *obra de arte* es un centro de articulación de diversas relaciones a partir de la formulación de una idea o acción nueva y valiosa. Así, una obra de arte abarca un análisis particular que bien podría valer para una reflexión tanto particular de su creación, como también de la región donde se realiza. Lo simbólico en este caso implica una relación entre lo que se expresa y lo que se reflexiona acerca de ella, valiéndose del reconocimiento que esta música tiene con el pasado –y que aún suena en el presente–, que permita la integración, en un dispositivo funcional, que dé cuenta de las relaciones sociales implícitas en su contexto. De esta forma, la producción discográfica realizada en el proyecto hace las veces del dispositivo, integrando diferentes implicaciones socioculturales a partir del análisis investigativo del proceso, de la técnica –los diferentes métodos de grabación utilizados– y de un proceso formal representado en las partituras respectivas.

Metodología

En la segunda etapa, el proyecto se desarrolló en varios períodos, cada uno de los cuales tuvo su importancia metodológica en el resultado final. El amplio soporte bibliográfico y teórico obtenido en la primera etapa, así como el material fonográfico del archivo de Discos Fuentes –que fue donado al Instituto Tecnológico Metropolitano–, sirvieron de soporte teórico-práctico y de fuente de consulta, y fueron complementados con nuevo material bibliográfico relacionado con la música popular y la producción discográfica, que ayudaron a contextualizar la producción intelectual derivada tanto de escritos literarios como de diferentes creaciones artísticas.

Para la realización de la producción musical *Paparí*⁴ (en proceso de publicación) se convocó a un grupo de músicos para ensamblar el repertorio aportado por el compositor Mariano Sepúlveda; para esto se trazó una hoja de ruta que se aplicó en la intervención de cada una de las piezas musicales, a la vez que se proyectaron modelos de interacción con roles específicos por parte de los músicos que conformaron el ensamble. Posteriormente, se realizó un plan de producción para el registro acústico de los diferentes instrumentos; es importante mencionar que a medida que se iba grabando cada pieza sonora fueron apareciendo nuevos ingredientes so-

4 Hipocorístico de Mariano Sepúlveda dado por sus compañeros de la agrupación Afrosound en la década de 1970.

noros, espontáneos e improvisados que, finalmente, contribuyeron al sonido buscado en el proyecto.

El resultado final fue consolidado por el productor musical que, influenciado por el sonido de la guitarra eléctrica del artista y el de los de los guitarristas invitados, le dio el sentido sonoro y estético al trabajo, que culminó con el proceso de “masterización”. El sonido de la cumbia logrado fue, entonces, el resultado de la combinación entre el estilo de las agrupaciones tradicionales –La Sonora Dinamita y Los Hispanos, entre otros–, algunos instrumentos actuales y el sonido “ruidoso” y particular de la guitarra eléctrica original usada en la década de 1970, una Gibson Les Paul Custom conservada por la compañía disquera –Discos Fuentes–, que le dio el toque especial a la sonoridad buscada por el productor musical.

La producción estuvo conformada finalmente por cinco obras inéditas de Mariano Sepúlveda y otras cinco ya grabadas por él en la década de 1970, que fueron seleccionadas por la dirección del proyecto por su valor representativo para dicha época o por ser un tanto desconocidas y que podrían redescubrirse y apreciarse en versiones diferentes a las originales.

Otro de los productos generados en la segunda etapa es el video documental de 90 minutos *Papari*⁵ (también en proceso de publicación), que narra la historia del compositor Mariano Sepúlveda y su relación con la guitarra eléctrica a través de la intervención en las diferentes agrupaciones musicales en las que fue invitado a participar desde inicios de la década de 1970.

Para la realización de cada una de las actividades y productos artísticos programados, el grupo investigador contó con el apoyo de los semilleros de investigación formativa pertenecientes a la Facultad de Artes y Humanidades del Instituto Tecnológico Metropolitano; esta iniciativa se convirtió en una oportunidad para vincular a los estudiantes del primer ciclo de estudios universitarios en procesos avanzados de investigación que permitan la interacción entre artistas e investigadores.

En cuanto a la obra musical escrita por el investigador Carlos Andrés Caballero Parra para la guitarra clásica acústica (en proceso de publicación), se tomaron las composiciones instrumentales de Mariano Sepúlveda grabadas por la agrupación AfroSound en versiones para guitarra clásica, y agrupadas de a dos temas por arreglo⁶.

5 Ambos, la producción musical mencionada anteriormente y el video, tienen el mismo nombre.

6 Los fonogramas incluyen una sección de improvisación que no tiene una aplicación práctica para el objetivo de la recopilación: acercar al público joven estudiantil de este instrumento al repertorio de la música de Mariano Sepúlveda y darle así un valor agregado a su obra.

Además de los tres productos artísticos realizados en el proyecto –producción musical, video y edición de partituras–, los investigadores hicieron dos publicaciones: el libro *Deconstruyendo el Chucu-Chucu. Encuentros, reencuentros y desencuentros de la Cumbia Urbana en Colombia*, de Juan Diego Parra Valencia (en proceso de publicación), que marca una continuación del escrito en la primera etapa; y un segundo libro (también en proceso de publicación) que asocia las producciones musicales del grupo Afrosound con un informe técnico que detalla las principales características que tuvieron esas grabaciones, y que está acompañado de historias y anécdotas contadas a partir de las experiencias que tuvieron el autor y guitarrista, el ingeniero de grabación y el arreglista o productor musical. De esta manera se pudo establecer la relación entre los diferentes roles de la producción musical participantes en la industria discográfica y así plantear un análisis que permitió establecer cómo se dio dicha relación –que ha tenido grandes éxitos musicales y comerciales–.

Finalmente, los trabajos pasaron a la etapa de divulgación a través de la participación en diferentes sucesos tanto artísticos como académicos –conciertos y presentaciones del documental en festivales cinematográficos– y la presentación de ponencias en diferentes congresos y conferencias.

Resultados

Cada uno de los objetivos trazados desde el inicio del proyecto daba cuenta de una serie de productos derivados que permitirían la valoración de sus resultados a partir de la producción obtenida. Es así como la investigación, además de los productos artísticos realizados, pudo presentar los siguientes productos:

- El libro *Deconstruyendo el Chucu-Chucu. Auges, declives y resurrecciones de la música tropical colombiana*, de Juan Diego Parra Valencia (2017), co-investigador del proyecto, libro que fue publicado por el Fondo Editorial del ITM, continúa con la propuesta de la primera etapa del proyecto, a partir del análisis de las situaciones particulares que vivían los protagonistas de las diferentes agrupaciones que conformaron lo que en la actualidad se conoce como *chucu-chucu* o música raspa. Además, configura un escenario de reflexión sobre los aspectos más importantes del devenir de la cumbia urbana, denominada convencionalmente en Medellín como “música tropical”, caracterizando los aspectos socioculturales que propiciaron su auge en los años sesenta y setenta del siglo pasado y su posterior declive en los años ochenta.

- El artículo “La cumbia: invención de una tradición”, de Juan Sebastián Ochoa (2016), investigador invitado de la Universidad de Antioquia, publicado en la *Revisita Musical Chilena* de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, que expone la importancia que dicho género musical ha tenido en Colombia en las músicas de tradición popular y el folclor.

- El libro de arreglos y adaptaciones de *chucu-chucu* para guitarra clásica (en proceso de publicación) del investigador Carlos Andrés Caballero Parra, una compilación de las obras instrumentales más representativas grabadas por la agrupación Afrosound, en versiones para guitarra solista y dueto de guitarras, que permitirá acercar a los estudiantes del instrumento a las expresiones populares de la cumbia urbana. Adicionalmente, a partir de estos arreglos se planea producir una grabación discográfica con la participación de Mariano Sepúlveda, esta vez en un rol de tipo más formal.

- Otro de los productos presentados en el proyecto es un libro (en proceso de publicación) que combina el aspecto técnico de los equipos e instrumentos utilizados en las producciones realizadas por la agrupación Afrosound, en la década de 1970, con las experiencias de los intérpretes, los arreglistas y los ingenieros de grabación o “grabadores” –como se les conocía en ese entonces–.

A la fecha, el proyecto ha tenido participación en los siguientes sucesos académicos nacionales e internacionales: el Segundo Festival Internacional de Guitarra Ciudad de Medellín, realizado en agosto de 2017; el Congreso de Música Popular, realizado en Cuba en 2015; VI Edición de Músicos en Congreso, realizado en Santa Fe (Argentina) en 2017; en la conferencia anual de The Association for the Study of Record Production (ASARP), realizada en el Conservatorio Real de Estocolmo en diciembre de 2017 y en el XIII Congreso de la rama latinoamericana de la asociación internacional para el estudio de la música popular (IASPM-AL), realizado en el Conservatorio de Música de Puerto Rico.

Además del guitarrista y compositor Mariano Sepúlveda, la producción musical *Paparí* (Sepúlveda: 2017) contó con la participación de la agrupación Porrosivo, de Medellín. El trabajo se hizo en los estudios de grabación del Instituto Tecnológico Metropolitano, adscritos a los laboratorios de la Facultad de Artes y Humanidades, y estuvo a cargo de profesores y técnicos de laboratorio, con la dirección musical de los investigadores del proyecto. La producción se encuentra en proceso de licenciamiento con el sello discográfico Discos Fuentes, que hará su divulgación internacional a través de las distintas plataformas digitales, usando su aparato de distribución discográfica, que cuenta con más de 80 años de experiencia. El sonido final de esta producción difiere técnica-

mente del sonido usual conseguido por el artista en el pasado, en razón de que, además de rescatar el valor patrimonial de su obra, era pertinente introducir conceptualmente su música a la época actual a través de un sonido diferente y fresco. Las obras de Mariano Sepúlveda marcan por sí solas un estilo particular y definido conseguido a través de más de 30 años de experiencia; aun así, al presentarlas en un formato nuevo, en un tiempo y un lugar diferentes, con instrumentos contemporáneos, y con técnicas modernas de producción y grabación, se logra conservar la tradición artística y estética del compositor.

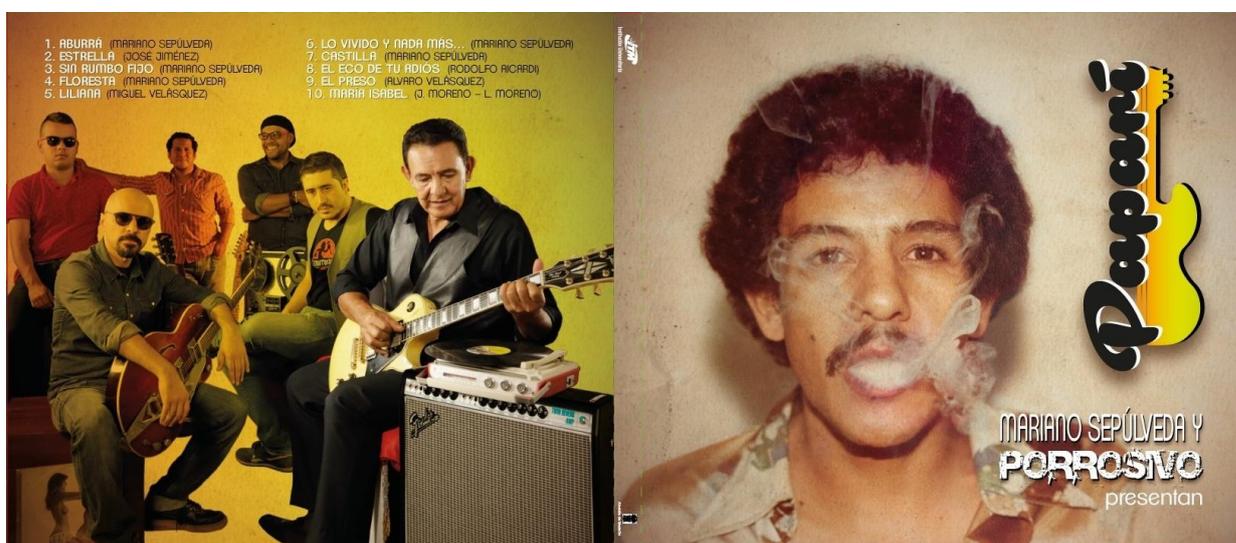


Imagen 1: Carátula y contracarátula de la producción discográfica *Paparí* (en proceso de licenciamiento con la compañía Discos Fuentes).

Finalmente, y como producto derivado, está el video *Paparí* (del mismo nombre de la producción musical), un documental de 90 minutos dirigido por el investigador Juan Diego Parra Valencia (en proceso de publicación), con el apoyo de Carlos Andrés Caballero Parra, profesor asociado de la Facultad de Artes y Humanidades del Instituto Tecnológico Metropolitano. Este trabajo muestra la historia de Mariano Sepúlveda contada por él y algunos familiares, amigos y varios compañeros de trabajo, y gira en torno a una guitarra Gibson Les Paul Custom perdida y a los personajes que lo ayudaron a encontrarla. Al final del video recibe la guitarra de manos de uno de sus amigos y presenta un concierto con ella. El documental ya se ha presentado en varios sucesos académicos y se va a llevar a los festivales cinematográficos.

Conclusiones

A partir del análisis de los logros y los productos obtenidos podría decirse que los resultados alcanzados han cumplido con los objetivos propuestos, lo que muestra un buen nivel de satisfacción del equipo investigador y de la comunidad a la cual está dirigido el proyecto.

En referencia a su aplicación, el público objetivo del proyecto se ubica en el campo de las artes, desde los niveles académicos y profesionales hasta el aficionado. Con el análisis musicológico de las piezas realizadas y de las obras estudiadas se obtiene un precedente importante para introducir dicho material en el circuito académico de los estudios musicales en el ámbito popular, a partir del reconocimiento de la obra como parte del patrimonio musical tropical antioqueño; de esta manera se vincula el concepto de *investigación-creación* a los estudiantes, los docentes, los productores musicales, los musicólogos, los melómanos, los etnomusicólogos, los artistas y los compositores.

Desde el punto de vista comercial, el proyecto se enmarca dentro las denominadas industrias culturales y del entretenimiento, a través de la distribución digital de las producciones derivadas, sin dejar de acudir a los métodos tradicionales de divulgación tales como los artículos en revistas científicas y los libros físicos y electrónicos.

Con respecto a los siguientes objetivos específicos, las conclusiones son las siguientes:

Objetivo 1: caracterización de los aportes y el valor estético de la obra musical de Mariano Sepúlveda en el contexto del patrimonio sonoro antioqueño.

En este objetivo se plantearon dos posibles escenarios: el patrimonial, que permite establecer la relación con el patrimonio inmerso y la expresividad de su obra en discursos artísticos contemporáneos; y la inclusión de obras y composiciones nuevas e inéditas, que permiten una relación entre las distintas generaciones partícipes del proyecto, partiendo de valores estéticos distantes en el tiempo, pero comunes en el sentido artístico, lo que demuestra, entonces, la importancia del valor artístico que posee el artista.

Objetivo 2: visibilización y circulación de la obra del artista antioqueño Mariano Sepúlveda, como un legado musical sonoro de la región.

A través de los resultados obtenidos se confirma el valor artístico y se reivindica la figura del maestro, permitiendo la reincorporación de su repertorio en los circuitos populares musicales que ha venido siendo consumido a lo largo de la historia

por el público en general, resaltando de esta manera el valor de la música popular y su importancia en el imaginario colectivo regional.

Bibliografía

- Arango Archila, F.** (2015): “La industria discográfica y los consumidores. ¿La música como bien comercial o gratuito?” en *Luciernaga*, 7 (13), pp. 13-31. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5529481>
- Arcos Vargas, A.** (2008): *Industria musical en Colombia: Una aproximación desde los artistas, las disqueras, los medios de comunicación y las organizaciones* [tesis de grado]. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en <http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis37.pdf>
- Arias Calle, J. D.** (2011): *La industria musical en Medellín 1940-1960: Cambio cultural, circulación de repertorios y experiencias de escucha* [tesis de maestría], Medellín, Universidad Nacional de Colombia. Disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/5497/1/71791195.2011.pdf>
- Bennett, S.** (2012): “Endless Analogue: Situating vintage Technologies in the Contemporary Recording & Production Workplace” en *Journal on the Art of Record Production*, 07. Disponible en <http://arpjournal.com/endless-analogue-situating-vintage-technologies-in-the-contemporary-recording-production-workplace/>
- Caballero Parra, C. A.** (2010): *La producción musical en estudio*, Medellín, Instituto Tecnológico Metropolitano.
- Caballero Parra, C. A. y Parra Valencia, J. D.** (2014): *Raíces del Rock Tropical: Un homenaje a Afrosound* [fonograma], Medellín, Instituto Tecnológico Metropolitano, Facultad de Artes y Humanidades, Secretaría de Cultura Ciudadana de Medellín. Disponible en <https://soundcloud.com/porrosivo-ensamble/sets/ra-ces-del-rock-tropical-un>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional y Consejo Nacional de Acreditación** (2013): *Valoración de los procesos de creación artística y cultural en el Marco de la acreditación de programas* [memorias], Bogotá, Mineducación. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-338203.html>
- Davis, R.** (2011): “Modes of Production, Modes of Listening: Alternative Realities and the Sonic Divide” en *Journal on the Art of Record Production*, 5, julio. Disponible en <http://arpjournal.com/modes-of-production-modes-of-listening-alternative-realities-and-the-sonic-divide-2/>

- Fisherman, D.** (2013): *Efecto Beethoven. Complejidad y valor en la música de tradición popular* (2.^a ed.), Buenos Aires, Paidós.
- García Canclini, N.** (1988): “¿Reconstruir lo popular?” en *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 13. Disponible en <http://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/450>
- Huber, D. M. y Runstein, R. A.** (1989): *Modern Recording Techniques* (3.^a ed.), Indianápolis, Howard W. Sams & Company.
- Jaramillo O., L. F.** (ed.) (1992): *Música tropical y salsa en Colombia*. Medellín, Discos Fuentes.
- Katz, M.** (2010): *Capturing Sound: How Technology has changed Music* (revised ed.). Berkeley, University of California Press.
- Mendívil, J.** (2016): *En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*, Buenos Aires, Gourmet Musical.
- Miñana, C.** (1999): “Entre el folklore y la etnomusicología: 60 años de estudio sobre la música popular tradicional en Colombia” en *A Contratiempo*, 11, pp. 36-47.
- Ochoa, J. S.** (2016): “La cumbia en Colombia: invención de una tradición” en *Revista Musical Chilena*, 70 (226), pp. 1-22. Disponible en <http://www.revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/viewFile/44886/46956>
- Parra Valencia, J. D.** (2014a): *Arqueología del chucu chucu. La revolución sonora tropical urbana antioqueña. Medellín, años sesenta y setenta*. Medellín, Instituto Tecnológico Metropolitano, Alcaldía de Medellín, Secretaría de Cultura Ciudadana.
- (2014b): *Cuando el chucu-chucu se vistió de frac* [video documental]. Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano, Facultad de Artes y Humanidades. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=TrLCEN4XHho>
- (2017): *Deconstruyendo el chucu-chucu. Auges declives y resurrecciones de la música tropical colombiana*. Medellín, Instituto Tecnológico Metropolitano.
- Peláez, O. y Jaramillo O., L. F.** (1996): *Colombia musical. Una historia, una empresa*, Medellín, Discos Fuentes.
- Sevilla, M., Cataño, C., Santamaría, C. y Ochoa, J. S.** (2014): *Travesías por la tierra del olvido: modernidad y colombianidad de la música de Carlos Vives y La Provincia*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Wade, P.** (2002): *Música, raza y nación. Música tropical en Colombia*. Chicago, University of Chicago Press.
- Zagorski-Thomas, S.** (2014): *The Musicology of Record Production*, Cambridge (UK), Cambridge University Press.

La administración colectiva y el aseguramiento efectivo del ejercicio del derecho de autor y los derechos conexos. Su acaparamiento práctico en circuitos de música latinoamericanos

RODRIGO J. GOZÁLBEZ

rodrigojgozalbez@gmail.com

ISM - UNL

Resumen

La misión de este trabajo es adentrarse en el análisis de una de las herramientas más importantes con la que cuentan los titulares de derechos de autor y derechos conexos en pos del efectivo ejercicio de las facultades inherentes a estos, con el objeto de satisfacer su naturaleza teleológica. A lo largo del desarrollo del presente artículo, se intentará relacionar las características de los distintos sistemas de gestión de derechos de autor, derechos conexos y su vinculación con la práctica concreta desarrollada por el músico, con el objeto de determinar el alcance práctico de los beneficios que el ejercicio colectivo presenta en distintos ámbitos de aplicación. Primeramente se analizarán los conceptos esenciales de la administración colectiva de derechos intelectuales en la actividad musical. En segundo lugar se propone una breve clasificación de las entidades de gestión colectiva, a los efectos de comprender las particularidades que gobiernan la temática analizada. Luego se encara una justificación de la existencia de las administradoras de derechos y su importancia práctica en el aseguramiento efectivo de las facultades que el ordenamiento jurídico otorga a los titulares. Por último se plantea una comparación de algunas características del funcionamiento de las sociedades de gestión, tomando a Latinoamérica como centro de análisis y comparando en base a distintos criterios con el propósito de determinar el impacto de la actividad en diversas regiones y su eficacia a la hora de asegurar la observancia del derecho.

Palabras clave: Derecho de autor y derechos conexos / Propiedad Intelectual / Gestión Colectiva

Introducción

*“Si quieres ir rápido, ve solo.
Si quieres llegar lejos, ve acompañado”
(Proverbio africano)*

La misión de este trabajo es adentrarse en el análisis de una de las herramientas más importantes con la que cuentan los titulares de derechos de autor y derechos conexos en pos del efectivo ejercicio de las facultades inherentes a estos, con el objeto de satisfacer su naturaleza teleológica. A lo largo del desarrollo del presente artículo, se intentará relacionar las características de los distintos sistemas de gestión de derechos de autor y derechos conexos y su vinculación con la práctica concreta desarrollada por el músico, con el objeto de determinar el alcance práctico de los beneficios que el ejercicio colectivo presenta en distintos ámbitos de aplicación. Primeramente se analizarán los conceptos esenciales de la administración colectiva de derechos intelectuales en la actividad musical. En segundo lugar se propone una breve clasificación de las entidades de gestión colectiva a los efectos de comprender las particularidades que gobiernan la temática analizada. Luego se encara una justificación de la existencia de las administradoras de derechos y su importancia práctica en el aseguramiento efectivo de las facultades que el ordenamiento jurídico otorga a los titulares. Por último se plantea una comparación de algunas características del funcionamiento de las sociedades de gestión, tomando a Latinoamérica como centro de análisis y comparando en base a distintos criterios con el propósito de determinar el impacto de la actividad en diversas regiones y su eficacia a la hora de asegurar la observancia del derecho.

I. Concepto de gestión colectiva

En una aproximación conceptual, cuando hablamos de gestión colectiva, nos referimos al conjunto de actividades tendientes al efectivo ejercicio de los derechos de autor y los derechos conexos por parte de entidades que, superando la individualidad propia de los titulares de esos derechos y gracias a las autorizaciones que estos oportunamente conceden, realizan tareas de administración, contralor, otorgamiento de licencias, recaudación y distribución, asesoramiento, entre otras; todo esto en beneficio de los autores y titulares de derechos de autor y derechos conexos. Nuestra reconocida doctrina la define como

El sistema de administración de derechos de autor y de derechos conexos por el cual sus titulares delegan en organizaciones creadas al efecto la negociación de las condiciones en que sus obras, sus prestaciones artísticas o sus aportaciones industriales – según el caso – serán utilizadas por los difusores y otros usuarios primarios, el otorgamiento de las respectivas autorizaciones, el control de las utilidades, la recaudación de las remuneraciones devengadas y su distribución o reparto entre los beneficiarios (Lipszyc, 1993:407).

La actuación colectiva pretende asegurar el cumplimiento de las facultades que poseen sus titulares, que de manera individual son difíciles de alcanzar, sobre todo en aquellas situaciones que presentan caminos sinuosos a la hora de rastrear las utilidades de obras y su difusión, sumado esto último a la constante hiposuficiencia comercial que experimenta el autor. Existen numerosas formas de explotación de las obras en las que se hace muy difícil el control por parte de sus titulares. Si el autor tuviera que controlar de qué forma su obra es radiodifundida o el intérprete de una obra artística pretender un manejo integral de los organismos de radiodifusión donde sus interpretaciones son reproducidas, nos encontraríamos ante una verdadera odisea. La actividad de las organizaciones de gestión colectiva tiende a resolver estos inconvenientes prácticos y a extender el margen de posibilidad para que los titulares de derechos de autor y derechos conexos puedan encontrar soluciones prácticas a la hora de ejercitar sus derechos intelectuales.

II. El ejercicio colectivo de los derechos de autor y derechos conexos

Las organizaciones de este tipo proliferan de forma disímil condicionadas principalmente por las especiales particularidades de cada región. Uno de los factores más curiosos que determinan las diferentes características que tienen las entidades de gestión colectiva consiste en ciertos aspectos cualitativos y cuantitativos del desarrollo cultural del país o la región en cuestión. Cuanto mayor sea el desarrollo de las industrias culturales, mayor será la necesidad de gestión para el correcto ejercicio de los derechos provenientes de las creaciones intelectuales. En el mundo existen distintos sistemas de gestión de derechos de autor y derechos conexos, los cuales varían según la naturaleza de su constitución o la instrumentalización de su

funcionamiento, para citar algunos de los factores diferenciadores. A modo de esbozar una clasificación de los tipos de entidades, podemos distinguir:

A) En base a la naturaleza de la entidad

1. Entidades privadas

La experiencia mundial, y puntualmente latinoamericana, se aloja en este tipo de criterio. Normalmente los hechos preceden al derecho y es por eso que el nacimiento de la mayoría de las entidades se generó por la necesidad de regular una situación no tenida en cuenta por la norma jurídica. De forma posterior y paulatina, la organización adquiere reconocimiento legal en diversas escalas. La relación de la forma privada de las Sociedades de Gestión Colectiva con el sistema económico liberal es directa y este es uno de los motivos por los cuales la mayoría prolifera en esta dirección.

2. Entidades públicas

A diferencia de lo analizado en el párrafo anterior, los casos de entidades públicas son menores y se ubican en determinadas zonas geográficas. Siguiendo al maestro Ficsor¹ se pueden citar los siguientes ejemplos en África: ONDA (*Office National des Droitsd'Auteur et droitsvoisins*) en Argelia, BMDA (*Bureau Marocain du Droitd'Auteur*) en Marruecos o SODAV (*La Sénégalaise du droitd'auteur et des droitsvoisins*) en Senegal. Estas entidades son multidisciplinarias y funcionan bajo la modalidad de oficina estatal. En América Latina, la única entidad con estas características es la Agencia Cubana de Derecho de Autor Musical (ACDAM) dependiente del Instituto Cubano de la Música, siendo la única de este tipo en América Latina.

3. Entidades mixtas

En este caso la característica es la injerencia del estado en parte de la estructura de la entidad, transformándola en una clase híbrida distinta de los casos anteriormente analizados. Un ejemplo de este tipo de entidades es el de la *Società italiana degli Autori ed Editori* (SIAE) en Italia, en donde el presidente del consejo de ges-

1 (1991). Administración colectiva del derecho de autor y los derechos conexos. Ginebra: Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI)

ción es nombrado por el presidente de la nación a propuesta de los ministros del poder ejecutivo.²

B) Según la exclusividad de su funcionamiento

1. Entidades basadas en un sistema de monopolio legal

El sistema denominado “monopolio legal”, normalmente consagrado por una ley o decreto que así lo establezca, otorga por vía normativa la exclusividad de la gestión colectiva en un ámbito en particular. Para profundizar este punto, podemos tomar como ejemplo el sistema imperante en Argentina: en la actividad musical, tanto en el terreno del derecho de autor como de los derechos conexos, existe una única entidad que administra un derecho en un tipo de obra determinada. El sistema nació como un monopolio de hecho que posteriormente adquirió reconocimiento legal, generándose las leyes 17.648 (SADAIC), 20.115 (ARGENTORES), y los decretos 1671/74 (AADI) y (CAPIF), 1914/06 (SAGAI), 124/09 (DAC). Una situación similar, aunque con algunas diferencias que morigeran el sistema, se estableció en Italia por vía legal³, consagrando el monopolio legal en favor de la entidad SIAE.

2. Entidades sin monopolio legal. Proliferación por rama

Aunque en muchos sistemas suele configurarse una situación de monopolio de hecho que enfatiza la existencia de una única entidad por rama, en otros casos se generan diversas entidades que administran el mismo derecho en la misma actividad. Independientemente de los fundamentos dogmáticos que motiven esta solución, compartimos la opinión de reconocida doctrina (Lipszyc, 1993:436), que entiende la conveniencia del sistema de entidad única. Un ejemplo de los inconvenientes que generan la pluralidad de entidades sobre un mismo derecho es Brasil⁴, donde la existencia de tantas entidades culminó en la creación compulsiva de una oficina recaudadora única.

2 ARTICOLO 19 – Presidente del Consiglio di gestione. 1. Previa designazione del Consiglio di sorveglianza ai sensi del comma 14 dell’art. 16, il Presidente del Consiglio di gestione è nominato tra i suoi componenti con decreto del Presidente della Repubblica, su proposta del Presidente del Consiglio dei Ministri, di concerto con il Ministro per i beni e le attività culturali e con il Ministro dell’economia e delle finanze.

3 Art. 180 ley 663 (Protección del Derecho de Autor y los Derechos Conexos)

4 En el cuadro anexo pueden observarse las diversas entidades.

C) Según la instrumentalización

1. Entidades con tareas de recaudación y distribución unificadas o separadas

En base a su instrumentalización, las organizaciones adoptan diferentes soluciones. Muchas de ellas recaudan las regalías derivadas del derecho que administran y luego las distribuyen entre sus asociados. Otras en cambio reciben los dividendos recaudados por una “ventanilla única” (como en el caso de Brasil) o una entidad distinta (como en el caso de Argentina, en materia de derechos conexos). Precisamente en nuestro país, los intérpretes nucleados en AADI, como los productores organizados en CAPIF, integran una asociación civil recaudadora denominada AADI-CAPIF A.C.R. para unificar el cobro de los aranceles que luego distribuyen separadamente.

III. Sobre la conveniencia de la existencia de las entidades de gestión colectiva en la actividad musical. Un caso práctico

Después del análisis realizado en la clasificación precedente, podemos intentar esbozar una justificación del sistema de gestión colectiva basándonos en las experiencias prácticas generadas. La praxis musical, más allá del hecho artístico, conlleva una serie de actividades que requieren un minucioso seguimiento si se pretende ejercer con eficacia el cúmulo de derechos reconocidos por la ley en cabeza del músico. Como señala nuestra doctrina, la administración colectiva está basada en

a) equilibrar la debilidad del autor frente a los usuarios primarios- las empresas utilizadoras de sus obras- para poder negociar un cierto pie de igualdad y no verse obligado a ceder sus derechos sobre la obra, lo cual le permite seguir ligado a la suerte de su creación y participar en ella, pues todo lo que el Estado prevé en su favor puede perderse en el momento de firmar el primer contrato (...) y b) reclamar los derechos de autor (intérprete o productor) aun en los casos de cesiones firmadas directamente con el mismo autor en contra de sus intereses (Villalba y Lipszyc, 2001: 192-193).

El equilibrio que la actividad de las entidades de gestión promueve, responde a una necesidad de rebatir las diferencias de negociación de carácter histórico entre los titulares de derechos (mayormente en el caso de autores e intérpretes) y aquellos que detentan los factores de producción, en el caso puntual, las empresas usuarias del repertorio administrado.

Teniendo en cuenta la experiencia recogida en la esfera de la música independiente argentina, podemos analizar un caso práctico que pone en el centro de la escena al músico independiente, en los términos del art. 65⁵ de la ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (26.522), y permite comprender la importancia jurídico-económica que la administración colectiva genera en el ámbito musical. Dejando de lado los esteticismos, que no son motivo de protección normativa, es hora de retomar y profundizar un ejemplo abordado en otro trabajo⁶ (el que sugiero consultar), que visualiza la sutileza de la afirmación que pretendemos justificar. En aquella oportunidad, analizábamos la situación de un artista que se encontraba en la encrucijada de optar por el camino de la autogestión o aceptar la oferta de un productor ejecutivo, que a su vez trabaja con una discográfica o es la discográfica misma. En ambos casos se presentaba la necesidad de conocer con claridad cuáles son los derechos involucrados, porque sería ese conocimiento el que tendería a persuadir en primera instancia la elección de la mejor opción. Adaptando lo precitado al tema que nos convoca, presentaremos una hipótesis en la que el músico es autor, intérprete de sus propias obras y productor fonográfico de su proyecto. Entonces, cuando este artista se embarca en la tarea de “ingresar al sistema de gestión”, el primer paso que debe llevar adelante es el trámite de registro de su obra ante la dirección nacional de derecho de autor (DNDA⁷). Como veremos en el cuadro anexo, en Argentina la gestión colectiva autoral en la actividad musical es llevada adelante por SADAIC (Sociedad Argentina de Autores y Compositores de Música). Esta actúa como receptoría de trámites de la DNDA en el interior del país por lo que los músicos acuden a la entidad desde el inicio. Una vez que el trámite obtiene el depósito

5 “donde el autor y/o intérprete ejerza los derechos de comercialización de sus propios fonogramas mediante la transcripción de los mismos por cualquier sistema de soporte teniendo la libertad absoluta para explotar y comercializar su obra” (nota del art. 65 ley 26522)

6 Gozalbez, Rodrigo J. “La incidencia del derecho de autor y los derechos conexos en la actividad profesional del músico” en Actas del 5to Congreso “Músicos en Congreso 2015” del ISM de la Universidad Nacional del Litoral. Pag. 86

7 La dirección nacional de derecho de autor (DNDA) es la oficina del estado argentino encargada del registro de las obras autorales. La misma opera dentro de la órbita del Ministerio de Justicia de la Nación. El trámite se realiza en forma presencial, por correo postal o mediante el nuevo sistema de trámites a distancia (TAD). Pero en la actividad musical el hecho de que SADAIC actúe como receptoría en el interior del país conlleva que muchos músicos realicen todos los pasos administrativos en la misma entidad.

en custodia por parte del Estado, la obra puede ser declarada en la entidad autoral. Luego de la declaración, la creación autoral ingresa al sistema de gestión colectiva. Después de esta etapa, el músico debe realizar algunos procedimientos administrativos con el objeto de formar parte de la entidad, aunque sea de la mínima forma que los estatutos establezcan, para comenzar a percibir las regalías por la utilización de sus obras. En el caso de una producción discográfica independiente, el músico deberá acudir a la misma entidad para obtener la correspondiente autorización, previo pago de los derechos fonomecánicos, y de esta forma contratar los servicios de una fábrica replicadora para obtener los ejemplares profesionales de su producción. Este último hecho es trascendente porque una simple copia (lo que normalmente denominamos demo) imposibilita el ejercicio de los derechos patrimoniales.⁸

Con respecto al derecho de intérprete, el músico autor que obtuvo la producción original debe recurrir a la Asociación Argentina de Intérpretes (AADI) para declarar esos fonogramas donde se encuentran plasmadas sus interpretaciones. En el mismo momento ingresa a la entidad en la categoría mínima prevista en el estatuto para comenzar a gozar de los beneficios de esa gestión colectiva por las utilidades secundarias de su prestación personal. En este punto el músico ingresó al sistema de gestión autoral mediante SADAIC y al ejercicio colectivo de sus derechos conexos de intérprete o ejecutante musical vía AADI. Como argumentamos en otro trabajo, entre los derechos de autor y los derechos conexos existe una relación de conexidad, que en el caso del derecho de intérprete, se potencia por el carácter personal que la actividad demanda.⁹

Por último, el músico independiente que abordó su producción discográfica y es autor e intérprete de sus propias obras, que fueron grabadas e incluidas en ese disco, debe realizar un nuevo trámite ante la DNDA, a los efectos de registrar la propiedad intelectual de la obra publicada para finalmente declarar esos fonogramas ante la Cámara Argentina de Productores de Fonogramas y Videogramas (CAPIF), con el fin de percibir las regalías por las utilidades secundarias de sus fonogramas. En este punto del ejemplo, el artista se convierte en músico autor, intérprete y productor fonográfico, por lo que pasa a acumular la situación ideal que prevé el ordenamiento jurídico. En términos económicos el resultado de este conjunto de actividades administrativas, que van de la mano de la autogestión, en el principio de nuestro ejemplo beneficia al músico que logrará percibir regalías cuatrimestrales

8 La réplica asegura la integridad de la matriz en cada ejemplar a diferencia de lo que sucede con la copia que puede ser adulterada generando diferentes participaciones en las ejecuciones de un mismo fonograma.

9 Gozalbez, Rodrigo J. (2017). Vínculos intersubjetivos entre los derechos de autor y los derechos conexos: una visión en pos del desarrollo de las industrias artísticas. Colección de propiedad industrial e intelectual. Vol. 4. ASDIN-elDial.com. Buenos Aires: Editorial Albrematica. Pag. 135.

(SADAIC), semestrales (AADI) y anuales (CAPIF) por las utilizaciones de sus obras, interpretaciones y fonogramas. El ejercicio de los derechos patrimoniales, tanto en materia autoral como mediante derechos conexos, no solo fomenta la actividad del artista sino que dignifica su ejercicio, nivelando la clásica hiposuficiencia negocial a la que, en la mayoría de los casos, los músicos deben enfrentarse.

IV. La gestión colectiva en América Latina. Una causa común

Tal y como dijimos en los puntos precedentes, la gestión colectiva se justifica en términos teóricos y prácticos, superando cuestiones meramente dogmáticas para potenciarse en pos del desarrollo de las industrias culturales de un ámbito geográfico determinado. En América Latina, la proliferación de entidades guarda ciertas similitudes influenciadas por una multiplicidad de elementos entre los que podemos mencionar: factores históricos, sociales, económicos y culturales, entre otros. En el cuadro anexo a este trabajo podemos observar un panorama que pretende ser lo más completo posible de la situación actual de la gestión colectiva latinoamericana, en cuanto a las entidades existentes de acuerdo al tipo de derecho intelectual correspondiente (derecho de autor o derechos conexos).

A continuación y teniendo en cuenta el ejercicio concreto de la actividad musical, tomaremos como ejemplo algunos países latinoamericanos para elaborar una “comparación de formas”, cuyo propósito será evidenciar las diversas realidades que se experimentan en un mismo continente pretendiendo, a su vez, obtener similitudes que sirvan para comprender con mayor amplitud la temática propuesta. Como dijimos al momento de clasificar las entidades, en Latinoamérica las mismas se manejan dentro del ámbito privado, mayoritariamente como asociaciones civiles. Muchas de ellas ejercen un monopolio fáctico y en el caso argentino este monopolio se encuentra instituido por ley o decreto¹⁰, lo que genera que en Argentina el método adopte innegable particularidad. A pesar del principio declarativo que rige el sistema continental europeo de derecho de autor, que es el régimen operante en la mayor parte de los países latinoamericanos, en Argentina en materia de derecho de autor la práctica demuestra “cierta obligación” del interesado de someterse al registro previo a ingresar a la entidad autoral o de derechos conexos. La situación descrita en el párrafo precedente difiere en otros países latinoamericanos: en Costa Rica, el ingreso a la entidad autoral no se relaciona previamente con el registro de la

10 Por ley como en el caso de SADAIC. Por decreto como en el caso de AADI y CAPIF.

obra y solo depende de los requisitos que se establecen normalmente en los estatutos de las Sociedades de Gestión Colectiva. La posibilidad de que un músico independiente como persona física pueda acceder a la calidad de productor fonográfico se desdibuja en la práctica desde el momento en que el modelo de gestión de estos derechos conexos se basa en la existencia de una empresa discográfica, a pesar de estar previsto en los estatutos de la entidad encargada de administrar derechos conexos de productor que una persona física pueda tener esa calidad¹¹ y no obstante que la mayoría de las producciones que se editan en ese país son independientes. Otra particularidad de Costa Rica es que la entidad encargada de administrar los derechos conexos de los productores fonográficos otorgó un mandato a ACAM (gestión colectiva de derechos de autor) para recaudar los ingresos destinados a los productores, por lo que en la práctica, FONOTICA solo distribuye. En Brasil se desarrolló un sistema muy particular que en la práctica terminó poniendo bajo la lupa el sistema de pluralidad de entidades. En efecto, la gestión colectiva brasilera se unificó mediante un sistema de recaudación y distribución denominado ECAD (*Escritório Central de Arrecadação e Distribuição*). El nacimiento de esta oficina se debió principalmente a los problemas que causaba la existencia de distintas entidades que se encontraban reclamando a los usuarios los mismos derechos y compitiendo entre sí, de una forma que conspiraba contra los principios prácticos para los que fueron creadas. El ECAD fue creado por la ley 5.988 de 1973. La norma consagra facultades que posibilitan que el ECAD perciba las sumas de dinero correspondientes a compensar a los titulares de derechos de propiedad intelectual para luego distribuirlas entre las entidades de gestión colectiva que lo conforman. Después de este proceso, las organizaciones reparten entre sus miembros el producto de la labor del escritorio central. La ley 5988 entonces unificó la gestión colectiva brasilera resolviendo los inconvenientes gestados por la excesiva pluralidad de entidades.

En términos económicos, tomando como ejemplo los aranceles que se perciben en materia autoral por las actuaciones en vivo en un festival: en Argentina, SADAIC establece un arancel equivalente al 12%¹² de los ingresos provenientes de las entra-

11 La Asociación estará integrada por personas naturales o jurídicas que se dediquen a la industria fonográfica, sea aquellas que fijan por primera vez los sonidos de una ejecución u otros sonidos o las representaciones de éstas que se distribuyan en fonogramas. Asimismo, estará integrada por aquellas personas físicas o jurídicas que tengan la concesión o licencia exclusiva o no de personas, aquellas naturales o jurídicas que se dediquen a la industria. Art 10. Estatuto FONOTICA.

12 "Festivales, recitales, recitales de danzas, conciertos, variedades, fuegos artificiales, concursos de cantores y/o músicos, peñas y todo acto musical similar: SADAIC determinará las condiciones que deberán cumplir los usuarios a fin de conceder o negar la autorización previa para el uso del repertorio.

a) Con cobro de entradas: El 12% del total de los ingresos de boletería, o a opción del usuario,

das ventas. Luego de deducir los gastos administrativos, distribuye el dinero recaudado entre los autores y compositores de las obras interpretadas en ese show. Para ofrecer un ejemplo: En una presentación un artista toca 20 canciones ante 25 mil personas, las cuales abonaron \$500 la entrada. La recaudación bruta es de \$12.500.000. SADAIC retiene el 12% del total de la recaudación, en este caso \$1.500.000 (el 12% de \$12.500.000). A este porcentaje, SADAIC le realiza un descuento para solventar sus gastos administrativos, quedando en este ejemplo \$1.125.000 aproximados a repartir entre las canciones que se ejecutaron, en este caso 20. Por lo cual, esa es la ganancia que obtendrá el músico intérprete para la situación de ser autor y compositor de todas las canciones previamente mencionadas. En Brasil el porcentaje fijado por el ECAD¹³ equivale aproximadamente a un 10%, siguiendo un criterio que se asemeja al descrito previamente, aunque para otro tipo de utilizaciones aplica un sistema de unidad económica denominado UDA (Unidad de Derecho de Autor) cuyo valor unitario es fijado por la Asamblea General de la institución y es actualizado anualmente¹⁴. En Costa Rica se parte de la misma base, es decir, un sistema porcentual teniendo en cuenta el valor de la taquilla pero, en principio, el reglamento¹⁵ publicado por ACAM no establece un número, delegando esta precisión al resultado de la negociación que se lleve adelante entre la entidad autoral y el usuario.

Como se pudo enunciar en los párrafos anteriores, no obstante que la instrumentalización práctica de las entidades pueda diferir, basada fundamentalmente en las particularidades de cada país, el objetivo primordial de asegurar el efectivo ejercicio del derecho se mantiene indemne.

V. Conclusiones

Como reflexión final de este trabajo, es preciso distinguir algunas aristas. En principio, resulta indispensable que el sistema de derechos de autor y derechos co-

el 60% del 20% de los ingresos brutos totales por cada evento.

b) Sin cobro de entradas: Se percibirán los mismos aranceles arriba indicados, sobre valores de entrada calculados por analogía (Art. 4º, inc. a) del Decreto 5146/69)." Cap. IV. DECRETO

REGLAMENTARIO Nº 5146/69.

13 <http://www.ecad.org.br/pt/eu-uso-musica/regulamento-de-arrecadacao/Documents/Regulamento%20Arrecada%C3%A7%C3%A3o.pdf>

14 Actualmente R\$ 74,02.. (Julio 2017)

15 <http://www.acam.cr/media/documentos/41Tarifario%20V%202.0%20-%202017.pdf>

nexos cuente con formas de incrementar los resultados de su observancia, más aun cuando de dicho cumplimiento dependa el desarrollo de las manifestaciones culturales de una comunidad y el sustento diario de los hacedores de esa cultura. En segundo lugar, a lo largo de los párrafos ofrecidos, se puso sobre la mesa que la existencia de derechos individuales sobre las creaciones del intelecto, en materia de actividades relacionadas con el quehacer musical, requieren de un ejercicio colectivo para asegurar su efectivo cumplimiento, porque de otro modo resulta muy complejo el seguimiento de las utilidades por parte de los titulares en forma individual. Por otro lado, determinando que esas entidades son necesarias, corresponde concluir que dado el tipo de administración que estas desarrollen, obtendrán mejores o peores beneficios en la empresa de su accionar y que en la mayoría de los casos un monopolio de hecho (o *ministerio legis* como en el caso nacional) potencia los resultados de las actividades inherentes a la recaudación de los aranceles que administran estas organizaciones.

En otro aspecto, la producción cultural latinoamericana incentiva la necesidad de contar con robustos modelos de gestión que tiendan a modernizarse sin perder las raíces de su nacimiento, brindando soluciones a sus integrantes, cuyas necesidades son en definitiva el motivo por el cual las Sociedades de Gestión Colectiva vieron la luz. En este orden de ideas, las acciones llevadas adelante confrontan intereses desiguales, a la vez que colaboran en la nivelación del índice de hiposuficiencia negocial existente en el mercado. Como se demostró, la pluralidad de sistemas, clasificaciones, formas de instrumentalización, se complementa con la unidad en el objetivo inicial, independientemente de las críticas recibidas o de los errores cometidos en pos de poner en funcionamiento el sistema. En definitiva, América Latina cuenta con un importante sistema de gestión de derechos intelectuales en la actividad musical porque posee una innegable riqueza cultural que debe ser protegida y, en esa meta, el método de administración colectiva contribuye de manera positiva en el aseguramiento efectivo de los derechos que la ley reconoce en cabeza de autores, intérpretes y productores.

VI. Anexo. Nomina latinoamericana de entidades de gestión colectiva en la actividad musical:

PAÍS	DERECHO DE AUTOR	DERECHO DE INTÉRPRETE	DERECHO DE PRODUCTOR
Argentina	SADAIC - Sociedad Argentina de Autores y Compositores de Música	AADI - Asociación Argentina de Intérpretes	CAPIF - Cámara Argentina de Productores de Fonogramas y Videogramas
Uruguay	AGADU -Asociación de Autores del Uruguay	SUDEI - Sociedad Uruguaya de Artistas Intérpretes	CUD - Cámara Uruguaya del Disco
Chile	SCD - Sociedad Chilena de Derecho de Autor	SCD - Sociedad Chilena de Derecho de Autor (SCI - Sociedad Chilena de Intérpretes para el derecho de intérprete en el extranjero)	PROFOVI - Productores de Fonogramas y Videogramas Musicales
Brasil	ABRAMUS - Associação Brasileira de Música e Artes ADDAF - Associação Defensora de Direitos Autorais AMAR - Associação de Musicos Arranjadores e Regentes ASSIM - Associação de Intérpretes e Músicos SBACEM - Sociedade Brasileira de Autores, Compositores e Escritores de Musica SICAM - Sociedade Independente de Compositores e Autores Musicais UBC - União Brasileira de Compositores	ABRAMUS - Associação Brasileira de Música e Artes SOCIMPRO - Sociedade Brasileira de Administração e Protecção de Direitos Intelectuais AMAR - Associação de MusicosArranjadores e Regentes ASSIM - Associação de Intérpretes e Músicos	ABRAMUS - Associação Brasileira de Música e Artes SOCIMPRO - Sociedade Brasileira de Administração e Protecção de Direitos Intelectuais
Bolivia	SOBODAYCOM - Sociedad Boliviana de Autores y Compositores de Música	ABAIEM - Asociación Boliviana de Artistas Intérpretes o Ejecutantes de Música	ASBOPROFON - Asociación de Productores de Fonogramas y Videogramas
Paraguay	APA - Autores Paraguayos Asociados	AIE-Paraguay - Asociación de Intérpretes y Ejecutantes Musicales de Paraguay	SGP - Sociedad de Gestión de Productores Fonográficos del Paraguay
Perú	APDAYC - Asociación Peruana de Autores y Compositores	ANAIE - Sociedad Nacional de Intérpretes y Ejecutantes de la Música	UNIMPRO - Unión Peruana de Productores Fonográficos

Colombia	SAYCO – Sociedad de Autores y Compositores de Colombia	ACINPRO - Asociación Colombiana de Intérpretes y Productores Fonográficos	ACINPRO - Asociación Colombiana de Intérpretes y Productores Fonográficos
Ecuador	SAYCE – Sociedad de Autores del Ecuador	SARIME - Sociedad de Artistas, Intérpretes y Músicos Ejecutantes del Ecuador	ASOTEC – Sociedad de Productores de Fonogramas
Venezuela	SACVEN - Sociedad de Autores y Compositores de Venezuela	AVINPRO - Asociación Venezolana de Intérpretes y Productores Fonográficos	AVINPRO - Asociación Venezolana de Intérpretes y Productores Fonográficos
Panamá	SPAC - Sociedad Panameña de Autores y Compositores	AIE Panamá - Asociación de Intérpretes y Ejecutantes Musicales de Panamá	PRODUCE – Sociedad Panameña de Productores Fonográficos
República Dominicana	SGACEDOM - Sociedad General de Autores, Compositores y Editores Dominicanos de Música	SODAIE - Sociedad Dominicana de Artistas, Intérpretes y Ejecutantes	SODINPRO - Sociedad Dominicana de Productores Fonográficos
Costa Rica	ACAM - Asociación de Compositores y Autores Musicales de Costa Rica	AIE Costa Rica - Asociación de Intérpretes y Ejecutantes Musicales de Costa Rica	FONOTICA - Asociación Costarricense de la Industria Fonográfica y Afines
Guatemala	AEI-GUATEMALA - Asociación de Autores, Editores e Intérpretes	MUSICARTES - Sociedad de Artistas de la Música y Obras Audiovisuales	AGINPRO – Asociación Guatemalteca de Gestión de la Industria de Productores de Fonogramas y Afines
México	SACM - Sociedad de Autores y Compositores de México	ANDI - Asociación Nacional de Intérpretes EJE – Músicos Ejecutantes de México	SOMEXFON – Sociedad Mexicana de Productores de Fonogramas, Videogramas y Multimedia

Bibliografía

- (1991). Administración colectiva del derecho de autor y los derechos conexos. Ginebra: Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI).
- (1997). Implicaciones del acuerdo sobre los ADPIC en los tratados administrados por la OMPI. Ginebra: Autor. Organización Mundial de la Propiedad Intelectual.
- “El establecimiento de nuevas sociedades de administración colectiva. Experiencia y reflexiones” (Derecho de autor n^o3, OMPI, 1991).
- Gozalbez, Rodrigo J.** (2014): “El contenido de los derechos conexos desde la óptica particular de los artistas intérpretes o ejecutantes” en *Revista del Foro de Práctica Profesional del Colegio de Abogados de Santa Fe*, Santa Fe. Foro de Práctica Profesional.

- (2015): “La incidencia del derecho de autor y los derechos conexos en la actividad profesional del músico” en *Actas del 5to Congreso "Músicos en Congreso 2015" del ISM*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- (2017): “El derecho de propiedad intelectual a la luz del proyecto de reforma constitucional de la provincia de Santa Fe” en *Revista del Foro de Práctica Profesional del Colegio de Abogados de Santa Fe*, Santa Fe. Foro de Práctica Profesional
- (2017): “Vínculos intersubjetivos entre los derechos de autor y los derechos conexos: una visión en pos del desarrollo de las industrias artísticas” en *Colección de propiedad industrial e intelectual*. Vol. 4. ASDIN-elDial.com. Buenos Aires, Editorial Albremati-ca.
- Lipszyc, Delia.** (1993): *Derechos de autor y derechos conexos*, Buenos Aires, Unesco – Cerlalc – Zavalía.
- (2004): *Nuevos temas de derecho de autor y derechos conexos*, Buenos Aires: Unesco – Cerlalc – Zavalía.
- Memelsdorff, Juan F. y Barrenechea, Alejo.** (2015): *Aspectos legales del periodismo, la obra audiovisual y el documental periodístico*, Buenos Aires, Eduntref.
- Villalba, Carlos A. y Lipszyc, Delia.** (1976): *Derechos de los Artistas, Intérpretes o Ejecutantes, Productores de Fonogramas y Organismos de radiodifusión*. Buenos Aires: Victor P. Zavalía.
- (2001): *El derecho de autor en la Argentina*. Buenos Aires, La Ley.

Aproximación al estudio de las representaciones sociales sobre lo latinoamericano en estudiantes de la formación docente de música

DARÍO DUARTE NÚÑEZ

darioduartenunez@gmail.com

Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)

Resumen

En los últimos años, y a raíz de la nueva Ley de Educación Nacional 26.206, los paradigmas de representación de lo latinoamericano han ido apareciendo para fundamentar decisiones de política curricular para la formación de docentes de música. Dicha situación favoreció el ingreso de otras músicas a instituciones donde tradicionalmente lo hegemónico ha sido ocupado por el canon europeo, relegando lo latinoamericano a un espacio periférico. Ante esto, nos preguntamos qué apropiación conceptual y práctica de estos marcos, que aparecen en las prescripciones curriculares de los institutos superiores de formación docente en música, se encuentran realizando los estudiantes. Para este trabajo de investigación exploratoria han participado estudiantes del Profesorado de Música con orientación en Educación Musical del Conservatorio de Música de Morón “Alberto Ginastera”, que se encuentran entre el segundo y el cuarto año de estudios de la carrera. Se usó como instrumento de recolección de información una encuesta estructurada. En esta oportunidad se exponen algunas reflexiones en relación a los datos hallados al momento. Se acompaña con algunas reflexiones sobre el rol del educador musical en relación a la significatividad de sus prácticas de intervención.

Palabras clave: educación musical / representaciones sociales / Latinoamérica

Introducción: puntos de partida curriculares

La intención del presente escrito es compartir un trabajo de campo exploratorio y unos análisis preliminares que nos permitan dar cuenta de los anudamientos que se producen entre las pautas curriculares vigentes en el área de educación artística, las representaciones sociales sobre lo latinoamericano que aparecen en la formación de educadores musicales y las prácticas musicales y reflexivas concretas que estos sujetos desarrollan sobre lo propio de Latinoamérica durante su formación de grado.

Es importante considerar que en los últimos años, y a raíz de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en los diferentes documentos curriculares, tanto nacionales como jurisdiccionales, han ido apareciendo paradigmas que sustentan la incorporación al *currículum* de las músicas latinoamericanas. Dichas músicas, anteriormente, en general ocupaban un lugar periférico, o, en casos más extremos, directamente eran omitidas en la formación de educadores musicales y los repertorios latinoamericanos pasaban a formar parte de lo que se conoce como el *currículum* nulo.

Frente al escenario anterior, en las prescripciones vigentes, en cambio, el centro de la reflexión en torno a *lo latinoamericano* se encuentra en que los estudiantes logren configurar un pensamiento que los lleve a que en sus poéticas musicales, y en la fundamentación de su futura práctica docente, puedan ampliar las perspectivas analíticas y productivas sobre el sonido de lo latinoamericano.

Tomemos por caso la Resolución 111/10 del Consejo Federal de Educación cuyo título es *La educación artística en el sistema educativo nacional*. En la misma, se establece la necesidad de que desde nuestra área se desarrolle un enfoque “que dé respuesta a los desafíos que plantea la contemporaneidad, en el contexto nacional y latinoamericano” (Consejo Federal de Educación, 2010: 4). También, en el mismo documento, se considera a la Educación Artística “como área privilegiada para el desarrollo de capacidades vinculadas a la interpretación crítica de la realidad socio-histórica y a la producción cultural identitaria en el contexto argentino y latinoamericano” (Consejo Federal de Educación, 2010: 8).

Por otra parte y a raíz de aquello, en la provincia de Buenos Aires tenemos, desde el año 2011, un nuevo diseño curricular, en donde aparecen asignaturas tales como Historia sociopolítica de Latinoamérica y Argentina, Música popular urbana, Teorías del arte, entre otras, en donde se comienza a pensar desde marcos latinoamericanos, problemáticas que atañen a nuestra región. Entonces, nuestra intención es indagar sobre algunas tensiones entre lo que se considera lo latinoamericano en

el *currículum* y en la concreción del mismo en los institutos de formación docente, con miras a pensar en que el producto de esas tensiones son representaciones que pueden ingresar a los espacios de trabajo de los futuros educadores musicales. En este sentido, vamos a intentar abrir diferentes aristas para pensar el rol de los educadores musicales en los diferentes niveles del sistema educativo nacional.

Por eso, ante esto, concretamente nos preguntamos qué apropiación conceptual y práctica de aquellos marcos que aparecen en las prescripciones curriculares para la formación de educadores musicales se encuentran realizando los estudiantes. A raíz de este cuestionamiento central, podemos formular algunas preguntas disparadoras: ¿Qué correlato de lo latinoamericano aparece en los institutos de formación docente? ¿Qué representaciones en torno a lo latinoamericano se encuentran presentes en estudiantes de la formación docente? ¿Qué sentidos sobre la música latinoamericana están presentes en el proceso de significación que se da en las diferentes asignaturas? Y, por último, ¿qué redes de identificación se conjugan en los estudiantes en los sonidos de lo latinoamericano?

La exploración la haremos desde el enfoque de las Representaciones Sociales expuesta por Serge Moscovici en 1961 (ver Moscovici, 1961), en el campo de la psicología social, y que constituye, actualmente, una perspectiva fructífera en el campo de las ciencias humanas para el estudio de la cognición social. Pero antes de aproximarnos a esta propuesta, primeramente haremos un pequeño rodeo por las cuestiones desde las cuales se piensa y se construye lo latinoamericano. Un rodeo que puede entenderse como la puntualización por algunos giros, giros que a su vez pueden verse como la crónica de unas inversiones (puntualizaremos más tarde sobre estos temas). Luego, presentaremos algunos comentarios sobre la propuesta exploratoria desde las tesis de las Representaciones Sociales y, finalmente, vamos a esbozar algunas líneas sobre la significatividad de las prácticas de intervención docente desde lo propio de Latinoamérica y el rol del educador como posibilitador de mundos sonoros diversos.

La Latinoamérica de la que se habla: medios de comunicación

El primer rodeo para construir las representaciones sociales nos lleva a los medios de comunicación. La experiencia estética latinoamericana está preparada para un tipo de lectura deconstructiva por las formas en que lo heterogéneo nos ha ido constituyendo, por los procesos de hibridación constituyentes en los discursos musicales. Así, *lo latinoamericano* nos plantea un desafío porque, en suma, sobre ¿qué

herencias y préstamos se tejen en los discursos sobre nuestro *estar en los sonidos* de América Latina?

Precisamos analizar, parafraseando a Moscovici, *la música latinoamericana de la que se habla* en los medios de comunicación, la que se nos ofrece para ser escuchada y la que es escuchada efectivamente. La música que es ofrecida por las discográficas, por los sellos editoriales independientes, la que es bailada y cantada, la que es vivida en las calles y en las academias, en suma, la que es re-apropiada en la recepción de las músicas como acto interpretativo. Siguiendo a Jacques Lacan (ver Zizek, 2003), y realizando un préstamo intelectual desde el psicoanálisis para el desarrollo de una teoría de la cultura, apuntaremos algunos aspectos de su formulación de las tres registros de la realidad humana -imaginario, simbólico y real-. A partir de ellos, vamos a pensar los roles que tienen los medios de comunicación en la construcción de representaciones sociales sobre lo latinoamericano.

Indudablemente, los medios ofrecen una imagen de lo que debe ser Latinoamérica. Nos dan unos espejos sobre los cuáles posar nuestras miradas. Un registro de lo imaginario en la que se operan sobre una imagen del *ser* de lo latinoamericano. En el imaginario colectivo sonoro existen diferentes formas estereotipadas de lo que se entiende generalmente por el denominado *sonido latino*. Una visión, desde lo imaginario, que nos presenta una serie de lugares comunes de lo que hace a la *música latina*, designaría a esta misma mediante un grupo de géneros musicales que generalmente tienen raíces en países de Centroamérica, que han funcionado como colonias de los Estados Unidos, o que al menos se encuentran fuertemente bajo la influencia de su industria cultural.

Tomemos como ejemplo uno de los personajes del cómico argentino Diego Capusotto: Latino Solanas. Este personaje es un compositor de *música latina*, cuyo nombre artístico completo es Di + Di Daddy Moncho Mamani Latino Solanas, que habla con un acento latinoamericano para las cámaras, aunque su verdadero nombre sea Mariano Grumberg Hollester Junguersen Smith y hable en verdad con un acento de la Ciudad de Buenos Aires. Su primera aparición es presentada por Capusotto de la siguiente manera:

Es muy difícil para todos los latinos expresar [...] lo que pasa en nuestro continente. Por suerte hay hermanos latinoamericanos viviendo en New York, en Ohio, en Connecticut y gracias, entonces, a nuestros hermanos anglosajones de los EE.UU. que toman de ellos la cultura latina, la envasan y la difunden, hoy en nuestros barrios, podemos verla presente en los jóvenes.

En un tono altamente irónico, este personaje encarna todos los reduccionismos con los que desde los discursos hegemónicos se quieren presentar a la identidad latina. Continuando nuevamente con el personaje de Capusotto: “Porque somos latinos de aquí y no de allá, porque aquí está aquí y allá está allá”- dice Latino Solanas y con el absurdo se presenta la no referencialidad de la *deixis*, del aquí y del allá, cuando esto no está en relación a un contexto concreto que define la territorialización. Para hacer honor a este préstamo de los registros de Lacan (ver Zizek, 2003), necesitamos en este momento remarcar también que el registro de lo imaginario es lo que este psicoanalista francés llama como el más engañoso, dado que unifica la fragmentación para dar la apariencia de organicidad. Lo latino se presenta en la mayoría de los casos como una escenificación, como una pura visualidad.

Sin embargo, los medios no construyen sólo panaceas de lo imaginario. Participan fuertemente también en la dimensión de lo simbólico que se liga a las imágenes que se proponen. El registro de lo simbólico son las construcciones culturales que se hacen en torno a lo imaginario, es en donde opera la dimensión crítica que, incluso, puede ser contestataria para la producción de sentidos y desplazamientos que pueden anudar y contrarrestar la dictadura de lo imaginario, que además es marca de nuestra época. Tomemos por caso al grupo Calle 13. En un primer momento, la provocación en su música y sobre todo en su letra asociaron a esta banda al *boom* del reggaetón, algo que en verdad estaba alejado de la propuesta estética de este grupo marcado por la ironía y la irreverencia. De hecho, su música presenta en sus primeros álbumes tópicos musicales de diferentes géneros que van desde la cumbia hasta la electrónica. En canciones como *Pa'l norte* o *Latinoamérica*, se retratan en la lírica y en la música intentos emancipadores para *darle la vuelta al mundo*: se presentan formas de emisión vocal que encontramos en las músicas que se han denominado tradicionalmente como etnográficas, se usan instrumentos de diferentes regiones de Latinoamérica y/o se articulan ritmos que son típicos de géneros musicales a las que probablemente no están familiarizadas el gran público, además de poseer una narrativa no trillada de los diferentes subjetividades con los que es posible *estar* en Latinoamérica.

Por último, consideremos el registro de lo real. Lo real es el sonido amenazante, lo que desborda la representación simbólica, es "un en más" que aporta a la experiencia de la escucha unos sonidos disidentes; sonidos que descentran las definiciones de música y se abren a las posibilidades de las músicas (Mendivil, 2016). Hay sonidos que están en el borde de la representación simbólica, una dimensión que se hace síntoma cuando escuchamos algo que nos excede. Lo real es inquietante porque nos arroja a la experiencia de lo inenarrable, de la voz y de la performance que

se escapan, que se desprende que está en el límite. Es el caso de las músicas que cuando nos salen al encuentro nos dejan perplejos, porque en nuestras redes simbólicas, esos sonidos, esas formas de performance están ausentes.

En este rodeo que hacemos por los medios, podríamos pensar que, en verdad, la opción hoy ya no pasa por tomar partido por algún lado del binomio apocalípticos o integrados. Internet, sobre todo en cuestiones que atañen a las redes sociales, ha provocado el establecimiento de una circulación de las músicas en una forma insospechada hace sólo un par de décadas atrás. La integración en la comunidad digital es un proceso que caracteriza nuestra época; es la marca de enunciación de los yoes colectivos. Por esto, como nos señala Mendivil (2016), volcarse por una postura apocalíptica respecto del rol de los medios de comunicación, es una postura extrema que olvida la ubicuidad de los fenómenos sonoros y de las posibilidades que la globalización como proceso ha permitido en el fortalecimiento de las diferentes músicas. La Educación Musical, en este sentido, necesita elaborar un discurso reflexivo que pueda interpretar en las prácticas situadas de las aulas la forma en que los sonidos se desprenden de sus territorios y circulan en los medios.

Significantes en flotación: latino - latinoamericano

Slavoj Zizek (2003), desde una perspectiva también lacaniana, nos invita a pensar que los significantes, puros y sin sentido, se encuentran, en un primer momento mítico, como flotando en un flujo constante y que está siempre abierto. Una experiencia de significación se produciría en el momento en que éstos se ligan a algún significado que detenga aquel flujo de flotación y se cree así un punto nodal donde los significantes son “cosidos”, atados, fijados, al menos momentáneamente, a un significado. El resultado es siempre una nominación contingente que se construye en la cadena significativa mediante un efecto retroactivo, es decir, en la relación con el código simbólico que la sostiene, y que Zizek (2003) lo encuentra planteado en el proceso que Lacan llamara *punto de capitón del colchonero*, por el que un significante es “acolchado” a un significado, como punto de encuentro entre ambos en una dinámica metafórica.

A diferencia de la lingüística, en la teoría lacaniana se produce una inversión de la primacía del significado por sobre el significante. Un significante se constituye dentro de un sistema de puras diferencias, es decir, no posee un significado en sí mismo, sino que es el resultado de la relación que mantiene con los otros elementos

del sistema. La unidad de una “experiencia de significado [...] se apoya en algún «significante sin el significado» «puro» y sin sentido” (Zizek, 2016: 138).

En gesto lacaniano de la inversión del signo saussureano, en donde el significante adquiere preeminencia por estar a la espera de ser significado, podemos pensar, en una lógica de desplazamientos, en otra inversión como la que propone el artista visual uruguayo Joaquín Torres García con su *América invertida*, gesto que también retoma Eduardo Galeano en *501 años cabeza abajo*, cuando apunta que “hasta el mapa miente”. El territorio disminuido que ocupa Latinoamérica en el mapa, objeto que se nos aparece en el registro de lo imaginario, nos empuja en el plano de los discursos hegemónicos, es decir, en lo simbólico, a que nos veamos también disminuidos en ese mapa-espejo colonial, en esa espacialidad ficcionada de un arriba y un abajo que produce anclajes en la desigualdad de condiciones epistémicas.

En este sentido, León Olivé (2009), designa como prácticas epistémicas a aquellas prácticas sociales en las que un grupo humano realiza acciones con las que, a través de medios específicos, buscan alcanzar distintos fines deseados, que están referenciados en un sistema axiológico que los contiene. Para Olivé (*op. cit.*), son ciertas representaciones, ya sea explícitas o implícitas, las que orientan aquellos fines. Así, las prácticas sociales, la puesta en marcha de toda situación comunicativa, tienen como sustento una red de creencias, teorías y valoraciones que se encuentra sedimentando las acciones que los sujetos realizan en su contexto.

El enfoque de las representaciones sociales

Lo dicho anteriormente nos lleva a que es la teoría de las representaciones sociales un importante enfoque que intenta comprender los sentidos que los sujetos le atribuyen a sus prácticas socioculturales en la vida cotidiana, sobre todo en el contexto de sociedades tan cambiantes y complejas como las nuestras (Jodelet, 1989). El concepto de representación social fue formulado en el campo de la psicología social por Serge Moscovici en su tesis de doctorado *El psicoanálisis, su imagen y su público* (1979) y tiene un antecedente en la formulación del concepto de representación colectiva que expusiera Emile Durkheim. Actualmente, este enfoque de análisis de la cultura resulta fructífero por ser una oportunidad de articulación interdisciplinar. Para Moscovici, es necesario entender a las representaciones sociales como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración

de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Moscovici, 1979: 17).

El enfoque de las representaciones sociales resulta importante para la comprensión de los fenómenos sociales desde una doble dimensión: la visión de mundo de una comunidad de hablantes particular y cómo éstos actúan en relación a las representaciones que construyen (Abric, 2001).

Cabe aclarar que las representaciones no son una mera copia de la realidad social sino que son constructoras - en el sentido de que crean - de la realidad (Samaja, 2012).

Las representaciones sociales se enfocan en el conocimiento social, y por eso los procesos de memoria, percepción, obtención de información y de disonancia trabajan juntos para proporcionar el conocimiento real dentro de un contexto social (Vergara Quintero, 2008: 60).

Precisamente es esa disonancia, que proponen los discursos sobre lo latinoamericano en el seno del giro decolonial, la que puede echarnos algunos indicios sobre las formas de la escucha en nuestro contexto. Destacamos en esa disonancia dos significantes: *latino* y *latinoamericano*; dos términos que están en un terreno de disputa simbólica por hegemonizar en los medios y en las charlas cotidianas lo que sonoramente se impregna sobre Latinoamérica.

Me gustaría compartir un informe de avance de un estudio exploratorio en proceso sobre las representaciones sociales emergentes sobre lo latinoamericano, en estudiantes de la formación docente. Se realizó una encuesta que consistió en tres ítems diferenciados. Para la primera instancia, se usaron dos términos inductores: *latino* y *latinoamericano*. Se les pidió a los participantes que asocien esos términos a cinco palabras que consideren que más condensan el significado de cada uno. Para una segunda instancia, se les preguntó por aquellas problemáticas sobre Latinoamérica que han desarrollado en las asignaturas específicas que forman parte del diseño curricular. Por último, se les preguntó por el aspecto de la *performance* instrumental en relación a cuáles han sido los géneros latinoamericanos más frecuentados en su carrera de grado.

De estas indagaciones preliminares, podemos tomar algunos puntos de partida para observar los significantes en flotación. La elección de la nube de palabras como recurso para ilustrar el campo semántico, complejo, denso, de ambos significantes *latino-latinoamericano* que se desplazan o se condensan en las prácticas discursivas concretas.

En primer lugar presentamos la nube de palabras encontrada alrededor del significante *latino*:

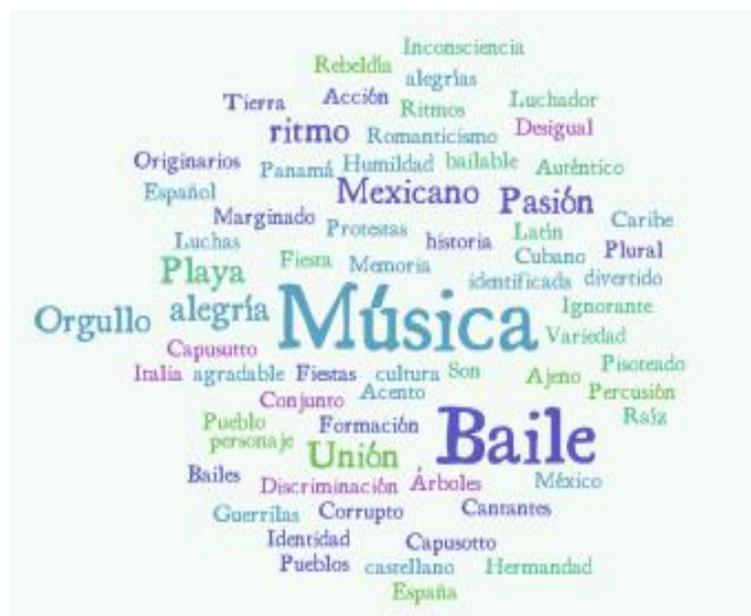


Imagen 1: Significantes alrededor de latino

A continuación, encontramos significantes que están relacionados al término latinoamericano:



Imagen 2: Significantes alrededor de latinoamérica

El rol de los educadores musicales: sonidos disidentes

En definitiva buscamos, en este giro reflexivo, que la Educación Musical no se vea reducida a cuestiones meramente instruccionales (Estrada, 2016). Lines

(2009), por su parte, ha remarcado la importancia de la producción de herramientas conceptuales para el fortalecimiento de las prácticas de intervención pedagógica. Esto no consiste en disminuir la importancia de las habilidades musicales necesarias para poner en marcha cualquier discurso musical en la dimensión de la *performance*. Por el contrario, busca ampliar una práctica de intervención pedagógica que relocaliza las prácticas sonoras en territorios concretos, al mismo tiempo que reconoce la potestad de la ubicuidad de la circulación de las músicas en nuestra época.

La significatividad en las intervenciones del Educador Musical implica resignificar el rol del mismo como un trabajo cultural, es decir, como un gestor de la cultura que se apoya en la diversidad de experiencias sonoras de Latinoamérica. Por ello proponemos tres aristas para la significatividad: cognitiva, social y afectiva.

Significatividad cognitiva. Nos referimos las formas en que en nuestras aulas, a partir de la diversidad musical, podemos construir mundos de sentido en consideración de la dialéctica entre lo previo que traen nuestros estudiantes y lo nuevo con que se encuentran en el aula. Entre las escuchas que nos constituyen y las que pueden llegar a constituirnos se establece la primera escucha de una pedagogía para la diversidad. Tal como señala Santos Souza: "la batalla por la justicia social debe, por lo tanto, ser también una batalla por la justicia cognitiva global" (Santos Souza, 2010: 37).

Significatividad contextual. Si la música hace que las personas actúen con ella de acuerdo a la función social que cumplen, una educación musical que busca ser reflexiva y situada, requiere de distanciarse de posturas que tratan de establecer ontologías universales de lo que debe ser la música - cómo debe tocarse, cómo debe escucharse, etc.- y empezar a pensar qué actos se realizan con la música e, incluso, qué transgresiones de los códigos establecidos se juegan en los diferentes discursos sonoros.

Significatividad afectiva. Para esta dimensión de la experiencia educativa vamos a referenciarlos en una cita de Violeta Núñez:

Sin duda el vínculo de la educación ata a un destino humano: a ser, inexorablemente, seres de cultura, seres de lenguaje. Inscriptos en el mundo simbólico, en la serie de generaciones, cada sujeto ha de buscar su lugar propio [...]. El vínculo que ata es un instante: el que deja marca (Núñez, 2003: 39).

Son las huellas, en el sentido de las huellas mnémicas, como marcas de la enunciación situada y como creación de lazos de afecto.

Podemos, entonces, pensar a la *significatividad en los aprendizajes y las experiencias musicales* como el impacto de la presencia de la educación musical en la escolaridad en la vida de nuestros estudiantes, desde un enfoque latinoamericano.

Reflexiones finales: mundos sonoros

Por último, y para ir cerrando este escrito, vamos a pensar que las prácticas docentes son formas de narrar una posibilidad de justicia social. Justicia social que no puede ser pensada sin que esté de la mano de un concepto que nos resulta fundamental: *Mundo sonoro*. ¿Qué es el *Mundo sonoro*? Podemos entenderlo como el conjunto de experiencias musicales que, articuladas, configuran las múltiples dimensiones posibles de la organización del sonido, donde se pone en juego la significatividad cognitiva, social y afectiva, que planteamos anteriormente. El Mundo sonoro engloba el paisaje sonoro y las performances, entendidas como operaciones de sentido que las personas hacen con las músicas y las sucesivas sedimentaciones sonoras que construyen subjetividad.

El sonido que se pone en el orden del significante espera ser objeto de múltiples significaciones para conformar Mundos sonoros que nos invitan al devenir, al desplazamiento, a la acción. Devenimos Mundos de otros Mundos, en tanto que se pone en marcha un mecanismo de selección y de recorte, en el que intervienen tanto operaciones de composición como de descomposición para elaborar tantos mundos como sistemas simbólicos construyamos en torno a la música. Pero como en todo mundo, siempre queda algo por explorar, algo del orden del misterio, de la perplejidad, de lo real lacaniano. Siempre nos queda algo por cartografiar. La clase de música, desde una perspectiva que se piensa lo propio de América con matrices de pensamiento decoloniales, puede ser uno de esos espacios para que nuestros estudiantes descubran mundos y creen otros nuevos.

Bibliografía

- Abric, Jean Claude** (2001): *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán.
- Consejo Federal de Educación** (2010): *La educación artística en el sistema educativo nacional*, Ministerio de Educación.

- Jodelet, Denise y Guerrero Tapia, Alfredo** (2000): *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, UNAM.
- Mendivil, Julio** (2016): *En contra de la música: herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*, Buenos Aires, Gourmet Musical.
- Moscovici, Serge.** (1979): *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huelmul.
- Núñez, Violeta** (2003): "El vínculo Educativo" en Tizio, Hebe: *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía social y del Psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa.
- Olivé, León** (2009): "Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica" en AA. VV. (2009): *Pluralismo epistemológico*, Bolivia, CLACSO- CIDES UMSA.
- Samaja, Juan** (2012): *Epistemología y metodología*, Buenos Aires, Eudeba.
- Vergara Quintero, Vanesa** (2008): "La naturaleza de las representaciones sociales", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 6 no. 1. Manizales, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE- Universidad de Manizales.
- Zizek, Slavoj** (2003): *El sublime objeto de la ideología*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

La clase de música y el ensayo de orquesta. Representaciones de “lo latinoamericano” en las bases curriculares de enseñanza básica de música y en las orquestas infantiles escolares

DENISSE GARRIDO RIVERA

denisse.garrido@usach.cl

Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades, Universidad de Santiago de Chile.

Resumen

La música en las escuelas chilenas se enseña, a nivel institucional, en dos espacios: el curricular y el extraescolar. En el espacio curricular, los programas de estudio sugieren distintas obras chilenas y latinoamericanas, de diversos estilos. Dentro del espacio extraescolar, las escuelas que tienen una orquesta infantil, suelen considerar las sugerencias realizadas por la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile (FOJI). ¿Qué músicas “latinoamericanas” se estudian en el espacio escolar?, ¿por qué existe la necesidad de “sugerir” la presencia de música chilena en las obras a estudiar?, ¿qué construcciones de identidad se promueven, mediante estas acciones en la enseñanza musical?. La presente ponencia pretende hacer una panorámica inicial, que vincule los tipos de música que se fomentan, tanto en el *currículum* de la clase de música, como en la elección de las obras en las orquestas infantiles escolares. Para realizar esta reflexión, se utilizará como base la teoría de las semiósferas de Yuri Lotman, que permite establecer y relacionar distintas esferas y niveles de construcción simbólica.

Palabras clave: programas música enseñanza básica / orquestas infantiles escolares / música chilena / música latinoamericana / semiósferas

Introducción

No es novedoso sostener que la manera en la que se sistematiza la educación refleja la sociedad que se quiere construir en un determinado territorio. La educación musical no se encuentra ajena a esta afirmación. Por lo tanto, resulta interesante

preguntarnos acerca de cómo desde la educación musical se proyectan distintas configuraciones identitarias.

Los cambios en el sistema educativo chileno, promovidos desde el Ministerio de Educación, cada vez van quitando más espacio a la enseñanza musical obligatoria. En el primer ciclo de enseñanza básica, son dos horas pedagógicas a la semana. En el segundo ciclo, se reducen a hora y media; y en enseñanza media, la asignatura es electiva. Por lo anterior, se invita a los distintos establecimientos educacionales a utilizar sus horas de libre disposición de la Jornada Escolar Completa (JEC), en actividades artísticas que complementen la formación curricular obligatoria. Sin embargo, la *cultura SIMCE*¹, ha hecho que en este espacio se privilegien los reforzamientos en Lenguaje y Matemáticas.

Es por esto que la inquietud referida a la construcción identitaria no puede solo quedarse en la formación obligatoria. Las actividades extraescolares de carácter musical existen en casi todos los establecimientos del país, constituyendo una práctica habitual en muchos niños, niñas y jóvenes. Una de dichas actividades, son las orquestas infantiles y juveniles. Su organización depende de distintas instituciones (escuelas, liceos – especializados o no en artes – centros culturales, municipios, organizaciones comunitarias, etc.), pero su paradigma de funcionamiento está articulado por la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile (FOJI).

Este trabajo abordará la problemática de qué músicas chilenas y latinoamericanas promueven estos programas (las Bases Curriculares de la asignatura de Música, y las propuestas realizadas por la FOJI), y para qué lo hacen. Esta panorámica inicial se realizará a partir del concepto de semiósfera, acuñado por Yuri Lotman, para comprender las relaciones de sentido existentes en estos espacios.

Para efectos prácticos, esta ponencia se centrará en las *Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio* (MINEDUC, 2015), y en el documento *Música: programa de estudio de Octavo básico* (MINEDUC, 2016). Esta decisión se debe a que es en estos niveles de enseñanza básica donde se cimientan los conocimientos para continuar la formación en Enseñanza Media. En cuanto a las orquestas infantiles y juveniles, el análisis se centrará en el catálogo de obras por nivel, publicado en el sitio web de la FOJI.

1 SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Esta es una prueba estandarizada, que se aplica año a año en distintos niveles educativos, a nivel nacional. Los resultados de esta prueba son importantes para la entrega de recursos en los establecimientos educacionales, y los distintos sostenedores (públicos y privados), invierten parte de su presupuesto en garantizar actividades que promuevan la exitosa resolución de este examen.

Semiósferas

Yuri Lotman configura el concepto de semiósfera, a partir de dos reflexiones:

- La semiótica de Peirce y Saussure, refiere al análisis de signos de manera aislada. Lotman critica que dichos modelos de análisis no logran dar cuenta de la complejidad del fenómeno semiótico.
- Por consiguiente, para dar cuenta de esta complejidad, elabora el concepto de semiósfera, en analogía al concepto de biósfera (Lotman, 1996).

La semiósfera es un “organismo vivo”, que se define como “el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis” (Lotman, 1996: 12). Y aunque es abstracto, su existencia no es metafórica; pues es en este espacio donde se realizan los procesos comunicativos. La semiósfera, por lo tanto, es el espacio donde se construyen redes de sentido.

Ello acontece en un espacio delimitado, donde fuera de éste las interacciones son incomprensibles. Como el espacio semiótico es definido, para que exista la semiósfera debe existir frontera. La definición de frontera que Lotman describe, tiene una utilidad práctica para comprender la interacción entre distintas esferas de sentido culturales. La frontera no solo separa la semiósfera de los espacios no-semióticos o alosemióticos; sino que su función estructural actúa como “un mecanismo bilingüe que traduce los mensajes externos al lenguaje interno de la semiósfera y a la inversa” (Lotman, 1996: 12).

Al hacer consciente la frontera como elemento constitutivo de la semiósfera, se puede concluir la existencia simultánea de semiósferas. La frontera une dos esferas, pero desde una perspectiva de autoconciencia semiótica. “Tomar conciencia de sí mismo en el sentido semiótico-cultural, significa tomar conciencia de la propia especificidad, de la propia contraposición a otras esferas. Esto hace acentuar el carácter absoluto de la línea con que la esfera dada está contorneada.” (Lotman, 1996: 15).

Si complementamos el concepto de semiósfera con el concepto de concepción de mundo, trabajado por Jorge Gisi (2002), se puede evidenciar que esta visión “puede tener prejuicios, puede incluso ser inconsciente en cuanto es implícita en el lenguaje, sentido común, etc., e implica no solo modos de pensar sino de sentir, de valorar y de «operar».” (Gisi, 2002: 24). En atención a dichas contradicciones – condicionadas históricamente –, y contextualizándolas en América Latina; Gisi sostiene que la transculturación vivida en nuestro territorio siempre ha sido asimétri-

ca, y que es por esto que existe una "autoimagen baja e identidad difusa" (2002: 31), lo que ha hecho que el tema de la identidad sea objeto de discusión.

¿Podemos considerar América Latina como una semiósfera, y a partir de ésta analizar qué sociedad se pretende construir con la educación musical?. Hagamos el ejercicio. Para Gisi, existe una identidad latinoamericana, puesto que hay características comunes relacionadas con el mestizaje, el sincretismo, la identidad histórica, homogeneidad lingüística y la relación entre razas, culturas y clases. Al respecto, Nelson Osorio, sostiene que a fines del siglo XVIII, durante el proceso de emancipación colonial, se hablaba de "América" y de "americanos", como "una toma de conciencia unificadora", opuesta a la dominación española (Osorio, 2006: 9). Ya a fines del siglo XIX, y durante el siglo XX; la denominación de "América Latina" surge como oposición a "América del norte":

Por eso, la denominación "América Latina" adquiere sentido y validez en función de la idea de la existencia de dos Américas. En ese contexto, es una denominación convencional, y no puede ajustarse a criterios estrictamente etimológicos (lo "latino") ya que algunos de los integrantes fundamentales de este conjunto de nuestra América no corresponden a lo latino. (Osorio, 2006: 12).

En cuanto a la construcción de un relato musical, Juan Pablo González (2001), comenta que la investigación musical en Latinoamérica a fines del siglo XIX era fuertemente nacionalista, y que esta tendencia se fue revirtiendo con los estudios de la música colonial y la música popular, que engloban características comunes en distintos lugares del continente.

Al ser los estados nacionales una construcción culturalmente artificial, una suerte de "semiósfera forzada"; y al ser América Latina un territorio donde confluyen estas construcciones simultáneas, la pregunta referida a la identidad latinoamericana cobra sentido. Por lo tanto, la manera en que estas preguntas se responden en el ámbito de la educación musical resultan interesantes a la hora de construir-nos como sujetos arraigados territorialmente.

Educación musical curricular en Chile

La asignatura de Música declara, tanto en sus bases curriculares como en sus programas, ser una disciplina que colabora con la obtención de logros en las asignaturas troncales (lenguaje, matemáticas, historia y ciencias). Es así que, en el pro-

grama de Octavo Básico, se mencionan las posibles ventajas de asociar la música con otras disciplinas:

Junto con numerosas otras alternativas, se puede mencionar las proporciones y mediciones que comparte con la matemática; el estudio del fenómeno del sonido en la física; la estructura de códigos y otras materias que la acercan –y diferencian– del lenguaje hablado, y su valor indiscutible como reflejo de las sociedades en la historia (MINEDUC, 2016: 36).

Sin embargo, a diferencia de las *Bases Curriculares de Enseñanza Básica* (MINEDUC, 2013), las Bases de 7° básico a 2° medio (MINEDUC, 2015) hacen mayor hincapié en el aprendizaje musical disciplinar. Es así como se establece que:

Mientras más se ahonda en el estudio de la música, más se confirma su importancia y necesidad para el ser humano. Sus variadas aristas y acepciones, si bien la tornan fascinante, al mismo tiempo hacen más compleja su determinación y delimitación, con exactitud, como objeto de estudio (MINEDUC, 2015: 284).

Por lo mismo, “se espera que los y las estudiantes reconozcan la música como un lenguaje propio de la humanidad, dinámico y generativo”, que les permita conocer “manifestaciones culturales locales, regionales y del país, por medio de actividades y experiencias que los y las motiven a sentirse parte de su propia cultura.” (MINEDUC, 2015: 286).

El repertorio propuesto por las Bases Curriculares, se define como el “principio, medio y fin en la actividad musical. Es por medio de él que se conoce, crea y recrea la música” (MINEDUC, 2015: P. 287). La propuesta realizada para séptimo y octavo básico, se divide en: a) música de tradición oral, b) música de tradición escrita y c) música popular. En este nivel se indica lo siguiente:

Curso	Música de tradición oral	Música de tradición escrita	Música popular
7° básico	Folclor latinoamericano y su ascendencia europea Sonidos de América, incursionando en aspectos tímbricos, rítmicos y melódicos además de mitos originarios.	Con énfasis en obras hasta el siglo XX, abordando las raíces y el desarrollo de diversos estilos musicales.	Con énfasis en sus orígenes, con lo cual los estudiantes conocerán antecedentes de la música que normalmente escuchan
8° básico	Pueblos originarios y su cosmovisión América y su folclor multicultural	Siglos XX y XXI como continuación de la búsqueda musical del ser humano en la historia.	Con énfasis en su evolución y fusión (interacción con música de tradición oral y escrita)

Imagen 1: estilos musicales. Fuente: MINEDUC, 2015: p. 287 – 288

En la descripción general, se señala la presencia de música latinoamericana en la música de tradición oral. Pero al adentrarnos al programa de 8° básico, encontramos sugerencias de audiciones y repertorio a interpretar de los tres estilos señalados. Llama la atención que, aunque se habla de música de América, la mayoría de las obras señaladas son chilenas.

- I. Obras sugeridas para escuchar, apreciar, reflexionar y relacionar:
- a) Música de tradición oral:
 - a. Música tradicional de África, para luego establecer nexo con los poemas *Sensemavá* y *Canción de cuna para desertar a un negrito*, de Nicolás Guillén^a.
 - b) Música de fusión latinoamericana:
 - a. *Suite Recoleta*, del Fulano
 - b. *En todas las esquinas*, del grupo Congreso
 - c. *El baile de todos del disco Fuegos del hielo*, del grupo Congreso
 - c) Música de tradición escrita:
 - a. *Cantos ceremoniales de aprendiz de machi*, de Eduardo Cáceres
 - b. *Sinfonía India*, de Carlos Chávez
 - c. *Cinco haiku* del compositor chileno Francisco Silva.
 - d. *K'isa para quena, dos zampoñas y piccolo* de Salvador Torre
 - d) Música popular:
 - a. *Hablar de ti*, de Manuel García
 - b. *Antes que*, de Camila Moreno
 - c. *El mercado de Testaccio* del grupo Inti Ilimani
- II. Obras sugeridas para interpretar:
- a. *Fuera de tiempo*, de Gina Allende (con textos de Vicente Huidobro)
 - b. *Enseñanzas mapuches*, de Carmen Lavanchi
 - c. *Cae cae* (quodlibet latinoamericano)
 - d. *San Isidro labrador*, Juan Pablo González, con texto tradicional
 - e. *Quién fuera como el sopompo*, tradicional nicaragüense
 - f. *Campamento cerro León*, tradicional paraguaya

Imagen 2: sugerencia de obras. Fuente: MINEDUC, 2016

La propuesta curricular de música, tomando en consideración las sugerencias de obras, considera “lo latinoamericano” desde una perspectiva local, sin hacer representaciones artificiales. Toma músicas de distintas épocas, estilos; mostrando la posibilidad de hacer fusión y mestizaje. Sin embargo, debido a que los profesores de enseñanza básica no siempre son profesores especialistas, queda la duda si es que estas obras efectivamente son socializadas en clase (sobre todo las composiciones que usan un lenguaje contemporáneo). Al respecto, en 2014 se realizó un estudio desde el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, donde se concluye que:

La actual oferta de educación general básica en el sistema universitario chileno tiende a concentrar su especialización en las materias privilegiadas del *currículum* (particularmente lenguaje y matemáticas), observándose una tendencia global a abandonar la formación generalista. Esto tiene un efecto aún mayor en la marginalidad de la forma-

ción artística (como también otros ámbitos del *currículum*) al interior de estas carreras (CNCA, 2014: 144).

Por lo tanto, lo más probable es que las obras latinoamericanas que se trabajen en clase, tengan relación más bien con lo que el o la docente “consume” cotidianamente, que con lo que el *currículum* sugiere. Es por esto que, si se quiere hacer un estudio pormenorizado de las músicas latinoamericanas abordadas en el espacio escolar formal, se hace necesario tener en consideración este factor.

Educación musical extraescolar: la semiósfera de las orquestas infantiles y juveniles

La Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile declara como parte de sus objetivos: “acercar la música de concierto a toda la población sin distinciones de ninguna índole”, y “generar un intercambio social y cultural entre las orquestas de todo el país” (FOJI, 2015: 7). Ya en estos dos objetivos, establece qué tipo de música desea promover y cómo desea que sus participantes interactúen musicalmente. A diferencia de lo declarado en el *currículum* escolar, desde el paradigma de las orquestas infantiles y juveniles, se busca salir de la institución de origen, para compartir con otras agrupaciones.

No existe un relato oficial desde la FOJI, que sugiera la interpretación de obras latinoamericanas. Sin embargo, existe una “regla tácita”, de hacer cumplir la ley n° 19.928, que fija un porcentaje mínimo de música chilena, tanto en las radios como en otras expresiones culturales. Lo que sí existe es un archivo musical de partituras, ordenadas en cinco categorías: música chilena, villancicos, orquestas por nivel, música internacional y métodos². Estas obras (sobre todo las ubicadas en la categoría de orquestas por nivel), son las que se han transformado en el modelo de música latinoamericana, en el campo de las orquestas infantiles.

En el catálogo de obras de música chilena, hay 429 piezas. En este listado, es posible encontrar distintos tipos de música:

Arreglos de música hecha en Chile:

- Música folclórica (cuecas, valeses chilotes, trotes, cachimbos, etc.).

² Fuente: Portal Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile. Consultado el 03 de agosto de 2017 desde <http://www.orquestajuvenil.cl/foji/areas-de-trabajo/archivo-musical/>

- Música popular (cumbias chilenas, rock y pop).
- Música popular infantil (31 minutos).
- Arreglos de música latinoamericana (valeses peruanos, joropos y bole-ros).
- Obras de compositores chilenos, relacionados con la Nueva Canción Chi-lena (Sergio Ortega, Luis Advis).
- Composiciones académicas, con lenguaje no tonal.
- Composiciones con influencia *jazz*.

En cuanto a la categoría de orquestas por nivel, las adaptaciones de música latinoamericana se vuelcan en lo folclórico chileno. También, hay arreglos de música de Violeta Parra, Víctor Jara, Inti Illimani y Quilapayún. Hay menos presencia de música folclórica de otros países, como Venezuela y México. Sin embargo, la gran mayoría de las piezas de este catálogo corresponden a obras del período clásico – romántico europeo. Esto no resulta raro, puesto que se condice con el objetivo de acercar la música de concierto³ a las personas.

¿Por qué la formación de orquestas infantiles y juveniles ha cobrado auge en los últimos años?. Para responder parte de esta pregunta, resulta necesario comprender algunos aspectos referidos a la música y las políticas públicas de Chile.

El compositor y director Jorge Luis Pacheco, escribió un interesante artículo referido a las ideologías implícitas promovidas en las distintas actividades musicales chilenas (2016). Su trabajo parte analizando una propaganda del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), sugiriendo que para navidad lo mejor era “regalar cultura”, de “nuestros creadores”. Desglosa el mensaje, encontrando que la visión de cultura se condice con las políticas públicas referidas a esta, que consideran que este concepto permite entretención, desarrollo personal e integración social. Dicha visión de la “cultura chilena” se convierte en un bien adquirible, canjeable por estos beneficios, y que permite reconocernos desde el diferenciarnos del otro; y que estas características son consecuencia de la violencia ejercida durante los 17 años de la dictadura cívico–militar. Desde su perspectiva:

[...] surgen las políticas públicas culturales como un instrumento que garantice la cohesión social, dando al individuo un sustituto de identidad. En el caso de Chile, el

³ Al respecto, Coriún Ahanorián utiliza la denominación de música culta, entendiéndola como la música influenciada por la cultura europea occidental del período burgués, ridiculizando otro tipo de terminologías, por considerarlas coloniales (Ahanorián, 2004: 45).

trauma de la dictadura significó no solo la imposición violenta de un modelo económico neoliberal, sino también un sentimiento generalizado de desarraigo cultural (Pacheco, 2016: 144).

Es a partir de estas reflexiones que interpreta las políticas públicas referidas al incentivo de la creación de orquestas sinfónicas, tanto las profesionales como las infantiles y juveniles. Concluye este apartado sosteniendo que “el apoyo a la práctica orquestal no es, bajo ese punto de vista, un apoyo a la cultura sino un modelo político de entender la cultura que tiene implícita una determinada ideología disciplinaria” (Pacheco, 2016: 152). En atención a esto, indica que buena parte de los concursos de composición en Chile premian las obras para orquesta, que suelen interpretarse una sola vez, sin formar parte del repertorio habitual de dichas agrupaciones.

Las interrogantes planteadas en este artículo problematizan tanto la cultura entendida desde las políticas públicas (como un bien - signo adquirible e intercambiable como una divisa), como la sensación de adolecer de una identidad colectiva propia, que genera la necesidad de “adquirir” esta “chilenidad” – habla de chilenidad y no de identidad latinoamericana –. Al respecto, la tradición docente-musical del conservatorio en Chile que se materializa en la segunda mitad del siglo XIX, con la creación del Conservatorio Nacional de Música, simboliza la creación de una nación que tuviese elementos culturales que alejaran la influencia española. Es así que, la Sociedad Filarmónica de Santiago (institución antecesora al conservatorio) interpretó música europea que se vinculaba con el proyecto de modernidad de los estados nacionales (aunque no incluyó música de compositores locales) (Merino, 2009: 12). Por lo tanto, esta necesidad puesta en discusión por Pacheco ha existido desde los inicios de la conformación de Chile como nación. Ello explica, además, la costumbre de no interpretar música creada por chilenos o latinoamericanos, compuesta en la actualidad.

Semiósferas y fronteras. Reflexiones finales

Como se explicó anteriormente, las semiósferas son espacios cerrados de construcción de sentido. Coexisten, y el espacio generado entre ellas constituye una frontera. Dicha frontera se reconoce como tal, y tiene la capacidad de traducir la construcción simbólica de las semiósferas que comparte.

América Latina es nuestra "gran semiósfera". La educación musical formal, tanto la del espacio escolar como extraescolar, son semiósferas contenidas dentro de la primera. De alguna manera, en Chile la presencia de ambas denota contradicciones del modelo de sociedad que queremos construir desde el espacio educativo.

Los músicos – docentes nos encontramos en el espacio fronterizo. Por una parte, el sistema educativo está organizado de tal manera, que la asignatura de música no constituye su núcleo. Por otra, en el breve espacio de la educación musical reglamentada curricularmente, si bien es cierto que la problemática de Latinoamérica está presente, y se responde desde distintos lugares; en la práctica estos documentos resultan incomprensibles para los docentes generalistas. Pareciera ser que las orquestas infantiles y juveniles, cuya presencia se ha disparado en los últimos 15 años de la FOJI, pudiera responder en parte a estas inquietudes. No obstante, dada la naturaleza de la música de orquesta, Latinoamérica termina siendo una postal dentro de la música interpretada. Nos seguimos viendo con ojos ajenos.

Quizá, la posibilidad de instalar la pregunta de Latinoamérica en el espacio orquestal, esté en empoderar a los músicos – estudiantes, para que también se transformen en frontera. Los documentos pueden tener coherencia pedagógica, pero resulta interesante promover la posibilidad de romperla desde la práctica.

Bibliografía

Ahanorián, Coriún (2004): *Educación, arte, música*, Montevideo, Tacuabé.

CNCA (2012): *Estudio comparado de leyes de fomento de la música nacional*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Extraído el 22 de junio de 2017, desde el portal Observatorio Cultural:

http://www.observatoriocultural.gob.cl/wp-content/uploads/2014/05/08_Estudio-comparado-de-leyes-de-fomento-de-musica.pdf

FOJI (2015): *Memoria FOJI 2015*. Santiago de Chile, Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile.

FOJI (2017): *Cuenta pública 2016*, Santiago de Chile, Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile. Extraído el 23 de junio de 2017 desde el sitio web de la fundación:

<http://www.orquestajuvenil.cl/foji/wp-content/uploads/2017/06/CUENTA-PUBLICA-2016-2017-OK.pdf>

Gissi, Jorge (2002): *Psicología e identidad latinoamericana*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile.

- González, Juan Pablo** (2001): *Pensar la música desde América Latina*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Lotman, Yuri** (1996): *La Semiósfera. Tomo I: semiótica de la cultura y del texto*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- Merino, Luis** (2009): “El surgimiento de la Sociedad Orfeón y el periódico *Las Bellas Artes*. Creación musical decimonónica en Chile” en *Neuma: revista de música y docencia musical*, Año 2, vol. 1.
- MINEDUC** (2013): *Bases Curriculares, Educación Básica – tomo 2 –*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- MINEDUC** (2015): *Bases Curriculares, 7º básico a 2º medio*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- MINEDUC** (2016): *Música. Programa de estudio, octavo básico*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Osorio, Nelson** (2006): “Hispanoamérica, Iberoamérica, Latinoamérica: Dimensiones de nuestra América”, Conferencia presentada en las Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana Estudiantiles, Jalla-e, Santiago de Chile, Universidad de Santiago de Chile.
- Pacheco, Jorge Luis** (2016): “Ideologías implícitas de la actividad musical en Chile”, en *Revista de Teoría del Arte*, n°29, Santiago de Chile, Universidad de Chile.
- Torres, Jurjo** (1998): *El currículum oculto*, Madrid, Morata.

Coherencias y tensiones entre el currículum escolar y las canciones infantiles

JUAN ASUAGA

juansebasuaga@gmail.com

Consejo de Formación en Educación – CFE

Resumen

El aprendizaje como problema social demanda un aparato conceptual que represente en el contexto de reproducción, aquellos procesos que recrean las condiciones en las que la sociedad visualiza una posible continuidad. Como geografía en donde la experiencia educativa institucional encuentra una solución a aquel problema de la representación, el diseño curricular reúne destrezas y conceptos en cuya base simbólica se edifican y validan ciertas lecturas hegemónicas. Por su parte el arte, y en particular la música, como régimen que permite una reconfiguración del reparto de aquellas formas de ser, de hacer y de estar que nos han sido asignadas, define sus objetos materiales y simbólicos por pertenencia a configuraciones sensoriales distintas al de la dominación. En este escenario se configura un campo de negociación de significados entre ciertas representaciones presentes en un repertorio musical destinado a la niñez -cuya expectativa de legitimación y apropiación ve nacer sus objetos musicales en constante conflicto entre su pertenencia a una materialización anticipada de otra configuración de la comunidad y una útil y eficaz adhesión a un juicio estético dominante- y un diseño escolar que fija lecturas hegemónicas a la vez que, como recorte histórico-temporal, es tributario de las presiones ejercidas del arte.

Este trabajo se interesa por el campo que se define entre la educación escolar y la música infantil y, dentro de ese campo englobante, interesa aproximarnos a un análisis de las negociaciones simbólicas en torno a un estudio de caso: el fonograma “De rojo y de gris” del proyecto “Con los pájaros pintados”.

Palabras clave: currículum / música infantil / campo

Marco teórico

La relación entre lo individual y lo colectivo en los procesos cognitivos introdujo -desde el campo de la sociología- el concepto de representación social como categorías abstractas producidas de forma colectiva que rigen el bagaje cultural de una sociedad y elaboran en el sujeto comportamientos, formas de comunicarse y un corpus de conocimientos gracias a los cuales se hace inteligible su realidad física y social, al hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible. Este modo particular de conocimiento a través del cual se reconocen los procesos cognitivos y sociales de constitución del pensamiento social es tributario de las condiciones en las cuales se piensa, de los modos de producción y circulación a través de los cuales el sujeto se reúne con la información y de los modelos de pensamiento que diseñarán sus tomas de postura ante los hechos.

La red de experiencias producto de la relación del sujeto con otros, con la cultura y con distintas instituciones, configura también una red de categorizaciones y construcciones del mundo que instala una disputa simbólica en la que ciertas representaciones sociales se legitiman como hegemónicas mientras que otras presionan por reconfigurar el reparto de lo sensible (Ranciere, 2011). Al arte, a través de sus rituales, formas de exposición y de la coerción que ejerce sobre los individuos, le corresponde tanto una función de representación de lo social como de intervenir la distribución general de las formas de hacer y sus relaciones con las maneras de ser por pertenecer a priori a una sensibilidad diferente de la dominación. Ante tal promesa emancipadora el objeto de arte instala una discusión que compromete ciertas lecturas hegemónicas presentes en el currículum escolar cuyas aspiraciones, en tanto creación social (Goodson, 1995) y coherente con el espíritu de época (Basabe, Cols y Feeney, 2003), tienen que ver con la reproducción de las condiciones en que la sociedad visualiza su continuidad bajo un mismo manto de lectura de la realidad, constituido, naturalizado e integrado en el sistema de pensamiento preexistente -objetivación y anclaje (Moscovici, 1979)-.

En tanto estructura cognitiva, sujeto y objeto interactúan modificándose mutuamente constituyéndose el sujeto mismo como objeto de nuevas representaciones -siempre tributarias de la posición que ocupan en la sociedad quienes las piensan-. En ese sentido, esta investigación configura su objeto de estudio en torno a ciertas representaciones sociales situadas entre el oficio del creador y el diseño curricular escolar en tanto ambas se encuentran relacionadas a través de un mismo destinatario y de ciertos objetos de arte que son reconocidos y legitimados como tales en la función mediadora de la escuela y en su selección cultural.

Documentos relevados

Programa de Educación Inicial y Primaria para las escuelas urbanas, año 1986

En el año 1986 con la reciente recuperación de la institucionalidad democrática, la aprobación de una Ley de Emergencia de la Educación¹ y la restitución de funcionarios y docentes destituidos en el período dictatorial, se fue recomponiendo la matriz social y cultural bajo una especie de consenso refundacional. Por un lado, se constituyó en el pensamiento colectivo una idea de la educación pública fuertemente relacionada con representaciones de democracia, libertad, igualdad y laicidad. Por otra parte, desde lo institucional se propuso la revisión del documento curricular inmediatamente anterior al período de facto -el Programa para escuelas urbanas de 1957-. Esta nueva configuración sensible alimentó una expectativa por recuperar aquellos valores democráticos que quedó depositada en el nuevo maestro y en la nueva distribución contenidos -claramente tributaria del enfoque de Piaget-.

Programa de Educación Inicial y Primaria para las escuelas urbanas, año 2008

El Programa de Educación Inicial y Primaria del año 2008 sustituye la revisión curricular del año 1986 a través de la cual se reforzaba la restauración democrática en el Uruguay. En términos formales y estructurales el diseño del año 2008 se presenta como un documento orgánico cuyas orientaciones educativas se deducen de aspiraciones de orden estatal, políticas e institucionales respaldadas por las Ciencias de la Educación. El documento se manifiesta con plena consciencia del mundo al cual pertenece, de sus obligaciones y sus alcances institucionales a través de un relato provocador, político y emancipador que se visualiza a sí mismo como una creación social (Goodson, 1995) anclado en un espíritu de época y recorte histórico-cultural (Basabe, Cols y Feeney, 2003).

Dentro de sus propósitos fundamentales se instala una búsqueda por la conciencia plena del individuo mediante la cual logre “conquistar las condiciones para

¹ La ley N° 15739 aprobada el 28 de marzo de 1985.

intervenir en la realidad históricamente situada reconociendo las tradiciones, las biografías individuales y las relaciones intersubjetivas con otros hombres” (ANEP, 2008, p. 18). Es a través de esta nueva concepción que se aleja del paradigma positivista -con su consecuente racionalidad técnica- hacia una praxis liberadora centrada no en el conocimiento sino en el sujeto, poseedor de una identidad cultural que le es propia, con sus responsabilidades como ciudadano y sus derechos que “son los fundamentos teóricos que trascendiendo el contexto de origen se constituyeron en los principios de Política Educativa de Estado que han caracterizado al Sistema Educativo Uruguayo en sus rasgos más singulares” (ANEP, 2008, p. 19).

Fonograma “De rojo y de gris”

El fonograma “De rojo y de gris”², editado en el año 2008 por el sello discográfico uruguayo Papagayo Azul, es cronológicamente el segundo álbum de canciones del proyecto musical para la niñez denominado “Con los pájaros pintados”. En él se recopilan seis canciones compuestas en los diez años anteriores a la edición³, tres versiones de canciones ajenas o tradicionales⁴ y un relato⁵ en cuyos textos se configura una unidad temática en favor de la divulgación de la fauna autóctona del territorio uruguayo reforzada por un universo sonoro de adhesión folclórica y por ilustraciones e información adicional que acompañan el librito del objeto.

Análisis de los documentos relevados

La intervención que el creador realiza en el universo del niño está atravesada por ideas y representaciones que son tributarias del lugar que aquel ocupa en la sociedad y de las condiciones en las cuales piensa el mundo. De acuerdo lo anterior, sus objetos de arte son portadores de un testimonio de los modelos de pensamiento que respaldan la idea que el artista posee sobre lo que lo rodea y a través del cual

2 AGADU PA-3241-10. Obras: “Con los pájaros pintados” Brum, J.; “El mangangá amarillo” Lena, R.; “Venado de campo” Brum, J.; “El mamboretá” Brum, J.; “La franciscana” Brum, J./alumnos de escuelas públicas de Aguas Dulces y Valizas; “Quero-quero” Simoes, P./Rondon, G.; “Ñandú” Brum, J.; “El lobizón de Paso la Gloria” Prigioni, C.; “Aguará Guazú” Prigioni, C./Brum, J.

3 “Con los pájaros pintados” (2002); “Venado de campo” (2004); “El mamboretá” (2009); “La franciscana” (2003); “Ñandú” (2000) “Aguará guazú” (1998).

4 “El mangangá amarillo”, “Quero-quero” y “Sapo cururú”.

5 “El lobizón de Paso la Gloria”

expresa el deseo por hacer inteligible su realidad física y social -en particular en las ideas que se fijan en el dominio curricular escolar-.

En primer lugar, diríamos que el proyecto “De rojo y de gris” se ve respaldado por un interés en los animales del terruño -como el Churrinche, el Mangangá, el Venado de campo, el Mamboretá, la Franciscana, el Tero, el Ñandú, el Aguará Guazú, el Sapó Cururú y el Yaguareté-. En relación a ello, vemos que sus representaciones no apelan a la atribución de rasgos, actitudes y peculiaridades humanas que planteen en el niño lecciones ejemplarizantes, éticas o morales. La no presencia de alegorías de este tipo se desmarca de la idea de una alta conciencia moral o de un sentido superior de la vida -como aquellos principios que respaldan el documento del CNEPyN del año 1957- que configuran una sensibilidad que se asemeja más bien a una lejana resonancia neoplatónica. Más bien aquí la constelación de animales autóctonos aparece como una idea de pluralidad que se manifiesta por ser reconocida e identificada como tal y para situar “al hombre en el camino de la búsqueda de sí y de los otros” (CNEPyN, 2008), permitiendo que el sujeto defina su singularidad en relación a un entramado social y cultural concreto y desde él pueda significar el mundo en el que vive. Conocerse a sí mismo, comprender y valorar al otro en situaciones reales configura pues un modelo contrahegemónico que enfrenta la necesidad de construir un saber intersubjetivo al discurso dominante de la aceptación de supuestos y mitos sociales.

Por otra parte, del relator no se especifica género ni edad pero éste, a través de su omnipresencia, sale a recorrer el terruño, su diversidad y su riqueza para descubrir a su modo la otredad. De esta manera, “De rojo y de gris” individualiza y reconoce todo el territorio al norte del Río Negro -El Yerbal en Treinta y Tres, Queguay en Paysandú, Yaguarón en Cerro Largo, Bajada de Pena en Rivera y Farrapos en Río Negro- y el cuadrante oriental al sur del mismo -Pan de Azúcar en Maldonado y Aguas Dulces y Cabo Polonio en Rocha- como geografías disponibles para el escucha a través de las cuales los protagonistas son capaces de compartir significaciones desde su propia condición y no como representaciones de prescripciones normativas. Pocas veces el destinatario habla en primera persona. Cuando lo hace -como en la canción “La Franciscana”- aparece bajo una sensibilidad que rescata el amor al terruño y desde la cual puede significar y elaborar sus propias representaciones como sujeto social y vincular su pensamiento y su acción en favor de “desocultar las formas de dominación” (CNEPyN, 2008). Una vez más, estas narrativas se alejan de la idea de un sujeto que permanece fuera del hecho musical excluido de su propio mundo poético y de la experiencia creativa, en favor de habitar el espacio ge-

ográfico y sonoro en convivencia con las manifestaciones sonoras de nuestra fauna autóctona.

Conclusión

Como se mencionó anteriormente, el creador desde la posición que ocupa en la sociedad hace inteligible su realidad física y social produciendo testimonios de sus significaciones que luego intervendrán la distribución general de las formas de ser y de estar (Ranciere, 2011) a través de ciertos rituales, de formas de exposición y de la coerción que ejerce sobre los individuos. Sus testimonios -en forma de objeto de arte- circularán como aspirantes de una propiedad, de un significado o de una categoría hasta que una mirada o un pensamiento lo identifiquen como tal y le asignen una forma de aprehensión sensible específica. Por su parte el arte, no sólo se encuentra en un lugar de privilegio para operar nuevos recortes de la experiencia y para alterar la distribución de lugares e identidades y de lo visible e invisible si no que lo hace como una materialización anticipada.

Nuestro caso de estudio da cuenta que las representaciones que configuran el currículum escolar promulgado en el año 2008 parecen estar en proximidad con las del cancionero, mientras que estas últimas narrativas parecen desmarcarse de la sensibilidad que les dio origen, es decir, la presente en el diseño curricular promulgado en 1986.

Bibliografía

- Basabe, Laura, Cols, Estela y Feeney, Silvina** (2003): *Los componentes del contenido escolar*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Bourdieu, Pierre** (1990): *Sociología y cultura*, Ciudad de México, CONACULTA.
- Goodson, Ivor** (1995): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Lundgren, Ulf** (1991): *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid, Ediciones Morata.
- Bralich, Jorge** (1987): *Historia de la educación*, Montevideo, CIEP Nuevo Mundo.
- Ranciere, Jacques** (2014): *El reparto de lo sensible. Estética y política*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Moscovici, Serge** (1979): *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huelmul.

Didáctica de la oralidad y secundario musical

MATÍAS MARCIPAR

matiasmarcipar1@gmail.com

Escuela Provincial de Música N° 9902 "CREI"

Resumen

La relevancia de hablar de una “Didáctica de la oralidad” tiene que ver con un tipo de docencia que existió desde siempre, y que logra generar producciones musicales con cierta calidad con los alumnos, habilitando auténticas experiencias estéticas sin hacer uso de los recursos de la lecto-escritura musical, cuya complejidad resulta excluyente en muchas situaciones, aprovechando el principio mismo de la oralidad. Esto siempre tuvo que ver con, desde la oralidad, el manejo de las *nociones estructurantes* y de los lenguajes, y desde ellos, poder incluso abordar complejidades rítmicas, armónicas y texturales. Implica específicamente cierto tipo de dinámicas, cierto tipo de recursos, cierto tipo de saberes y cierto tipo de habilidades por parte del docente. Considerando que este tipo de prácticas no forma parte de las tradiciones institucionales, sino que se desarrolló principalmente en marco semi-formales, el caso testigo de CREI-Secundaria permite vislumbrar su potencialidad para el nivel medio especializado.

Palabras clave: instrumentos nativos / oralidad musical / secundaria

1-Introducción

El presente trabajo intentará relatar algunos aspectos salientes de nuestro contexto concreto desde el espacio curricular dedicado a los instrumentos nativos latinoamericanos y a las rítmicas populares que estos vehiculan. El mismo forma parte del secundario musical de la Escuela provincial de música n. 9902 "CREI", quien comparte diseño curricular con la escuela Nigelia Soria de Rosario.

Este *contexto concreto* nos está planteando formas de conocimiento y de transmisión que, ocurriendo además en el marco de asignaturas de reciente creación, nos demandan la puesta en marcha de espacios de reflexión, que aquí propondremos desde algunos disparadores que se enunciarán a continuación, presentados como elementos de una *didáctica de la oralidad*. En primer lugar, nos encontramos con asignaturas con nombres novedosos, que en sus descripciones no sólo implican tipos de contenidos hasta el momento poco tenidos en cuenta para los diseños curriculares (como lo son por ejemplo los abordajes de géneros latinoamericanos), pero que además definen modalidades particulares en cuanto a las prácticas docentes. Debemos considerar que si el espacio curricular tradicionalmente ocupado por las "audio-perceptivas" o las "gramáticas musicales" se llama aquí *Organización del discurso sonoro*, o que el espacio tradicionalmente ocupado por "coro" se llama *canto colectivo*, es porque el currículo pretende fundar, desde el *nombrar*, nuevos espacios de práctica docente, pensados concepciones didácticas diferentes. Dentro del dispositivo curricular de los dos y hasta el momento únicos bachilleratos musicales santafesinos, se encuentran estas diferentes asignaturas, que, con distintos tipos de dinámicas y procedimientos, conviven complementariamente en el marco de una misma propuesta de educación formal. Se destaca en ella la estructura troncal de cinco espacios curriculares que van de primero a quinto año, constituyendo un eje común a lo largo de los cinco años del trayecto, en donde los alumnos vivencian a través de estos espacios, 2 horas reloj de práctica musical cotidiana. Si bien las asignaturas referidas al canto colectivo y a los instrumentos nativos cambian sus nombres, podemos considerarlas al igual que las otras tres, como tronco común del recorrido diacrónico, planeadas como continuación y evolución las unas de las otras.

Ciclo Básico (1ero y 2do año)	Organización del discurso sonoro	Ensamble	Canto con acompañamiento	Canto colectivo	Instrumentos Nativos Sudamericanos
Ciclo Orientado (3ro, 4to y 5to año)	Organización del discurso sonoro	Ensamble	Canto con acompañamiento	Conjunto vocal	Rítmica e Instrumentos populares latinoamericanos

Estos espacios curriculares comparten el tiempo de cursado junto a las asignaturas comunes a otros secundarios -y que lo validan como tal-: *matemática, lengua y literatura, geografía, educación física, construcción de ciudadanía, etc...*, la propuesta curricular incluye además espacios de recorridos de otros lenguajes artísticos (*danza, plástica, teatro*) y espacios más técnicos referidos a la especialización en música popular en vivo del ciclo orientado: *tecnologías del sonido, música y contexto, proyecto artístico en contexto laboral*.

Desde la perspectiva de la oralidad musical, hemos observado que podemos ubicar en las antípodas a INS (Instrumentos Nativos Sudamericanos) y ODS (Organización del Discurso Sonoro): la primera desarrolla naturalmente repertorios de la tradición oral buscando respetar los modos de producción que los vehiculan. En principio, en el marco de este espacio curricular, no habría trabajo de partitura, a diferencia de ODS que en cierto modo plantea la "alfabetización musical" como una de sus metas. Dichos roles están definidos como complementarios por lo que no es excluyente ni la oralidad en ODS, ni la escritura en INS y dando como resultado un tipo de formación que permite la versatilidad de poder navegar entre ambos mundos. Como presentación del panel de la presente ponencia, se escuchó en la explanada la pieza "Aguas de Marzo", de Tom Jobim, interpretada por un grupo de alumnos del quinto año, quienes previamente ya en tercer año pasaron por el aprendizaje de diferentes tipos de toques de pandeiro brasileño. Aprendida sus partes de guitarra a través de tutoriales en youtube, en el modo de lo que podríamos llamar una tercera oralidad, armada, ensayada y resueltos sus arreglos colectivamente en tiempo de clase. Uno de sus integrantes, además, realiza una impecable transcripción en *Musescore* (proyectada en la relatoría de estas actas). Que algunos alumnos lleguen al dominio de la transcripción sobre el final del trayecto, es relevante porque como decíamos ya en otro trabajo¹, el dominio de la transcripción resulta una síntesis de un recorrido que combina oralidad y escritura², siendo a su vez un punto de partida.

Fuera de la educación formal y a partir de cierto nivel de profesionalidad de la música, la transcripción es una herramienta de aprendizaje de los músicos populares desde siempre, al menos, desde que existen las grabaciones. Es planteada como la herramien-

1 Pittau, V. Marcipar, M. (2017). Etnotexto y didáctica. Una experiencia en la Escuela Secundaria Especializada en Música N° 9902. Trabajo final para el seminario de postgrado "Música Tradicional y Popular. Perspectivas analíticas" A cargo del Dr. Enrique Cámara de Landa. UNL.

2 Cabe recordar: con Bartok (1971) que las competencias que confluyen en el oficio del transcriptor implican además conocimientos acerca de la cultura que se estudia, en sus más variados aspectos.

ta definitiva para aprender de los grandes. Es el secreto de los que terminan adquiriendo el lenguaje, porque con la herramienta de la transcripción yo puedo estudiar con Coltrane, con Atahualpa Yupanqui, con Nini Flores o con Paco de Lucía (Pittau-Marcipar, 2017: 16).

Por tanto, para una propuesta educativa vinculada a la música popular, la oralidad en este marco formal funciona como dispositivo, estrategia y modalidad no excluyente, además de complementaria e imprescindible a la vez.

2- La perspectiva de la oralidad en nuestro contexto concreto

La implementación del bachillerato musical, que este año promueve su primera cohorte de egresados, se produce dentro de una ola de propuestas educativas en torno a la música popular a lo largo de escuelas de música de todo el país. Para los cuerpos docentes, uno de los desafíos permanentes es el de formalizar prácticas y repertorios para quienes el ámbito formal no es el natural. Esto implica unas cuantas problemáticas ya abordadas en congresos y trabajos anteriores por diversos autores, siendo los más conocidos en nuestro ámbito los trabajos de Diego Madoery (2015). En los mismos, se hace énfasis en la necesidad de reconstruir dentro el ámbito de la educación formal aspectos de las condiciones para replicar los modos de producción propios a la música popular. Y dentro de estos modos de producción es que aparece la problemática de la oralidad musical, no sólo vinculada a ciertos tipos de repertorios sino también a las prácticas creativas y productivas de lo que llamamos -de modo muy general- “música popular”. Es así llevada adelante esta perspectiva desde la oralidad musical, en nuestro *contexto concreto* de la secundaria musical CREI: nuestro día a día gira en torno a un tipo de práctica que podríamos llamar *Didáctica de la oralidad musical*, que recrea en el marco educativo las dinámicas y tipos de saberes que se dan en los modos de transmisión de la tradición oral.

Es necesario precisar aquí que por *contexto concreto* entendemos la categoría que propone Paulo Freire en sus "Cartas a quién pretende enseñar", en donde refiere a la problemática entre *contexto teórico* y *contexto concreto*, es decir, entre el conocimiento que deviene del bagaje formativo de las carreras docentes, y el conocimiento que deviene de la experiencia en el terreno, y de cómo, demasiadas veces, no suelen dialogar ni estimularse mutuamente. Dice Freire:

La cuestión central que se nos plantea a nosotros, educadoras y educadores, en el capítulo de nuestra formación permanente, es la de cómo hacer para, partiendo del *contexto teórico* y tomando distancia de nuestra *práctica*, desentrañar de ella su propio saber, la ciencia en la que se funda. En otras palabras, cómo desde el *contexto teórico* "tomamos distancia" de nuestra práctica y nos hacemos epistemológicamente curiosos para entonces aprehenderla en su razón de ser. ... la práctica social de la que formamos parte va generando un saber propio, y por el otro, de que el "saber de experiencia hecho" debe ser respetado. Aún más, su superación pasa por él (Freire, 2010: 127).

De nuestras prácticas, reconocemos un saber *de experiencia hecho* que tiene que ver con que enseñamos mucho más desde nuestro *background* artístico vinculado a la oralidad que desde nuestras formaciones de grado: muchos de quienes trabajamos en estos espacios entramos al sistema educativo público por ser poseedores de una acreditación de grado, pero lo que enseñamos y las maneras en que lo hacemos tienen más que ver con todo lo que aprendimos fuera de los profesorados. Esos recorridos muchas veces ni siquiera suman puntos en junta, o muy poco, porque a pesar de la ponderación de antecedentes artísticos, lo definitorio en los escalafones sigue siendo el título y la antigüedad como en el resto del sistema educativo. Pero es gracias a esos recorridos que disponemos de la preparación para enseñar y abordar desde sus complejidades el universo de los rasguídos en los distintos instrumentos en que se practican; hasta el "pelar una segunda voz al toque", cuidando el particular "grano" en términos tanto de Pierre Shaeffer como de Roland Barthes en relación a su materialidad, de sus estilos, de sus *grooves*, de sus lenguajes, cuyos aspectos idiosincráticos son tan difíciles de academizar, porque tienen que ver con ese hedor del que hablaba Kush y que queda inevitablemente filtrado al entrar a las pulcras instituciones.

3- Los elementos de una didáctica de la oralidad

En la vía de reflexionar sobre nuestros saberes *de experiencia hecho*, intentaremos enumerar una serie de aspectos que a nuestro entender y en nuestras observaciones, forman parte de este tipo de didáctica que nuestro contexto concreto ofrece y permite desarrollar, y que venimos nombrando como *didáctica de la oralidad*:

3.1. Dinámicas de la oralidad

Para Walter Ong (1982), existen culturas fonocéntricas frente a culturas logocéntricas, así como una *segunda oralidad*, que es la oralidad en donde la escritura interviene como herramienta. Cada una de este tipo de culturas posee dinámicas que le son propias, en donde la grupalidad y las nociones condensadas en fórmulas memorizables son aspectos salientes. La *Segunda Oralidad*, se distingue entre otras cosas por recurrir a textos y grafías como ayuda memoria, siendo así un tipo de oralidad influida por la órbita de la escritura, considerando, cuando decimos *influida*, que la escritura no es un complemento de la palabra hablada sino, en términos de Derrida - citado por Ong - un hecho totalmente distinto. Desde el momento en que hay escritura hay *segunda oralidad*, en desmedro de las tecnologías de memorización y conservación duramente entrenadas en tiempos-espacios de ausencia de la escritura, pero dando lugar a nuevos modos de funcionamiento, en convivencia con la misma: son experiencias antropológicamente diferentes. Es en esa línea en la que hablaremos para nuestro caso también de *tercera oralidad*, en donde la disponibilidad de audios y filmaciones vuelven a poner el fenómeno del sonido en el centro de los usos, gracias a sus soportes reproducibles.

3.2. Modos de producción en la música popular

Acorde a lo señalado por Madoery (2015), los modos de producción deben considerarse tan importantes como el mismo repertorio, si de formación en música popular se trata. Es decir que, sobre todo para el caso de los repertorios que tienen su origen en las tradiciones orales, estos deben de ser acompañados por tipos de transmisión que impliquen las dinámicas propias a la oralidad.

3.3. Etnotextos

La etnomusicología nos aporta a su vez el concepto del *etnotexto*: aquella teoría o conocimiento abstracto acerca de la práctica musical formulada desde dentro de la cultura que la practica (Cámara, 2015), o, en términos de Grebe Vicuña, *etnoestética* (1992). Muchos años antes y de modo más general, Levi Strauss habló de *la ciencia de lo concreto* en el pensamiento Salvaje (1962), dando un giro en su época a la concepción funcionalista que reducía el saber de las cultu-

ras llamadas “étnicas” a lo estrictamente operativo. En el etnotexto van incluidos desde aspectos cosmogónicos de las músicas, hasta sus onomatopeyas, trucos y *tips* de aprendizaje, que las culturas de origen, por sedimentación, decantaron como insuperables, siendo además elementos identitarios propios a los patrimonios culturales sobre los que se intenta trabajar. Dentro de esto aparecen como facilitadoras las didácticas específicas que cada país latinoamericano ha sabido construir en relación a sus músicas folklóricas y/o tradicionales, desde los etnotextos de sus territorios.

3.4. La oralidad es poner el cuerpo

Intentamos vincular el cuerpo y el movimiento en nuestra práctica, aspectos que reconocemos claramente como una deficiencia formativa de los músicos, sobre todo de aquellos que reconozcan vocación por este tipo de propuestas vinculadas a la música popular. En el caso de la escuela, marchamos por los pasillos *sikureadas*, *pinkilladas* y *tarkeadas*, bailamos sones y sambas en clase, y además propiciamos ciclo de clases de danzas que funcionen a la vez como una respuesta a la demanda de los alumnos y así también como instancia de capacitación para los docentes. Cuando, además, sabemos que estamos trabajando con repertorios en donde en verdad no hay separación entre la danza, el canto y los toques, la corporalidad es entonces condición de nuestra práctica. Walter Ong también señala el asunto del cuerpo en la oralidad:

Es posible sumergirse en el oído, en el sonido. No hay manera de sumergirse de igual modo en la vista. Por contraste con la vista, (el sentido divisorio), el oído es, por lo tanto, un sentido unificador [...] Lo que quiero decir por “interior” y “exterior” puede comunicarse sólo por alusión a tener un cuerpo (Ong, 1982: 75-76).

Y es en el cuerpo, y a través de él, que se generan capas de registros desde lo sensorial, lo racional y también de lo emocional. Y es la experiencia toda la que genera diferentes capas de registros: de algún modo, todo el cuerpo es mente, siendo el cerebro una interfase (Benasayag, 2015). Esto nos lleva al punto siguiente:

3.5. La experiencia de la oralidad esculpe una forma particular de conocimiento

Dentro de las diversas corrientes que presenta hoy en día a las neurociencias, son las de filial biológicas aquellas que se centran en la importancia de la experiencia y que rescatamos como relevantes para nuestro enfoque. Al decir del neurobiólogo Francisco Varela³, la experiencia es quien esculpe el conocimiento, y la experiencia de la oralidad modela un tipo de conocimientos y habilidades específicas. Este principio es fundamental para nuestra didáctica, porque son determinantes los tipos de trayectos que proponemos, en donde si por ejemplo las reglas del juego excluyen la posibilidad de escritura durante un tiempo, estas resultan en habilidades de escucha que no llegarían de otro modo. Estos tipos particulares de experiencias se dan en el modo de la grupalidad.

3.6. Grupalidad y creación de comunidad

Innumerable cantidad de géneros latinoamericanos, constelación dentro de la cual lo argentino encuentra su lugar genealógico, se replican en sus ámbitos de origen de acuerdo a los principios de la grupalidad, en donde los saberes circulan, se reinterpretan, mutan y versionan, a través de la práctica. En la escuela, cada grupo, cada año, presenta características propias que confluyen en identidades grupales diferentes. Esas configuraciones van orientando los tipos de repertorios y prácticas que se terminan abordando, y que suelen no ser los mismos en cada caso. Pero, en actos y muestras, se comparten las producciones, fruto de distintos trayectos, dando lugar a esta idea de que entre todos, sabemos todo⁴. Y de eso se trata: cada grupo, de acuerdo a su impronta, se inclina a ciertos repertorios, que serán apreciados por otros grupos que, haciendo otros repertorios, aprenderán de este, y viceversa. Hay un aprender del otro dentro de los grupos, pero también entre los grupos que conforman la institución, en el esquema que desde Pichón Rivièrre, Marta Souto de Asch (1990), describe como comunicación completa o de circuitos múltiples, o en lo que Elliot Eisner (2016) define, desde Dewey y Vygotsky, como comunidad de aprendizaje. En ese sentido, el aspecto que la psicología social nombra como *Telé* para definir la predisposición a trabajar con el otro, es una condición importante

3 Perspectiva desarrollada por Miguel Benasayag, en *El cerebro aumentado, el hombre disminuido*. (2015) Paidós. Buenos Aires.

4 Slogan retomado por el movimiento Zapatista mejicano en lo que refiere a la construcción comunitaria.

para el trayecto que proponemos. Pero la comunidad de aprendizaje es mucho más que una estrategia o un andamiaje efectivo: se trata de sembrar, a través del empoderamiento que brindan los lenguajes del arte⁵, elementos para la narración de sí⁶ y para la narración de lo colectivo, en miras a la creación de comunidad, dentro del rol del Estado frente al mercado, como garante de diversidad cultural. Y entonces se presenta como imprescindible el siguiente punto:

3.7. Diálogo “Escuela/plaza”

Todas las posibles dinámicas que impliquen salir del claustro o recibir visitas externas son instancias en donde nos aseguramos algún tipo de verdad a través del cruce formal/no formal⁷, porque lo que se enseña como popular es inevitablemente lo popular canonizado, pero que puede intentar buscar su legitimidad volviendo a la plaza pública, por tomar una categoría de Bajtín⁸. En un trabajo anterior, lo habíamos descrito en términos poéticos diciendo que ... “se trata de la salida a la cancha, que demanda el « ponerse la camiseta» y que activa las « mariposas en el estómago » exacerbando la grupalidad, conectando con el espíritu de la plaza”... (Marcipar, 18,2017).

Sabemos que, desde las Ciencias de la Educación, esta categorización entre formal y no formal resulta un tanto anticuada o circunscripta al período histórico previo a la Ley Federal de Educación. No obstante, consideramos que el esquema dual “formal/no formal” sigue ilustrando lo que en el campo de la educación en música popular es todo un recurrente problema, porque estamos abocados a construir contenidos para el marco curricular a partir de producciones culturales que se reproducen de modo no curricular en sus territorios de origen. Necesitamos la aceptación de esa dualidad para funcionar en una tensión que no tiene solución, pero que demanda atención.

5 Aguirre, Imanol; Pimentel, Lucía y Jiménez, L. (2014). Educación artística, cultura y ciudadanía. Fundación Santillana. Madrid.

6 Cyrulnik, Boris. (2015). Las almas heridas. Las huellas de la infancia, la necesidad de relato y los mecanismos de la memoria. Gedisa. Barcelona.

7 Hamadache, Alí. (1995). Relaciones entre la educación formal y no formal, implicancias para el entrenamiento docente. Boletín proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, n. 37.62-84.

8 Categoría retomada por Jesús Martín Barbero en De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. (1987). Ediciones G. Gilli. México.

3.8. Materidad del Groove

En muchas culturas africanas, las cuales confluyen en la diversidad latinoamericana, el ritmo es considerado directamente como el quinto elemento, aquello que da forma, al espíritu que da vida, el insuflador de todo cuanto existe, casi al estilo del NOUS neoplatónico. En el libro *El teatro, el cuerpo y el ritual*, María del Carmen Sánchez (2008) testimonia de este principio cosmogónico a través del teatro antropológico a lo largo de distintas tradiciones como el *Yoruba*, el *candombe* y el mundo andino. Cada cultura se explica en modo *Emic* a través de sus etnotextos, y desde el marco educativo formal, inevitablemente *Etic* (aunque consideremos lo *Emic*), empleamos el término *Groove* como categoría central de nuestro quehacer.

Groove es una palabra que viene de las prácticas musicales afro-norteamericanas, y se utiliza por extensión en toda la música popular y se refiere al hecho de hacer sonar en estilo los patrones rítmicos de un género. Reconociendo en la díada base/melodía la definición estructural de la música popular y ubicando al *Groove* en la base, diríamos que determinada manera de hacer sonar un patrón rítmico es lo que hace aparecer lo intrínseco del género, y no el patrón rítmico en sí, que si bien es su estructura rítmica escrita, por sí sólo no define género. El *Groove* incluye aspectos dinámicos, acentuales y tímbricos, de una complejidad que excede los estándares de la escritura. El trabajo educativo sobre el *Groove* se asemeja al trabajo sobre el sonido: se aborda desde el primer día, y siempre se está reformulando.

3.9. Patrimonio Cultural Latinoamericano/poética

El repertorio al que refieren las orientaciones curriculares se relaciona al de las problemáticas desarrolladas en este congreso en general: giramos en torno a una poética de lo latinoamericano y sus repertorios vinculantes. Dentro de esto, debemos asumir el compromiso de entender y aceptar sus construcciones y contradicciones, prefiriendo siempre lo desconocido a lo mediático y/o lo masivo. Debemos proveer de criterios para la búsqueda, y como docentes, tenemos una responsabilidad de cara al patrimonio, en donde los repertorios en su diversidad son el cuerpo mismo de la oralidad musical. Más allá de todo *esencialismo*⁹, pensando a la diversidad cultural como recursos disponibles, el patrimonio no es ya identidad sino

9 Mendívil, J. (2016). *Contra la música. Gourmet musical*. Buenos Aires.

mediación hacia ella. Herencia que no se hereda sino que se conquista, responsabilidad de mantener el fuego y no adoración de cenizas. Raíz desde la cual podemos redefinirnos. Trabajar en relación al patrimonio exige a su vez ciertas condiciones materiales y en ello va nuestro décimo punto.

3.10. Condiciones e Infraestructuras acordes al tipo de experiencias que se pretenden hacer vivenciar

Dice Daniel Brailovsky en *La escuela y las cosas* (2012) que los objetos tienen voz, y en la escuela enseñan, así como enseñan su arquitectura, sus disposiciones áulicas, aquello de lo que se dispone y de lo que no se dispone. Existe, al decir de Jean Baudrillard (2010), un sistema de los objetos. En la escuela, *la cultura contiene a la infraestructura y no a la inversa*. Si se sabe lo que se quiere hacer y en consecuencia lo que se necesita, se puede asegurar lo mínimo como para garantizar las vivencias que se pretenden compartir. Y como de formas culturales específicas se trata, el asunto de los instrumentos por ejemplo, no es algo menor, así como el poder dividir el grupo en secciones parciales por momentos, lo que implica disponibilidad espacial.

Se puede hacer mucho con poco, pero nada puede hacerse con nada: un mínimo necesario de instrumentos que refieren a sus territorios de origen pueden complementarse con instrumentos fabricados, abriendo además a la práctica de la luthería, que es parte de las orientaciones curriculares.

3.11. Trabajar con y en lo heterogéneo: niveles y motivaciones diferentes

En las escuelas de música, existe un estándar por el cual la práctica colectiva supone el agrupamiento de alumnos por niveles para el abordaje de repertorios correspondientes a dicho nivel. Como sabemos, la revolución francesa funda junto con los conservatorios el esquema: clase de instrumento individual-práctica grupal, con compañeros del mismo nivel. Se ha hecho mucho el paralelismo con el esquema fabril que compartieron ambos en plena revolución industrial, pero nadie duda de que esto funcionó y funciona, y que además, la clase de instrumento es innegocia-

ble¹⁰. Pero por diversas razones que tienen que ver con cambios de época, el aspecto de la motivación en clase de instrumento individual se revela cada vez más problemático. Y aquí viene el asunto de que en la propuesta de las asignaturas INS, la enseñanza del instrumento es colectiva, y esto produce, a nuestro entender, algunas propuestas al respecto. Dice Flavia Terigi (2010) que “[...] la idea de los aprendizajes monocrónicos es que la cosa sigue un ritmo más o menos parejo, se nos puede desfasar mucho alguno, se nos puede adelantar otro, pero el grueso del grupo lleva un cierto ritmo de aprendizaje. Pues bien, la monocromía está en crisis [...]”. En la educación musical, el esquema descrito que tuvo su origen en los conservatorios es, justamente, un modelo de aprendizaje monocrónico. El aprendizaje grupal de los instrumentos, parte, como veremos, de otros supuestos. Son muchos los aspectos, de los cuales tomaremos uno: el ya mencionado problema de la motivación. En la clase de instrumento individual por ejemplo, el docente se debe a una estimulación permanente al respecto, en la que vuelve recurrentemente la pregunta por lo “vocacional” en relación al instrumento elegido. En nuestro caso, no hay tal cosa, porque no hay un “casamiento” ni un contrato a ocho o doce años con un timbre o instrumento, porque además de entrada se va cambiando de instrumentos sin que esto sea un problema. La especialización en relación a un instrumento no se juega en un drástico momento inicial de tener que elegir -sin conocer demasiado con toda una carga de presión y riesgo de error- el instrumento de estudio, sino que decanta de la experiencia exploratoria particular de cada ser. El compromiso, en cambio, es con la responsabilidad grupal asumida en relación a un rol, a una parte musical, en función de plazos que implican presentaciones en vivo. Dentro de estas dinámicas de exploración y puesta en obra colectiva, se dan situaciones en las que el docente aprovecha el empuje de los motivados, y los motivados traccionan a su vez al grupo, y de este modo, los niveles diferentes no sólo no son un problema sino que forman parte de las dinámicas de clase. También sucede que el más avanzado enseña a su compañero, o que distintos tipos de saberes requeridos para la producción en curso se van transmitiendo en simultáneo, gracias al tipo de comunicación que Marta Souto de Asch denomina como circulación completa o de circuitos múltiples, como ya hemos mencionado. Lo interesante es que en el mundo de la oralidad, esto siempre ha sido así. La novedad quizás, es el hecho de experimentarlo en el marco formal. Lo que sí es preciso aclarar es que, justamente, las músicas populares permiten este enfoque, por ser su práctica de siglos en este sentido. Es probable que para cualquier proyecto de orquesta académica, se deba seguir con lo estructurado por

10 Lamentablemente cada tanto hay que recordar esto porque siempre aparece algún funcionario queriendo recortar este “gasto”.

siglos de conservatorio. En lo más fino del análisis, hasta las estéticas se corresponden a prácticas determinadas, movilizadas por poéticas afines.

3.12. Perfil generalista e integrador del docente de “oralidad”

De lo anterior, se deriva entonces que el foco no está puesto en el instrumento y su compendio técnico, sino en lo que el repertorio demande para su puesta. Es el modelo del docente “tocador” –en principios- de todos los instrumentos que conforman los ensambles, “cantador” y “bailador”. Es una postura muy defendida en los ámbitos de enseñanza en relación a las músicas tradicionales¹¹, pero además es lo que sucede en las academias de barrio, que de hecho muchas veces forma mejores rasgadores que cualquier escuela oficial. Este enfoque, propio del ámbito no formal y semi formal, es cercano dentro de la educación artística a las posturas de quienes, como Eisner o Imanol Aguirre, proponen pensar al área artística de modo unitario, porque el tipo de trabajo formativo es aquel que empodera en lenguajes a través de las artes. Bien sabido es que en los tiempos del *vivir juntos*¹², la cualidades de *resiliencia*¹³ dependen en gran medida de las herramientas que implican los lenguajes artísticos.

4- Secundario musical como propuesta para la educación secundaria

En términos de evaluación del secundario musical¹⁴ como proyecto educativo, en el momento del egreso de su primera cohorte de egresados, vale preguntarse qué estamos evaluando, si una escuela de música o una propuesta en educación media. Los bachilleratos musicales son ambas cosas, pero además son lugares de vida, son lugares donde queremos estar, son lugares donde somos felices, individual y colectivamente. Nosotros sabemos que estamos evaluando una propuesta en educación musi-

11 En trabajos anteriores, hemos mencionado este enfoque desde ejemplos tan dispares como lo son por un lado la escuela de música de las “Voces Risueñas de Carayaca” -Venezuela- y por otro los espacios para las músicas tradicionales en los conservatorios franceses. (Marcipar, 2015).

12 Martínez, Marcela. (2014). *Vivir Juntos. La pregunta de la escuela contemporánea*. Eduvim. Villa María.

13 Cyrulnik, Boris. (2015). *Las almas heridas. Las huellas de la infancia, la necesidad de relato y los mecanismos de la memoria*. Gedisa. Barcelona.

14 Recordemos la denominación completa: Educación Secundaria artística con especialidad en realización musical en vivo –Música Popular-.

cal que es novedosa en sus formas, y que da lugar entre otras muchas cosas a esto que estamos intentando definir como didáctica de la oralidad musical. Pero no debemos descuidar su condición de propuesta para la educación media, porque faltando buenas propuestas en ese nivel, se trata más bien, en nuestra opinión, de multiplicar estas experiencias y propuestas. La evidencia está en el centenar de aspirantes por cada secundaria artística que cada año quedan sin lugar por cuestiones de cupo.

5- Didáctica de la oralidad y secundario musical

El secundario musical nos ha permitido un marco para explorar en torno a una *didáctica de la oralidad*. El *contexto concreto* y las tareas asignadas por los textos curriculares han generado un tipo de experiencia en donde podemos observar que una didáctica de la oralidad no es un trasplante de dinámicas y prácticas de lo no formal a lo formal, sino *las estrategias de iniciación que desde lo formal podemos dar a modos de existencia de la cultura que no se corresponden a ese universo de lo formal*.

Al hablar de didáctica de la oralidad, nos referimos en primer lugar a algo que sucede y se desarrolla en nuestro contexto concreto, que hace referencia al mundo de la oralidad, pero que puede tener antecedentes en la solmización de Kodaly, en la rítmica de Dalcroze, en el método *Suzuki* y en el cuadernillo de la academia de barrio. Y en la didáctica general, en las propuestas de socialización de Dewey o de desarrollo próximo de Vigotski.

Incluso, los espacios curriculares para la oralidad musical tampoco son nuevos: en Estados Unidos las actividades de “*Ear Training*” forman parte de las asignaturas “*Aural Skills*” que complementan la “*Musical theory*”; al igual que en los conservatorios franceses los “*Ateliers d’oralité*”. En ambos casos se presentan a modo de complemento de las asignaturas vinculadas al “Lenguaje”, “Gramática” o “*Formation musicale*”. Podemos preguntarnos si acaso no es simplemente la implementación del *Audioperceptiva* bien entendida... En Argentina hemos observado que en nuestra tradición educativa, muchas veces fue en el marco de las academias privadas de barrio donde sucedieron estos tipos de entrenamiento, desde los cuales, en términos de la propia jerga barrial, la diferencia entre aprender “por oído” en lugar de aprender “por música” nos habla de un tipo de apropiación de *capital cultural diferente*, en términos de García Canclini, en donde un tipo de práctica es considerada de menor valor, siendo sin embargo diferente y muchas veces velada para quién la desprecia.

6. Por qué es una didáctica y cuál es su relevancia

La relevancia de hablar de una “Didáctica de la oralidad” excede a lo que hacemos en el CREI, porque tiene que ver con el tipo de docencia que hemos hecho todas nuestras vidas. Es, en definitiva, lo que hace un buen maestro de música en la escuela común, cuando logra generar producciones musicales con los niños con cierta calidad que habiliten auténticas *experiencias estéticas*, sin echar mano a los recursos de la lectoescritura musical porque su complejidad la vuelve inaccesible en ese marco. Y esto se hace aprovechando lo que hay, porque “La banda con lo que hay” es el principio mismo de la oralidad. Un buen maestro de música siempre fue aquél que con lo que hay, y sin requerimientos especiales, logra montar proyectos de dimensiones artísticas, que vehiculen la experiencia estética. Esto siempre tuvo que ver con la oralidad, con el manejo de las *nociones estructurantes*, y de los lenguajes, y, desde ellos, poder incluso abordar complejidades rítmicas, armónicas y texturales.

Y es una didáctica, porque implica específicamente cierto tipo de dinámicas, cierto tipo de recursos, cierto tipo de saberes y cierto tipo de habilidades por parte del docente.

Creemos que es tiempo de empezar a sistematizar mucho más este enfoque, por empoderador, por creador de comunidad, por amoroso, por nuestro.

Bibliografía

- Acosta, Leonardo** (2006): *Música y descolonización*, Madrid, El perro y la rana.
- Aharonián, Coriún** (1992): *Conversaciones sobre música, cultura e identidad*, Montevideo, Ombú.
- Aguirre, Imanol; Pimentel, Lucía y Jimenez, L.** (2014): *Educación artística, cultura y ciudadanía*, Madrid, Fundación Santillana.
- Barthes, Roland** (2013): *El grano de la voz*, Buenos Aires, Siglo XXI
- Bartok, Bela** (1971): *Escritos sobre música popular*, Madrid, Siglo XXI.
- Barbero, Jesús Martín**(1987): *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, México, Ediciones G. Gilli.
- Beaudrillard, Jean.** (2010): *El sistema de los objetos*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Benasayag, Miguel.** (2015): *El cerebro aumentado, el hombre disminuido*, Buenos Aires, Paidós.

- Brabec de Mori, Bernard; Lewy, Matthias. y García, Miguel.** (2015): *Sudamérica y sus mundos audibles*, Berlín, Mann Verlag.
- Brailosky, Daniel.** (2012): *La escuela y las cosas*, Rosario, Homo Sapiens.
- Cámara de Landa, Enrique.** (2006): *Manual de Transcripción y análisis de la música de tradición oral*, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Cyrulnik, Boris.** (2015): *Las almas heridas. Las huellas de la infancia, la necesidad de relato y los mecanismos de la memoria*, Barcelona, Gedisa.
- Eisner, Elliot.** (2016): *El arte y la creación de la mente*, Buenos Aires, Paidós.
- Freire, Paulo.** (2010): *Cartas a quién pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Gonzalez, Juan Pablo.** (2013): *Pensar la música desde América Latina*, Buenos Aires, Gourmet Musical.
- García Canclini, Nestor.** (1982): *Las culturas populares en el capitalismo*, México D.F., Nueva Imagen.
- Grebe Vicuña, María Esther.** (1981): “Antropología de la Música – nuevas orientaciones y aportes teóricos en la investigación musical” en *Revista musical chilena*, XXXV, N° 153-155, Santiago de Chile, Universidad de Chile, pp. 52-74.
- Grimson, Alejandro.** (2012): *Mitomanías Argentinas. Cómo hablamos de nosotros mismos*. Siglo Veintiuno editores. Buenos Aires.
- Hamadache, Alí.** (1995): “Relaciones entre la educación formal y no formal, implicancias para el entrenamiento docente”. *Boletín proyecto principal de educación en América latina y el Caribe*, n. 37.p.p. 62-84.
- Kush, Rodolfo.** (2014): *Geocultura del hombre Americano*, Rosario, Ross.
- Lévi Strauss, Claude.** (1962): *El pensamiento salvaje*, Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Le Breton, David.** (2004): *Antropología del cuerpo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Madoery, Diego.** (2015): “Música Popular y Educación. El problema de los equilibrios” *Conferencia inaugural de “5ta edición de Músicos en Congreso”- 2015- Actas digitales*. Santa Fe, UNL.
- Marcipar, Matias.** (2015): “Algunas tensiones en la enseñanza de contenidos de la tradición oral” en “5ta edición de Músicos en Congreso”-2015-Actas digitales, Santa Fe, UNL, p 115-123.
- (2017). Evaluación del proyecto de intercambio entre los secundarios musicales santafesinos de septiembre de 2016. -*Monografía para el seminario de Gestión educativa cultural-Maestría en Educación Artística. UNR.*
- Martinez, Marcela.** (2014): *Vivir Juntos. La pregunta de la escuela contemporánea*, Villa María, Eduvim.

- Mendivil, Julio.** (2016): *En contra de la música*, Buenos Aires, Gourmet musical.
- Ong, Walter.** (1982): *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica.
- Pittau, Verónica y Marcipar, Matias.** (2017): Etnotexto y didáctica. Una experiencia en la Escuela Secundaria Especializada en Música N° 9902. *Trabajo final para el seminario de postgrado “Música Tradicional y Popular. Perspectivas analíticas”* A cargo del Dr. Enrique Cámara de Landa. Santa Fe, UNL.
- Sánchez, María del Carmen.** (2008): *El teatro, el cuerpo, el ritual*, Buenos Aires, Instituto Nacional del Teatro.
- Schaeffer, Pierre.** (1977): *Traité des objets musicaux*, Paris, Seuil.
- Souto de Asch, Marta.** (1990): *Didáctica de lo grupal*. Buenos Aires. INPAD.
- Terigi, Flavia.** (2013): “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Ministerio de educación y Cultura. Santa Rosa-LaPampa.
- Unesco** (1980): “Un saber sin escritura”. Editorial de *Correo de la UNESCO Junio 1980*, año XXXIII. -Jefe de redacción: Jean Gaudin, Paris, Unesco.

Crisis edilicia y paradigmas de legitimación de las músicas en el Conservatorio Manuel de Falla de Buenos Aires

CLAUDIA SALOMONE

claudialucia157@gmail.com

EMPA – CSMMF

LUDMILA MAILÉN PADILLA

ludmila.padilla@gmail.com

CSMMF

BERENICE CORTI

berenice.corti@gmail.com

IIEt – CSMMF – UBA

MATEO HIDALGO

mateohid@gmail.com

CSMMF

Resumen

Esta propuesta resume el resultado de un trabajo realizado en el marco de la Cátedra de Sociología y Comunicación de la Carrera de Etnomusicología del Conservatorio Manuel de Falla de la Ciudad de Buenos Aires (CSMMF). Se trata de un análisis de los modos en que se configuran los espacios de enseñanza y práctica musical, de acuerdo a los distintos paradigmas discursivos sobre la música (Díaz, 2009: 28) que conviven en el marco de uno de los conservatorios más prestigiosos de la ciudad de Buenos Aires. El CSMMF se encuentra además en profunda crisis edilicia por estar ocupando instalaciones que no son propias, sin condiciones mínimas de adecuado funcionamiento.

En el marco de esta crítica situación de falta de ventilación, acustización nula y apiñamiento, la utilización del espacio físico se torna aún más compleja sobre todo en el uso de los escasos espacios comunes de la institución como son el Auditorio y los pasillos. Pero también en estas circunstancias podemos observar cómo se conforma un campo

de disputa simbólica (Bourdieu, 2002: 9; Hall, 1984: 101) en donde se revelan distintas posiciones de legitimidad en el marco de la práctica de la enseñanza musical.

Nuestra estrategia de intervención consistió en la observación participante como integrantes de la comunidad educativa del CSMMF, lo que incluyó la toma de registros de campo.

De esta manera, en las observaciones recogidas distinguimos una serie de tensiones por superposición y fricción entre posiciones diferentes en el campo que también se constituyen como pares de significación por ejes de valor: “culto”/“inculto”; “académico”/“callejero”; “ordenado”/“desordenado”; “individual”/“social”, entre otros. Para este análisis tomaremos en cuenta los conceptos que en relación a la música popular han propuesto algunos autores de la sociología latinoamericana de la música, como los de “resistencia”, como posición (Alabarces, 2008: 5); “valor”, como punto de abordaje (Díaz, 2011 : 197); “prácticas discursivas” (Díaz, 2009: 19), para la construcción del corpus trabajado; y “trama argumental e identitaria” (Vila, 1996: 13-18), para comprender las narrativas que otorgan sentido a estas producciones. De esta forma, buscaremos comprender cómo la incorporación de carreras asociadas a prácticas musicales tradicionalmente ajenas al ámbito de los conservatorios, como es el caso de las de Tango y Folklore y Etnomusicología, generan un efecto de “desorden” que pone en crisis el modelo hegemónico de enseñanza musical.

Palabras clave: paradigmas discursivos / música y valor / CSMMF/ crisis edilicia

Introducción

Esta propuesta resume el resultado de un trabajo realizado en el marco de la Cátedra de Sociología y Comunicación de la Carrera de Etnomusicología del Conservatorio Manuel de Falla de la Ciudad de Buenos Aires (CSMMF). Se trata de un análisis de los modos en que se configuran los espacios de enseñanza y práctica musical de acuerdo a los distintos paradigmas discursivos sobre la música (Díaz, 2009: 28) que conviven en el marco de uno de los conservatorios más prestigiosos de la ciudad de Buenos Aires. El CSMMF se encuentra además en profunda crisis edilicia por estar ocupando instalaciones que no son propias, sin condiciones mínimas de adecuado funcionamiento.

En el marco de esta crítica situación de falta de ventilación, acustización nula y apiñamiento, la utilización del espacio físico se torna aún más compleja sobre todo en el uso de los escasos espacios comunes de la institución como son el Auditorio y los pasillos. Pero también en estas circunstancias podemos observar cómo se conforma un campo de disputa simbólica (Bourdieu, 2002: 9; Hall, 1984: 1019) en donde se revelan distintas posiciones de legitimidad en el marco de la práctica de la enseñanza musical.

En primer término, nos interesa repensar el lugar simbólico de la noción de academia -y su contraparte, la no-academia-, anotando que, por un lado, etimológicamente *Academia* significa “el lugar que separa y está lejos de lo cotidiano”. Sobre esa idea nació La Academia de Atenas en el 384 AC: *EKAΣ* (independiente) y *DEMO* (manifestación).¹ A lo largo de los siglos estos espacios académicos continuaron siendo uno de los lugares por excelencia de reproducción de la cultura oficial eurooccidental: en los monasterios y universidades del Medioevo, en el Renacimiento a través del mecenazgo. De esta forma, las prácticas musicales vinculadas a sujetos subalternos y sus espacios de circulación permanecieron fuera de los espacios académicos. Como dice Bauman, con la modernidad la cultura popular fue deslegitimada en tanto *cultura silvestre* o “expresividad irrestricta y el enfrentamiento de la naturaleza contra la cultura” (1998: 86). Mientras tanto, las sociedades coloniales y luego repúblicas en las Américas, se constituyeron como sociedades letradas que sacralizaron la escritura (Rama, 1998: 43).

Sin extendernos por falta de espacio en los procesos que conformaron los sistemas de aprendizaje musical en nuestro continente, en particular en la Argentina no fue hasta 1986 en que fue fundada la primera escuela de Música Popular inte-

1 Diccionario de la lengua española. Edición Tricentenario 2014 [en línea] [<http://dle.rae.es/>]. Consulta: 1 de febrero de 2015.

grada al sistema educativo formal, ubicada en el suburbio de Avellaneda, lindero a la ciudad de Buenos Aires. En el caso del Conservatorio Manuel de Falla, históricamente dedicado a la enseñanza de carreras de la música europea denominada “clásica”, “académica”, “erudita” o “docta”, fue en el año 1996 en que se incorporó la carrera de Etnomusicología y en 2003 las de Jazz y Tango y Folklore, conviviendo en el lugar con aquellas otras tradicionales y clásicas.

De esta forma, el espacio sonoro del Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla se ha constituido como un campo discursivo específico (Díaz, 2009: 40) en donde circulan sistemas de valor que organizan las músicas llamadas “académica” y “no académica” con sus respectivas estrategias de legitimación. Para observarlos nos enfocamos especialmente en dos lugares comunes como son los pasillos y el Auditorio, lo que nos permite analizar el espacio de posibilidad de sentido en el campo discursivo, en donde se produce el encuentro de dos paradigmas diferenciados. Nos interesan en particular las *zonas de fricción* entre el campo de la música académica -como discurso cultural hegemónico-, y el de la música llamada no académica, relacionada a otro tipo de discursos subalternos. Las preguntas por su significación y relación con las prácticas musicales y pedagógicas que observamos, nos habilitarán además una lectura etnomusicológica de nuestro propio hacer como integrantes de esta comunidad educativa y artística.

Los pasillos

El Conservatorio Manuel de Falla tiene en la actualidad un pasillo principal en torno al cual se distribuyen todos los espacios de enseñanza y administración, al que podemos observar como lugar *entre*, cargado de significación, y no sólo como espacio de tránsito. Siguiendo a Homi Bhabha “es en la emergencia de los intersticios (el solapamiento y el desplazamiento de los dominios de la diferencia) donde se negocian las experiencias intersubjetivas y colectivas [...], [y el] interés comunitario o valor cultural (Bhabha, 1994: 18). Las cosas que allí suceden no son las mismas que acontecen dentro del aula, poniendo en evidencia formas diversas de hacer música.

En cierta oportunidad la cátedra de Práctica Vocal de repertorio tradicional de la carrera de Etnomusicología, a cargo de la Prof. Nora di Vruno, nos propuso en una de sus clases salir a “intervenir los pasillos” portando nuestros instrumentos y ejecutando el repertorio aprendido durante las clases, que hasta el momento se habían llevado siempre a cabo en el Aula 6. Abrimos la puerta que separaba nuestro

pequeño espacio de los pasillos y nos dirigimos tocando y cantando hacia la oficina de la entonces Directora, la Prof. Susana Galimberti, la cual se encontraba en el segundo piso. Las puertas del ascensor dan a un espacio común y amplio en el cual nos quedamos un par de minutos golpeando cajas y bombo, soplando sikus, rasgueando guitarra y charango y entonando las palabras de nuestro repertorio. Allí se pudo observar la reacción de alumnos y docentes que se encontraban tanto cursando como dando clases, respectivamente, en las aulas cercanas. Un profesor de canto lírico abrió la puerta para ver de qué se trataba la movilización, ante la cual hizo un gesto de desaprobación y volvió a cerrar su espacio para continuar con la clase. Un par de curiosos salieron a escuchar. También se encontraban en el pasillo alumnos que quizás esperaban la finalización de la hora para poder ingresar a sus aulas. Se pudieron ver muecas y gestos tanto de empatía, como de desinterés. Nos alineamos una vez más detrás de nuestra profesora y lentamente nos trasladamos hacia la oficina de la Directora del Conservatorio. Nunca dejamos de tocar y cantar. Alumnos y docentes nos observaban desde las ventanas con sus ojos incrédulos la mayoría de los casos. Finalmente llegamos a la puerta de la oficina de Susana Galimberti, desde donde salió a escucharnos con otros empleados administrativos, conjugándose en el tema final de nuestro recorrido. Nos aplaudieron e intercambiaron unas palabras con nosotras. La Prof. Di Vruno le comentó a la Directora de qué se trataba la performance; la Directora se alegró por la salida y una vez que nos despedimos regresó nuevamente a sus labores. Casi un año después de la experiencia relatada, un compañero comentó que un par de alumnos que se encontraban cursando se refirieron de manera despectiva a lo que hacíamos calificándonos como “hippies”.²

La intervención/performance descrita más arriba podría ser caracterizada como una práctica de “resistencia por posición” (Alabarces, 2008: 5), que buscó poner en evidencia los dispositivos de la hegemonía a través de una acción de señalamiento. Es decir, a través del “intento de ejercitar la conciencia de la misma en el acto de nombrarla”, para producir una interpretación de esa posición resistente tanto por parte de quienes la produjeron como por parte de sus destinatarios -entre éstos los que aplaudieron y los que calificaron la acción de “hippie”-.

Estamos pensando aquí no sólo en una yuxtaposición de sentidos, sino en el complejo entramado simbólico que negocia en el espacio existente “entre” las diferentes perspectivas (música *clásica*-música popular) que conviven en el contexto del Conservatorio Manuel de Falla. Es decir, la totalidad del complejo entramado sonoro que conforma su cotidianeidad, según el concepto de *paisaje* o *panorama*

2 Experiencia vivida y descrita por Ludmila Mailén Padilla.

sonoro (Schafer, 1977: 24), el cual determinaría, según Steven Feld (2004: 462), no sólo la sonoridad de las actividades realizadas -en este caso, bajo la enseñanza formal de música en el conservatorio-, sino también el contexto en que éstas se llevan a cabo.

En este sentido, hay que señalar que las aulas del edificio no se encuentran acustizadas. En su mayoría las paredes son de un material más liviano, económico y limpio para la construcción denominado *durlock*, pero escasamente funcional a espacios dedicados a la ejecución musical. El sonido las traspasa completamente y los pasillos se vuelven vidrieras acústicas de todo lo que sucede puertas adentro. Un breve recorrido por el conservatorio se convierte en una lista de reproducción de ensayos y diálogos, sumados a la cotidianeidad improvisada de la libre circulación.

Siguiendo a Steven Feld, para quien el sonido comunica y encarna significación con una historia corporizada y localizada de escucha a la que define como “*habitus sónico*” (Feld, 2004: 468), existe cierta disposición a realizar determinadas prácticas (*praxis*) relacionadas con el sonido, incorporadas por los agentes en el campo de producción artística particular. ¿Cuáles serían entonces las significaciones asignadas a dichas sonoridades? En el caso del CSMMF conviven más de un paradigma: por un lado, la clásica noción de Academia como espacio delimitado, sujeto a un programa formal y basado en la reproducción de los modelos clásicos que pretende escindirse de toda relación con “lo otro”. Las sonoridades en estos espacios se encuentran mediadas por una constelación de conceptos e ideas cristalizadas en torno a aquello que legitima o deslegitima la Academia, y que es lo que se constituye como hegemónico. Pero por el otro, este recorrido por los pasillos nos devuelve las imágenes acústicas de un espacio sonoro “fuera de lugar” y con disposiciones espaciales abiertas, libres de las restricciones que propone el aula académica, aunque también sujetas a reglas y códigos establecidos que condicionan la escucha y mirada sobre el paisaje sonoro.

De esta forma el pasillo principal del Conservatorio se constituye como espacio de tensiones en relación al resto de los espacios del edificio, contrastando por su diversificación y desorden. Porque allí suceden aquellas cosas que en las aulas no, constituyéndose como vía de acceso y salida hacia la calle, albergando instrumentistas y conversaciones banales, el pasillo insinúa permanentemente la presencia de lo popular y lo callejero puertas adentro de la institución.

Aunque desde su función más básica y utilitaria el pasillo no tendría razón de ser sin aulas y viceversa, *nada de lo que se habla en los pasillos debería ser tomado muy en serio*, ya que no es oficial. Pero a su vez *hay cosas que solo pueden hablar-*

se, y problemas que solo se pueden resolver en los pasillos, de manera informal, personalmente. En relación al conocimiento, *el saber del pasillo está cargado de subjetividad o de ideología.* No es un saber objetivo. Como campo de disputa es también guardián del saber académico, ayudando incluso a resolver sus tensiones.

Presentamos a continuación un ejemplo de cómo funcionan esas tensiones sobre los ejes *oficial-extraoficial, objetivo-subjetivo, formal-informal.*

Dos guitarristas de tango en el pasillo



Imagen 1. Foto: Claudia Salomone.

Es época de exámenes en noviembre. Los pasillos se pueblan de músicos esperando. Hace mucho calor, no funciona el aire acondicionado, y las puertas de las aulas están abiertas. La sensación es caleidoscópica, pues se escuchan distintas prácticas: coral con un tango, sinfónica más lejos, conversaciones espontáneas. El pasillo es el lugar entonces donde lo sonoro se expresa abiertamente.

Dos guitarristas esperando dar examen de tango, ensayan el ensamble de primera guitarra y guitarra rítmica. Algunos profesores de música piden que los guita-

rristas no toquen en el pasillo, quienes son interpelados por personal de la institución que les pide que no ensayen, se paren y guarden su guitarra.

- No se puede tocar en los pasillos... Y tampoco pueden permanecer allí.

-¿Por qué?

-Porque no se puede.

Un estudiante de la carrera de Etnomusicología dice: “La Música a la calle... iel Conservatorio no es para eso!”. Pasa un profesor de la Carrera de Tango y Folclore y saluda los estudiantes, intercambiando algunas palabras.

El auditorio

Si sumamos la superficie total de pasillos obtenemos que ésta sobrepasa cualquier aula del Conservatorio, a excepción del Auditorio. Es decir, pasillos y Auditorio no sólo son los dos *lugares comunes*, sino también los más grandes. El Auditorio es un aula magna que se encuentra en el subsuelo y está destinada a performances, muestras y conciertos. Posee una excelente acústica, un piano de cola larga -que está a la misma altura de los músicos, pues no hay escenario- y sillas para el público. Está aislado acústicamente, lo que crea el efecto *pecera* en cuanto a sonoridad y también de aislamiento espacial como lugar de *acontecimientos*.



Imagen 2. Foto: Claudia Salomone

De los eventos que trascienden allí, nos interesó uno que se llevó a cabo en septiembre, un día hábil en horario de clase, donde se presentaron dos muestras consecutivas que integraban el programa del Conservatorio para la conmemoración de la Semana de la Música. La primera realizó la presentación de los alumnos de una materia de práctica grupal, quienes interpretaron el *Carnaval de los Animales*, de Camille Saint-Saëns. La segunda, de música afro-latino americana y abierta a alumnos de las carreras de Tango y Folklore y de Etnomusicología, interpretó el candombe de Alfredo Zitarrosa “Crece desde el pie” y el bullerengue colombiano anónimo “Aguacero e’ mayo”.

La Profesora Lidia Schärer destinó su horario de clase para que pudiéramos asistir, y nos dirigimos al auditorio ubicado en el subsuelo. Descendimos por las escaleras y pudimos observar que, a pesar de las actividades difundidas públicamente en el ámbito del conservatorio, varias cátedras continuaron sus clases con normalidad. No consideramos este hecho poco relevante, ya que durante *La semana de la música* oficialmente se suspenden todas las clases para asistir a las muestras.

En el auditorio nos encontramos con las butacas dispuestas de frente al escenario, compuesto por el piano de cola, las sillas que próximamente ocuparían los músicos de la orquesta, sus respectivos atriles y algunos instrumentos ubicados estratégicamente para facilitar la entrada de los intérpretes.

Sobre las butacas de los espectadores se encontraban los programas con un cronograma detallado de las actividades que conformarían aquella jornada. Mientras los asistentes nos ubicábamos, una de nosotros aprovechó para sacar de su bolso un termo y un pote de yerba. Las luces se atenuaron, hecho que anunció la llegada de los músicos que silenciosamente ocuparon sus lugares mientras todos observábamos expectantes. Con rapidez se amoldaron a sus instrumentos, de frente a los atriles que sostenían las partes próximas a hacer sonar. Nos dispusimos a cebar el mate en el silencio de esa preparación, mediada por miradas y gestos que entre sí parecían entender; por su parte, la Profesora Schärer, a nuestra derecha, se adelantó unos centímetros para murmurar simplemente: “ahora no”. Dadas las condiciones como el silencio de la sala, la disposición de las butacas, las luces tenues, y la sensación de encontrarnos desencajadas en relación a una práctica a la que no solemos asistir -si bien se encontraba dentro del espacio del conservatorio-, desistimos del cebado y continuamos observando y escuchando la situación.

El director se ubicó frente a los músicos, que lo rodeaban en un semicírculo, y de espaldas al público detrás. El concierto constaba de varios “movimientos”, cuyas indicaciones eran definidas por el director a través de un lenguaje visual y corporal.

Los comienzos y finales de cada pieza se separaban no sólo por aquellas indicaciones, sino también por los silencios entre ellas. No había aplausos, ni siquiera la intención de algún tipo de gesto que aludiera al final del “movimiento”. Al finalizar la obra el director se dio vuelta y saludó junto con sus músicos al público, que en ese caso procedió a aplaudir. Posteriormente, tomaron sus instrumentos, atriles y partituras, y salieron de escena. Durante las siguientes presentaciones no regresaron al recinto.

Fue significativa la conversación que mantuvimos con la Prof. Schärer, luego de la finalización de la obra. En ese momento, nos explicó que la razón para no cebar mate durante este tipo de situaciones tenía que ver con que, debido a los ruidos o los movimientos que implicaba, se podía molestar a quienes acudían al concierto: intérpretes y público.³

De esta forma observamos que este tipo de prácticas; desde la elección de la distribución espacial, las particularidades de la performance como los silencios entre movimientos con total ausencia de aplausos, las partituras indicando la presencia de las músicas escritas (y la formación para acceder a leerlas), la función del director junto a la *disposición arbórea* de la orquesta, y cuestiones anecdóticas pero aún así significativas en relación a la corporalidad -como la ausencia de personas cebando o tomando mate dentro de un lugar, que también forma parte de las instalaciones del conservatorio-; dan cuenta de los diferentes paradigmas discursivos y de performance que resultan de los procesos históricos de adjudicación de valor (Díaz, 2011: 197).



Imagen 3.Fotos: Claudia Salomone.

En relación a la segunda práctica musical que vamos a relatar aquí, llevada a cabo por el ensamble de músicas afroamericanas, pudimos observar un cambio en la escena dado principalmente por la disposición de los instrumentos.

3 Experiencia vivida por Claudia Salomone, Mateo Hidalgo y Ludmila M. Padilla.

Los momentos previos a la presentación del ensamble estuvieron marcados por unos tragos de mate amargo y charlas acerca de la orquesta y la obra que interpretaron. Mientras escenas como esa se repetían en el auditorio, los músicos del ensamble fueron ingresando con sus instrumentos. Delante del piano de cola colocaron la marimba de chontas, y junto a ella, un bombo legüero, tambores, tumbadoras, claves. En una de las esquinas del recinto pudimos observar a la pequeña hija de uno de los integrantes del ensamble en el piso, muy compenetrada con el juego.

Dado que anteriormente había tocado la orquesta de charangos de la carrera de folklore, muchos de sus integrantes permanecieron en la sala esperando por el ensamble de percusión, intención muy diferente a la de los integrantes de la orquesta que abandonaron el auditorio apenas terminaron de tocar.

Lxs musicxs del ensamble interpretaron el candombe “Crece desde el pie”, de Alfredo Zitarroza y un mapalé colombiano de autor anónimo. La performance fue muy diferente a la de la orquesta. En primer lugar, la disposición de los músicos ya no se encontraba condicionada por el lugar o función del director delante, sino que todxs lxs integrantes miraban al público. El profesor daba ciertas indicaciones desde su lugar, detrás de la marimba; algunas de ellas marcadas con gestos y miradas dirigidas a las intensidades y matices. Se podía observar una gran escucha colectiva por parte de lxs musicxs. Si bien se podían ver hojas sobre los atriles desplegados, lxs ejecutantes posaban muy esporádicamente sus miradas sobre ellas.

Por otro lado, las corporalidades en escena se observaban distendidas aunque compenetradas en la acción e intensidad de las músicas sonantes. Lxs músicos interactuaban animadamente entre sí mientras el público *respondía* a sus músicas con aplausos e incluso algunos se levantaron de sus asientos para bailar.

De tal forma, la práctica del ensamble se conjugó con la propia del público, quien aún desprovisto de instrumentos de percusión ejecutó ritmos y en algunos casos acompañó las melodías de las canciones, desarrollando así una práctica colectiva compuesta por elementos no considerados en la obra formal, tales como niveles de intensidad condicionados por la participación del público.⁴

Esbozamos una descripción de la distribución de los actores de ambas performances (ver página siguiente). Estos gráficos no solo muestran una elección de distribución espacial por parte de los músicos, también ponen en evidencia diferentes paradigmas discursivos y de performance, que son resultado de procesos históricos “de adjudicación de valor que siempre se desarrollan sobre la base de criterios objetivos y socialmente construidos en el marco de sistemas específicos de relaciones”

4 Experiencia vivida por Claudia Salomone, Mateo Hidalgo y Ludmila M. Padilla

(Díaz, 2011: 197). Al igual que la experiencia de intervención al pasillo arriba descrita, cuya interpretación por parte de cada participante -actor o destinatario- se encontraba atravesada por una construcción histórica y anterior de sentidos como sus condiciones de producción, lo mismo sugerimos en este caso desde el punto de vista de la organización performativa espacial para la performance.⁵

Lo académico (disposición arbórea)

Lo no académico (disposición rizomática)

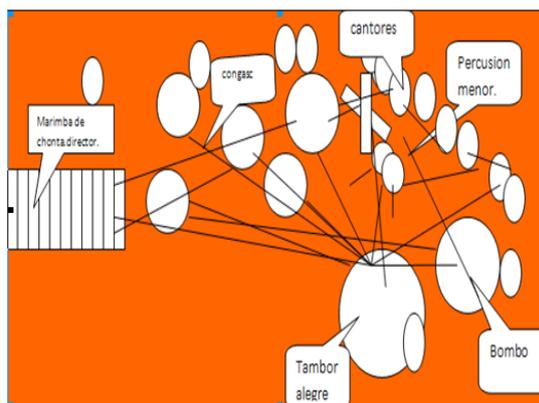
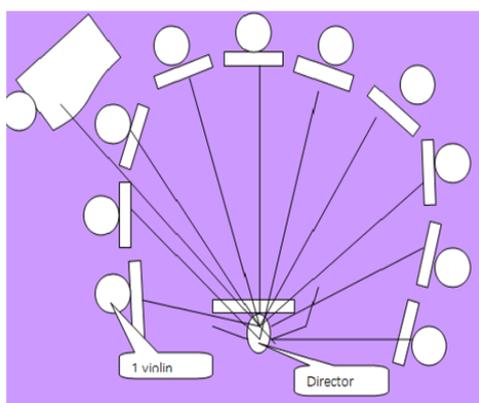


Imagen 4 y 5: descripción de la distribución de los actores de ambas performances.

Los casos expuestos anteriormente nos invitan a reflexionar acerca de las tensiones que presenta el campo, donde las prácticas evidencian los paradigmas discursivos presentes, resultantes de procesos históricos fundamentales para el mantenimiento de la hegemonía. Es en la práctica musical donde buscamos evidenciar ciertos dispositivos de hegemonía, y en torno a la convivencia de los discursos de músicas populares y “clásicos” donde podemos identificar tensiones y entramados que se revelan en toda su complejidad.



Imagen 6.Fotos: Claudia Salomone.

⁵ Según la distinción que propone Alejandro Madrid (2009) entre lo *performático* (lo relativo a la performance escénica) y lo performativo de creación de sentido como en los Actos de Habla.

Conclusiones y devenires

La incorporación de discursos populares al interior de un conservatorio clásico –que por otra parte son aquellos con los que nos identificamos los hacedores de este trabajo–, supone una representación más democrática de la diversidad de la cultura musical. Pero por otra parte pone en evidencia las tensiones que provoca hacia el interior del campo, donde los discursos de la Academia han sido los que se han construido históricamente como hegemónicos. La “no-academia”, por su parte, viaja en constante dispersión y transformación como estructuras rizomórficas de sentimiento, producción, comunicación y memoria.

Así, entendiendo que la identidad no es una esencia sino un posicionamiento (Stuart Hall, 1996: 70), desde nuestro lugar de *Músicopoiesis* (Carvalho y Segato, 1994: 5) entendiendo a ésta como “lo que se hace” y “lo que se dice” en la música, buscamos evidenciar algunos dispositivos de la hegemonía y las tensiones implicadas y naturalizadas históricamente, para reflexionar no sólo *en torno* y *en* el acontecimiento musical, sino también al momento de hacer una relectura de los programas educativos y diseños curriculares.

Bibliografía

- Alabarces, Pablo** (2008): “Posludio: Música popular, identidad, resistencia y tanto ruido (para tan poca furia)”, en *Revista Trascultural de Música*, #12. Disponible en [\[http://www.sibetrans.com/trans/articulo/92/posludio-musica-popular-identidad-resistencia-y-tanto-ruido-para-tan-poca-furia\]](http://www.sibetrans.com/trans/articulo/92/posludio-musica-popular-identidad-resistencia-y-tanto-ruido-para-tan-poca-furia). Consulta: 9 de agosto de 2008.
- Bauman, Zigmunt** (1998): “*Guardabosques* convertidos en jardineros”, en *Legisladores e Intérpretes*. Buenos Aires, UNQ.
- Bhabha, Homi** (1994): *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Manantial.
- Carvalho, José Jorge de y Segato, Rita** (1994): “Sistemas abiertos e territórios fechados: para uma nova compreensão das interfaces entre música e identidades sociais”, en *Cuadernos de Antropología* N° 164. Brasília, Universidad Federal de Brasilia.
- Bourdieu, Pierre** (2002): “Campo intelectual y proyecto creador”, en *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires, Montessor.

Díaz, Claudio (2009): “El « folklore argentino ». Un enfoque sociodiscursivo”, en *Variaciones sobre el ser nacional. Una aproximación sociodiscursiva al folklore argentino*, Córdoba, Ediciones Recovecos.

----- (2011): “Música popular, investigación y valor”, en Sans, Juan Francisco y López Cano, Rubén (coords.) *Música Popular y Juicios de Valor*, Caracas, Celarg.

Feld, Steven (2004): “Antropología del sonido”, en *American Ethnologist*, Vol. 31, N°4, pp. 461-474, UCLA.

Hall, Stuart (1984): “Notas sobre la deconstrucción de lo popular”, en Samuels, R. (ed.) *Historia popular y teoría socialista*, Barcelona, Crítica.

Madrid, Alejandro (2009): “¿Por qué música y estudios de performance? ¿Por qué ahora?: una introducción al dossier”, en *Revista Transcultural de Música* #13. Disponible en [<http://www.sibetrans.com/trans/articulo/2/por-que-musica-y-estudios-de-performance-por-que-ahora-una-introduccion-al-dossier>]. Consulta: 4 de enero de 2016.

Rama, Angel (1998): *La ciudad letrada*. Montevideo, Arca.

Schafer, Murray (2013): *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*, Barcelona, Editorial Intermedio.

Las concepciones acerca de la educación artística del Profesorado de Música en el Instituto Superior de Bellas Artes “Municipalidad de General Pico” (2016)

ROSANA CARINA PERLO
rosanaperlo@hotmail.com

MARÍA DE LAS MERCEDES VIGNA
mercedes_vigna@yahoo.com.ar

LILIAN ANDREA ALOMAR
andrea_alomar@yahoo.com.ar
Instituto Superior de Bellas Artes “Municipalidad de General Pico”

Resumen

El siguiente trabajo es un estudio exploratorio acerca de las concepciones que tiene el profesorado de Música del Instituto Superior de Bellas Artes "Municipalidad de la ciudad de General Pico". El mismo nos permitió producir aportes conceptuales para la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que se desarrollan en esta institución de gestión estatal de la zona norte de la provincia de La Pampa, cuya oferta académica consta de profesorados y tecnicaturas.

Para la realización de esta investigación adoptamos la combinación de un enfoque cualitativo y cuantitativo. Los instrumentos para recolectar la información fueron una encuesta autoadministrada que respondieron algunos de los docentes del profesorado en el año 2016 y la realización de grupos focales a partir de la construcción de una muestra. La unidad de análisis está constituida por el discurso escrito y oral de los docentes.

Entre las principales dimensiones de análisis pueden mencionarse: las concepciones de educación musical que sostienen desde el discurso los docentes; las influencias en su formación construidas en su biografía personal, en la educación formal en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo y en su socialización profesional.

Las conclusiones elaboradas permitieron conocer las concepciones acerca de la educación artística, reflexionar en forma sistematizada sobre las prácticas pedagógicas y complejizar el diagnóstico institucional del profesorado que trabaja en la institución.

Palabras claves: Formación docente / concepciones de educación / educación musical

Introducción

En el marco de la convocatoria que realizara el INFoD¹ en el año 2015 para el Programa "Conocer para incidir en las prácticas docentes", se está realizando un proyecto de investigación que lleva por título: Las concepciones de educación artística del profesorado en el Instituto Superior de Bellas Artes "Municipalidad de General Pico" (2016). Para este informe se recupera parte del proceso de investigación realizado con el profesorado de Música.²

Este proyecto es continuidad de una investigación previa en la cual el objeto de estudio fueron las concepciones y expectativas del estudiantado del profesorado de Música. Ésta se inició a partir de percibir por parte de los integrantes del equipo una posible disociación entre la búsqueda de los ingresantes, centrada en la formación musical, y la propuesta de formación docente que ofrece la institución. Al finalizar dicho proyecto surgió el problema de la investigación actual.

Las concepciones del estudiantado y sus expectativas se construyen en un entramado complejo, donde las propias experiencias formativas junto con sus *habitus* (Bourdieu, 1991), determinantes de géneros (Morgade, 2016), entre otras variantes, van configurando trayectorias escolares (Terigi, 2008). En el proyecto anterior reconocimos cómo las experiencias formativas vividas en el Instituto de Formación Docente tienen una fuerte impronta en esta construcción. Es por ello que decidimos en este proyecto estudiar las concepciones desde la voz del profesorado implicado.

Desde las miradas que el equipo tiene sobre la formación docente se formularon interrogantes acerca de cuáles son las perspectivas teóricas, curriculares y metodológicas del profesorado. Cómo abordan las enseñanzas; desde qué posicionamientos teóricos; qué trayectorias académicas trae cada docente y cómo las concepciones aprendidas en la formación afloran en la práctica. Este planteamiento inicial permitió esbozar los pasos a seguir para alcanzar resultados empíricos que permitan entrever los grados de tradición y/o de innovación que se hacen presentes en el discurso.

Metodología

Para la realización de esta investigación adoptamos la combinación de un enfoque cualitativo y cuantitativo. Los instrumentos para recolectar la información son

1 INFoD: Instituto Nacional de Formación Docente.

2 La investigación también aborda las concepciones del Profesorado de Artes visuales.

una encuesta autoadministrada por *google forms*, que respondieron algunos docentes del profesorado en el año 2016 y, posteriormente, la realización de grupos focales resultantes de una muestra intencional (Pievi y Bravin, 2008). La unidad de análisis está constituida por el discurso escrito y oral de los docentes, que fueron la fuente de información de este proyecto. La investigación tiene por objetivo general: conocer las concepciones acerca de la educación artística que tiene el profesorado de artes visuales y de música del ISBA; y como objetivos específicos: identificar cuáles han sido las experiencias vinculadas con el aprendizaje de la educación artística (visual y musical) asociadas a su biografía que lo llevaron a la elección de la carrera; describir cuáles son las concepciones acerca de la educación artística de docentes que se formaron en el Instituto Superior de Bellas Artes considerando los diferentes planes; reconocer cuáles han sido las concepciones acerca de la educación artística de los profesores que actualmente trabajan en el Instituto de Formación Docente que se formaron en otras instituciones; analizar cómo influyen las experiencias docentes en diferentes niveles educativos en la construcción de las concepciones artísticas de los profesores; analizar las condiciones institucionales pedagógicas y de política educativa que intervienen en la definición de las concepciones de educación artística.

Para el análisis de los datos utilizamos el método de comparación constante propuesto por Glaser y Strauss (1967) que plantea un análisis paralelo a la recolección de datos, a través de la codificación de los datos cualitativos en categorías conceptuales que surgen a partir de la comparación de indicadores. Es intencionalidad de este método generar teoría a partir de los datos encontrados. Los datos se constituyen en el material empírico objeto del análisis e interpretación. Como afirman Marradi y otros:

La identificación de núcleos temáticos y su consecuente articulación, determinando los mapas conceptuales presentes en el discurso sigue siendo una práctica común, especialmente dada la complejidad de las técnicas alternativas de análisis del discurso que descansan sobre conocimientos lingüísticos y semióticos fuera del alcance de la mayoría de los investigadores sociales (2007: 296).

Las dimensiones de análisis a partir de las cuales organizamos el análisis tienen relación con la categoría de "huellas en las trayectorias formativas de los docentes". Para ello retomamos el concepto de biografía formativa planteado por Andrea Alliaud (2003), para hacer referencia a las experiencias vividas en sus procesos educativos tanto informales como formales. También analizamos en esa categoría el

concepto de socialización profesional y cómo las concepciones acerca de la educación musical aparecen en los discursos del profesorado. Organizamos los mismos desde los modelos de análisis propuestos por Moreno González y Barragán (2004) en el texto “Experiencia artística y producción cultural, ámbitos para la intervención socioeducativa”, donde plantean la existencia en las tradiciones de la educación artística de las miradas academicistas, expresivistas, centradas en la disciplina, de la alfabetización musical y de la cultura o enfoque musical. La perspectiva de género fue una categoría que surgió del análisis de los datos y que está entramado con las concepciones de educación artística.

En este sentido consideramos que la mirada desde las que nos posicionamos permite localizar nuestro enfoque de estudio. Tomando como referencia a Moreno González y Azcarate:

Las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, entre otras que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan (2003: 267).

Analizar las concepciones e ideologías en el discurso de los docentes nos permite interpretar si el lenguaje musical constituye un instrumento de reproducción o transformación de concepciones. El academicismo, el tecnicismo y el expresivismo son el marco teórico metodológico para la reproducción cultural (Gvirtz, Abrebu y Grinberg, 2007) en la escuela actual. Repensar la enseñanza desde la alfabetización musical y el enfoque cultural musical posibilitará el desarrollo de propuestas de enseñanza que reconozcan a los sujetos de la educación desde sus realidades. Daniel Pinkasz en *Continuidades y rupturas en la escuela y el currículum de la modernidad* se interroga por la vigencia de la escuela moderna, lo que perdura y lo que no de su currículum y de sus prácticas en la actualidad. Llega a la conclusión de que anteriormente el eje de la educación básica preparaba para el desenvolvimiento de las personas en el marco de las identidades y lugares fijos en la estructura social. Para ello necesitaba de determinadas estructuras que permitieran dar sentido al programa de la Modernidad (Tiramonti, 2004).

Análisis e interpretación de datos

La escritura se organizó en categorías de análisis con las que se intentó dar respuesta a las preguntas que guiaron la investigación. Presentamos los resultados

vinculados al profesorado de música de un Instituto de Formación Docente. En cuanto a la pregunta ¿Cuáles son las concepciones acerca de la educación artística (musical) que tiene el profesorado de música del Instituto Superior de Bellas Artes? Prevalece la idea de educación artística como campo disciplinar retomando a Moreno González y Barragán (2004). Según los autores, esta perspectiva se encuadra en un movimiento que propugna una mayor atención a la planificación y secuenciación de los contenidos del área artística, de manera que los contenidos y los aprendizajes -muy claramente referidos a las obras de arte preferentemente modernas- se organizan de acuerdo con las cuatro disciplinas básicas en Arte: la estética, la crítica de arte, la historia del arte y la producción en el taller. Esta orientación incorpora en la planificación actividades que relacionan todos los ámbitos de las artes, rescata el interés educativo del arte como experiencia peculiar y necesaria para el desarrollo individual y social de la persona e incorpora la necesidad de un currículum bien organizado para no caer en el ingenuismo espontáneo de los expresionistas de los años cincuenta. Aparecen otras respuestas (expresivismo, academicismo y alfabetización) vinculadas a esta primera opción, que es elegida por la mayoría del profesorado investigado.

En cuanto a ¿Cuáles fueron las experiencias vinculadas con el aprendizaje de la educación artística (musical) asociadas a su biografía que lo llevaron a la elección de la carrera? Uno de los entrevistados menciona a su primer profesor particular de piano, subrayando como impronta que éste “tenía sus limitaciones”, lo cual lo llevó a formarse para poder luego ofrecer la enseñanza que él no pudo recibir en su ciudad natal: “siempre pensé que lo que yo iba a aprender en Buenos Aires iba a volver para enseñarlo...” (Profesor 1)³. También destaca de este profesor su manera de motivar y ayudar a que continúen en el camino de la música: “era una persona muy motivadora”.

Durante su carrera docente habla sobre el compromiso de sus formadores: “todos los profesores que me tocaron a mí, todos muy comprometidos”. Pero destaca a sus dos profesoras de piano “hay una de la que rescato la metodología y la disciplina, y de la otra rescato más lo artístico y la calidad humana”. Recuerda además a una docente de la cual expresa que “era admirable en lo rítmico, en lo melódico [...] Era una máquina”.

Por su parte, otro profesor (Profesor 2)⁴, habla de su profesor particular de guitarra resaltando su conocimiento: “me enseñó mucho, lo que en su momento era

3 Profesor, 45 años, de la Formación Específica Musical, Profesor Superior de artes en Música con Especialidad en Piano, egresado de Conservatorio.

4 Profesor, 49 años, de la Formación Específica Musical, Profesor de guitarra egresado de Academia.

todo... Yo tenía 10 años cuando empecé con él y terminé cuando tenía 18, entonces era un mundo lo que me había enseñado”, y agrega “él me enseñó el método... una cosa es aprender desordenadamente y otra aprender metodológicamente”. En este caso, como en el anterior, se puede hablar de la valoración a sus docentes por la técnica de enseñanza, en tanto “habilidad para aplicar procedimientos sistemáticos que conduzcan a un resultado deseado” (Galindo, 2015: 15). Esta definición se amplía, diciendo: “en un mismo ejercicio (o estudio) es posible aplicar tantas técnicas como existan para el aprendizaje de un instrumento [...] el pedagogo debe definir los procedimientos a realizar y aplicarlos de manera sistemática para obtener resultados concretos”.

Este docente concluye manifestando que su profesor “se merece una escultura... un monumento”. Hasta aquí menciona a una persona, pero luego agrega una obra que destaca argumentando que le provocó un interés particular:

Como quién, él es el referente, pero como qué, qué cosa, estaba pensando en una obra de arte [...] en *The Wall* fui encontrando el significado a tantas cosas que tienen que ver conmigo que me sentí identificado con esa película que no digo que marcó mi vida, pero sí que fue un antes y un después, esa canción “Another brick in the Wall” que para mí es el himno.

En el relato, otra docente (Profesora 3)⁵, también trae como referente a su primera profesora particular de piano “la veo hoy y yo la quiero, y era de esas profesoras que me enseñó todo... cómo sentarme en el banco, la postura de las manos, no me dejaba comerme las uñas porque me decía que no quedaba estéticamente”. Este concepto quedó tan fuerte que continúa en la actualidad: “Yo se lo digo a mis alumnos de piano ¿cómo van a tocar el piano con las piernas cruzadas? [...] hasta cuando mastican chicle, no sé, me pone mal [...] me parece que el piano tiene que ver con la estética [...] es un instrumento para lucirse”.

En concordancia con esto, Galindo (2015) plantea la necesidad de utilizar un método que ponga en juego los elementos psicomotrices que intermedian en la producción de sonidos. Expone que enseñar a ejecutar una serie de movimientos o acciones físicas –es decir, una técnica–, da lugar a la intervención crítica del oído, esto es, comenzar a trabajar con la calidad sonora producida que dependerá de la

5 Profesora, 43 años, de la Formación Específica, Profesora de arte en Música egresada del Instituto Superior de Bellas Artes “Municipalidad de General Pico” (Plan 2000).

acción física realizada por dedos, manos, brazos y torso. El cumplimiento de todos estos pasos puede mejorar la evaluación crítica.

Esta docente destaca otras enseñanzas, más allá de la instrumental: “me enseñó todo, la puntualidad [...] El sentido de la responsabilidad y un montón de cosas”. Menciona además a su padre, aclarando que si bien no tenía conocimientos sobre arte, la incentivó a desarrollar su estudio musical desde cantos y la lectura de libros.

Por otra parte, otra docente que participó del grupo focal (Profesora 4)⁶ dice al respecto: “si tengo que buscar huellas en ese sentido, hay un montón de referentes”, sin mencionar en particular ninguna experiencia durante su paso como estudiante, aunque sí destaca la influencia de una docente con quien trabajó en equipo: “... yo creo que esa colega en particular me ayudó a pensar las cosas desde otro lugar... a romper la mirada academicista de la universidad y a poder mirar desde otros ángulos...”.

En relación con la pregunta de investigación ¿Cuáles son las concepciones acerca de la educación artística del profesorado que se formó en el Instituto Superior de Bellas Artes considerando los diferentes planes? Podemos visualizar concepciones transformadoras de la educación (Gvirtz, Abrebu, y Grinberg, 2007). La Profesora 3 plantea: “...Educación artística para mí es poder vivenciar, experimentar, jugar, hacer y deshacer con el arte. [...] El arte tiene que ser siempre una construcción. [...] Es que el arte es un discurso social, siempre quiere decir algo.”

La Profesora 4 explica: “educación artística es poder expresar sentimientos, emociones, percepciones con y a través del arte, ayudando al educando a construir su mirada crítica y reflexiva”.

Considerando la pregunta ¿Cuáles fueron las concepciones acerca de la educación artística del profesorado que se formó en otras instituciones? Aparecen diferentes miradas. El Profesor 2 manifiesta una postura conductista desde la enseñanza conjugada con el expresionismo desde la educación artística:

Educación artística es educar usando como herramienta el arte, o sea, educar sería a través del arte, entonces bueno, sería como realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollando junto a los alumnos, como guía, un camino de profundización desde el conocimiento de la historia del arte, de las técnicas, de las obras de arte, de los autores [...] que un niño, o una niña, pueda tocar un violín y expresarse como quien dice [...], es un hecho significativo para el docente y para el alumno obviamente. En cierto modo te cambia la vida.”

6 Profesora, 30 años, Formación prácticas de la especialidad, Profesorado de Ciencias de la Educación egresada de la UNLPam.

Por su parte, el Profesor 1 considera a la educación artística como:

[...] algo importante, es una educación por la estética, ¿no? Esa parte de la filosofía que trata el mundo de lo sensible, lo que percibimos es conocimiento, apropiarnos de ese conocimiento nos permite expresar justamente artísticamente, después ahí está implícito que hay que ponerse a ver la definición de arte, si es importante o no la educación de una persona, y si es importante por qué siempre nos tocan tan pocos recursos (risas), por qué hay menos horas, menos instrumentos, menos... por qué siempre es matemáticas, lengua [...].

En cuanto a la pregunta ¿Cómo y en qué influyen las experiencias docentes en diferentes niveles educativos en ejercicio, en la construcción de las concepciones artísticas de los profesores? Tal como planteamos en la primera pregunta, todos los entrevistados reconocen la influencia de profesores en los diferentes niveles educativos que atravesaron, así como también de obras musicales o literarias que les fueron dejando una impronta. La Profesora 4 reconoce en la organización de los actos de su escuela secundaria una mirada integracionista del arte con otras disciplinas. Mientras que el Profesor 2 considera la ausencia de educación artística en su estudio secundario como "una falencia que tuvo mi escuela porque no tenía música, no es que teníamos pocas horas, no teníamos música de primero a sexto año, y fue una lucha... primero imposible, porque había una dictadura militar que ponía las reglas".

Varios docentes del grupo focal provienen de secundarios de formación técnica y no tuvieron la materia Música, lo cual a su entender les provocó una necesidad de búsqueda de enseñanza musical de manera particular que los marcó a tal punto de ser luego su profesión.

Vinculado a la pregunta ¿Cuáles son las condiciones institucionales pedagógicas y de política educativa que intervienen en la definición de las concepciones de educación artística? Uno de los entrevistados (Profesor 1) plantea que la educación artística "es aquello que en cada cambio de plan y cambio de gobierno hay que volver a defender y volver a justificar", haciendo referencia a las políticas educativas y los cambios o regresiones que se promueven al incluir o no la educación artística en el currículum.

La Profesora 3 hace referencia a las concepciones acerca de la educación musical que circulan en las instituciones donde se desempeñan, explica que desde la dirección le solicitan que trabaje contenidos relacionados con lo que aborda cada ma-

estra de grado: “Pregúntale a la maestra por dónde va o qué está dando y fíjate si te puedes enganchar”, cuenta, y agrega “Siempre es como que estás al servicio del otro. Pero muy pocas veces se pensó que una maestra de sala o una maestra de grado te pregunten: ¿Qué estás dando? ¿Por dónde vas?”. En esta expresión podemos visibilizar las jerarquías curriculares (Conell, 1999) y su impronta en el currículum de la escuela. También es interesante aquí traer las palabras de Flavia Terigi:

La tradicional ocupación de las horas de música en la enseñanza de las canciones patrióticas, la utilización de las efemérides como justificativo para ejercitar coreografías folklóricas [...] modos en que la escuela ha generado unos objetos y objetivos para las asignaturas llamadas artísticas, que los mismos docentes de estas disciplinas dudan en reconocer como propios, y atribuyen a las condiciones que la escuela impone a la enseñanza en el área (1999: 35).

En cuanto a la pregunta ¿Qué dinámicas institucionales y pedagógicas aparecen en el profesorado que promueven determinadas concepciones? La categoría Pedagogía vs Artes intentó dar respuesta a esta pregunta. Observamos cómo las concepciones influyen en el posicionamiento al ver a estos dos campos como área de lucha en mayor medida que como integración de saberes. Avanzar en este último sentido posibilitará que la formación se integre en un conjunto de miradas donde el conocimiento se visualice como complejo e integral.

Conclusiones

Las conclusiones elaboradas permitieron conocer las concepciones que tienen algunos de los integrantes del profesorado, reflexionar en forma sistematizada sobre las prácticas pedagógicas y complejizar el diagnóstico institucional sobre los docentes que trabajan en la institución educativa.

Las concepciones aparecen en el marco del contexto histórico en el que fueron construyendo su subjetividad y las influencias que recibieron. La mayoría del profesorado no reconoce instancias musicales significativas durante su educación en nivel primario y secundario. En su lugar, pesaron más las influencias familiares y culturales que fueron conformando sus identidades, donde lo musical fue un elemento que los configuró en sus gustos y profesiones.

La relevancia de interrogar los discursos obedece a que en ellos están encerrados los sistemas de ideas que sustentan y orientan la enseñanza. Entre sus concep-

ciones se reconocen a manera de un palimpsesto, las tradiciones de la educación artística tales como el academicismo, el tecnicismo y el expresivismo. A partir de aquí, se puede comprender la prioridad que le conceden a los contenidos que seleccionan para las diversas materias, los cuales se sustentan en fundamentos objetivos y subjetivos, pues "La pretendida neutralidad de la ciencia y de los contenidos que se seleccionan de ella para configurar el currículum básico es un peligro que impide la crítica y el cambio" (Leiva Olivencia y otros, 2015: 52) .

Hoy, aquí y ahora en esta nueva manera de ser y estar en el mundo, quienes ejercen la profesión y el oficio docente, así como las personas ocupadas y preocupadas por la educación; ante la necesidad imperiosa de dar luz y entendimiento a las rápidas mutaciones generadas en el mundo que habitamos, como aquellos que centramos la mirada en la construcción de las identidades; no nos podemos conformar y afrontar tamaña decisión con sólo los saberes de la especificidad. Es un primer paso la toma de conciencia. Se trata de trabajar con un gran bagaje de acciones que sobrepasan los límites de la asignatura artística: "El arte tiene que ser siempre una construcción [...] no entienden que un día vayan y estemos haciendo no sé, yoga, o que estemos bailando" (Profesora 3). "Educar desde el arte es un factor que compromete a quién educa a interpelar la mirada construida, para deconstruirla y a partir de allí crear" (Profesora 4). Esta es la idea central de algunas de las propuestas educativas actuales en torno a una educación para la comprensión de la cultura musical. Las finalidades educativas deberían organizarse alrededor de la idea de ayudar a comprender la realidad, donde se concibe el conocimiento como producido culturalmente y se reconoce la necesidad de construir criterios, para evaluar la calidad de ese conocimiento. Este proceso de dotación de sentido supone que el profesorado puede explicar e introducir al estudiantado al mundo social y simbólico y ayudarles a construir un marco de representaciones que les permita interpretar los fenómenos con los que entran en relación (Kincheloe, 1993).

Queda un camino significativo por recorrer. Partir de las concepciones que tiene el profesorado de educación musical es el inicio para un proceso que pretende la reflexión y la mirada continua sobre los posicionamientos docentes y sus influencias. Como parte de ese colectivo, son también las miradas que nos permiten transformarnos a nosotras mismas y seguir aprendiendo.

Bibliografía

Acaso, María (2009): *El lenguaje visual*, Buenos Aires, Paidós bolsillo.

- Achili, Elena** (2008): *Investigación Y Formación Docente*, Rosario. Argentina, Laborde Editor. Sexta Edic.
- Acker, Silvia** (1995): *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid, Narcea.
- Akoschky, Judithy otros** (2002): *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós Cuestiones de educación.
- Alliaud, Andrea** (1998): *El maestro que aprende. Ensayos y experiencias*, Tomo 23, Buenos Aires, Noveduc.
- (2003): “La experiencia escolar de maestros «inexpertos». Biografías, trayectorias y práctica profesional” en *Revista Iberoamericana de Educación* versión digital, Buenos Aires.
- Alzamora, Sonia y otras** (2008): “Las representaciones de los docentes y los estudiantes sobre las prácticas en educación artística en los espacios curriculares vinculados con la práctica docente”. Instituto Superior de Bellas Artes. Conocer para incidir.
- Barragán, José y Moreno González, Asencio** (2004): “Experiencia artística y producción cultural, ámbitos para la intervención socioeducativa Educación Social”, núm. 28 pp. 19-40, Universitat de Barcelona.
- Birgin, Alejandra** (1998): *Políticas de formación docente en el escenario de los noventa en Políticas y sistemas de formación*, Bs.As. UBA-Novedades Educativas.
- Bourdieu, Pierre** (1991): “Estructuras, habitus, prácticas” en *El sentido práctico*, 91-111.
- Bravin, Clara y Pievi, Nestor** (2008): Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa. Buenos Aires. INFD, Organización de Estados Iberoamericanos y UNICEF.
- Connell, Robert William** (1999): *La justicia curricular*, Buenos Aires. LPP, Laboratorio de Políticas Públicas Editorial/Editor.
- Corbo Zabatel, Eduardo** (2011): “Representaciones Docentes Sobre El Aprendizaje Artístico: Una Exploración A Través De Las Prácticas” Iº Jornada De Investigación Sobre Formación Docente En Arte Instituto Universitario Nacional De Arte Buenos Aires.
- Davini, María Cristina** (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós. Buenos Aires.
- Debus, Michel** (1988): *Methodological review a Handbook for excellence in focus group research* AED.
- Díaz Mohedo, María Teresa** (2005): “La perspectiva de género en la formación del profesorado de música” en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

- Elizalde, Silvia; Felitti, Karina; Queirolo, Graciela** (coordinadoras) (2009): *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 245 págs.
- Eisner, Elliot** (1995): *Educación la Visión Artística*, Barcelona, Paidós educador.
- Galindo, Isaac Namme.** (2015): “Pedagogía del instrumento musical” en *Educación musical a nivel superior* (pp. 12-29). Capistrán Gracia, R. W. (Coordinador). Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Feldfeber, Miriam y otra** (2011): “Las políticas educativas en Argentina; herencias de los 90, contradicciones y tendencias del nuevo signo”. *Educação & Sociedade*, 32 (115), 339-356.
- Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela** (2007): *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Compilado la ED. Buenos Aires: del Estante editorial, Seminarios del Cem.
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm** (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Chicago, New York. Aldine.
- Guitz, Silvina, Abrebu, Silvia y Grimberg, Silvia** (2007): *La educación ayer, hoy y mañana*, Buenos Aires: Aique. (*El ABC de la pedagogía*).
- Hargreaves, David** (1998): *Música y Desarrollo Psicológico*, Barcelona, Editorial Grao.
- Hemsey de Gainza, Violeta** (2002): *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires. Ed. Lumen.
- Hernández, Fernando.** “Educación artística para la comprensión de la cultura visual Currículum”, N°12-13, 1996, 11-27.
- Isuardi, María Angélica.** “Las representaciones sociales sobre las concepciones de arte: su incidencia en las estrategias de enseñanza de educación artística durante el ciclo básico de la educación secundaria en dos escuelas de la ciudad de Trelew”. Instituto Superior de Formación Docente Artística N° 805 Chubut Trelew.
- López, Ivana; Shifres, Favio y Vargas, Gustavo** (2005): *La enseñanza del Lenguaje Musical y las concepciones acerca de la Música*. 2005 CEA–FBA–UNLP (Diagonal 78 #680La Plata – Prov. de Buenos Aires– ARGENTINA), Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva ISBN 987-98828-1-4 – PP 239-248.
- Leiva Olivencia, Juan José; Martín Solbes, Víctor; Vila Merino, Eduardo Salvador & Sierra Nieto, Eduardo** (2015): *Género, educación y convivencia*. Dykinson, España.
- Pacheco, Andrea** (2015) “Formación Docente en Arte: Construyendo puentes entre el arte y la enseñanza” VIII Jornadas nacionales y I Congreso Internacional sobre la formación del profesorado; en *Narración investigación y reflexión sobre las prácticas*, Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Perlo, Rosana; Plesnicar, Lorena; Azcona, Laura; Fernández, María y Nuñez Soraya.** “Las concepciones sobre la educación artística de los estudiantes que ingresan a primer año del Profesorado de Arte en Artes Visuales del Instituto Superior de Bellas Artes” \Municipalidad de General Pico\ PROYECTO N 1070 Convocatoria 2010 INFD.
- Perlo, Rosana, Vigna, Mercedes, Alomar, Andrea, Rosas; Daniela y Barroso Adrian.** “Las expectativas y concepciones sobre la educación musical en estudiantes del Instituto Superior de Bellas Artes”, Municipalidad de General Pico Proyecto N° 1428 Convocatoria 2012 de proyectos de investigación de los ISFD.
- Swanwick, Keith** (1991): *Música, Pensamiento y Educación*. Madrid. Morata.
- Terigi, Flavia** (1.998). “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículo escolar”. en *Artes y escuela, aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires. Paidós Cuestiones de educación.
- Terigi, Flavia., & Diker, Gabriela.** (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Tiramonti, Guillermina.** (2004). “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación” en *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial 15-45.
- Torrado del Puerto José Antonio** (2003) *Concepciones de los profesores sobre la enseñanza de la música* (Tesis de doctorado) Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Sociología y Antropología Social.
- Zoppi, Ana María** (1997) “La construcción social de la profesionalidad docente”. *Propuesta educativa*, 11(24), 84-92. San Salvador de Jujuy.

De la raíz al bronce: aportes metodológicos para la música popular argentina

ANA LAURA WILSON

wilson.analaura@gmail.com

Conservatorio Manuel de Falla

Resumen

En este trabajo se desarrollan algunas reflexiones sobre la inserción del saxofón en la educación artística superior orientada a la música popular argentina.

Tomaremos como punto de partida el análisis de distintos modelos y métodos de enseñanza. En los mismos, observamos el predominio de categorías analíticas y estrategias de enseñanza propias de la música académica que a la hora de abordar el tipo de sonoridad, expresión y lenguaje de los géneros populares resultan engorrosas y poco claras. En cuanto a la especificidad de la materia “Saxofón” encontramos dos tendencias formativas que parecieran antagónicas: la formación en música académica y la formación musical asociada al jazz. Las diferencias entre ellas se basan en la emisión del sonido, dominio técnico del instrumento y el desarrollo desigual de habilidades como la lectura, manejo de la armonía e improvisación.

Es por ello, que el objetivo de este artículo es brindar herramientas de categorización y análisis musical, concepciones de apreciación musical y audioperceptiva actuales, que nos permitan comprender la complejidad sonora de la música popular argentina y conciliarla con el bagaje de las diversas prácticas y técnicas históricas de la enseñanza del instrumento en función de insertar al saxofón en el tango y la música folklórica, liberándolo de los prejuicios existentes en torno a su carácter de instrumento “no tradicional” y propiciando la creación de un nuevo paradigma de enseñanza del saxofón que nazca del campo estilístico y técnico de la práctica musical.

Palabras clave: saxofón / didáctica / audioperceptiva / apreciación musical.

Introducción

En especificaciones pertinentes a la Educación Artística de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se garantiza una educación artística “que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación.” En el año 2010, en el Anexo de la resolución N° 111/10 del Consejo Federal de Educación podemos encontrar una revisión de la construcción histórica de la Educación Artística donde se mencionan las posiciones teóricas y las tradiciones de la enseñanza heredadas de la Tradición Clásica Europea y una enumeración de los desafíos de la Educación Artística en el mundo contemporáneo en la cual se indican la multiplicidad de significados y sentidos que tienen los discursos actuales y que, para su comprensión, surge la necesidad de apropiarse de los bienes culturales y de desarrollar pensamiento crítico, donde los procesos de producción e interpretación artística ayuden al desarrollo de las capacidades de abstracción.

Este contexto favoreció cambios muy importantes dentro de cada institución de enseñanza musical, particularmente las que ya tenían alguna carrera relacionada con la música popular como el Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla. En dicha institución, la cátedra de “Saxofón Folklore” surgió en el año 2015, con la resolución 3817-2014-MEGC, que propone un segundo plan de estudios en proceso de adecuación a la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Previo a eso, la carrera de Tango y Folklore del Conservatorio Manuel de Falla, iniciada en el año 2003, contaba con una cátedra de Vientos (Plan de estudios 222 - MEGC/10 y Plan de estudios 1586/01 - MCGC) cuya modalidad estaba basada en la concertación de obras y el abordaje de repertorio de distintos géneros folklóricos, como gato, chacarera, zamba, bailecito, etc. Los arreglos variaban entre obras para ensamble de vientos (Flauta travesa, saxofón y clarinete) o instrumento solista y piano o guitarra como instrumento armónico acompañante.

En el transcurso por la institución, hemos observado la emergencia de la problemática que será analizada en este trabajo. En una primera instancia, ésta consiste en la predominancia de estrategias de enseñanza y categorías analíticas propias de la música académica que a la hora de abordar el tipo de sonoridad, expresión y lenguaje de los géneros populares no terminan de describir o aclarar la situación musical que se presenta.

Además, consideramos un insumo necesario para desarrollar una técnica de ejecución acorde o en sintonía a los géneros populares, e incluso para el abordaje de

una instancia de transgresión o creación de lenguaje, el desarrollo de una postura acorde a las teorías críticas de la educación y el aprendizaje de la Gestalt, Piaget y Vigotsky aplicados en la enseñanza musical.

La segunda instancia a abordar, consiste en atender la heterogeneidad formativa de los alumnos ingresantes a la materia. En el caso del saxofón hay dos tendencias muy marcadas, y que parecen antagónicas: los que vienen de una formación académica estricta y los que vienen de una formación asociada al jazz. Estas diferencias tienen que ver con la emisión del sonido y el dominio técnico instrumento y también con el desarrollo desigual de habilidades como la lectura, manejo de la armonía e improvisación.

El presente trabajo tiene por objetivo brindar herramientas de categorización y análisis musical de concepciones de apreciación musical y audioperceptiva actuales, que les permitan comprender la complejidad sonora de la música popular y conciliarla con el bagaje de las diversas prácticas y técnicas de la enseñanza del instrumento que proveen las escuelas académicas y el jazz en función de insertar al saxofón en la música folklórica, liberándolo de los prejuicios existentes en torno a su carácter de instrumento “no tradicional” y propiciando la creación de un nuevo paradigma de enseñanza del saxofón que nazca del campo estilístico y técnico de la práctica popular.

Las escuelas de Saxofón

El saxofón fue inventado a mediados del siglo XIX por el clarinetista y luthier Adolph Sax¹. Su inclusión en distintas formaciones musicales e instituciones de enseñanza ha tenido distintas etapas entrelazadas a los procesos sociales históricos.

Se pueden determinar dos generaciones de saxofonistas. La primera, comprendida desde su invención en el año 1840 hasta el 1900. Quienes tocaban este instrumento eran miembros de las bandas de música de los regimientos de infantería y los primeros materiales didácticos consistían en transcripciones de ejercicios y obras de otros instrumentos como la flauta o el clarinete. También se crearon obras de concurso originales (J. B. Singeleé y J. Demersseman) y los primeros métodos: Método completo para todos los saxofones (Klosé, 1877) y Méthode para saxofón (Louis Mayeur, 1867), entre otros. Todos estos métodos se

1 Patente de invención francesa N° 2336 del 21 de marzo de 1846

caracterizan por estar orientados a músicos ya formados por lo tanto son poco progresivos.

El segundo periodo se ubica desde el 1900 hasta 1960, donde el saxofón ganó lugar y aceptación en distintos géneros musicales. Aquí ubicamos las primeras composiciones importantes para el ámbito académico, como *Rapsodia*, para orquesta y saxofón alto de Claude Debussy; *Legende* Op. 66 de Florent Schmitt, en conjunción con la aparición de muchísimos métodos especializados en cuestiones técnicas específicas para la ejecución, entre los que se destacan los aportes de Marcel Mule² y Sigurd Rascher. La finalización de la Primer Guerra Mundial, propició la llegada del saxofón a los Estados Unidos, y con ello, su popularización de la mano del jazz en exponentes como Johnny Hodges, Benny Carter, Willie Smith, Charlie Parker, Lee Konitz, Cannonbal Adderly y Phil Woods, entre otros.

En 1970, el saxofón ingresa en las currículas de las instituciones de enseñanza musical argentinas como taller y con un previo estudio de otro instrumento de viento. Las cátedras de “Saxofón” académico se crean a partir de mediados de los años '80.³

Actualmente, en el desarrollo de la enseñanza del saxofón en Argentina se encuentran presentes las dos estéticas sonoras antes mencionadas: la académica y el jazz. Además de las características musicales propias de cada género, hay un contraste fuerte en la búsqueda tímbrica del instrumento y en el desarrollo y utilización de distintas habilidades musicales tales como la lectura, la improvisación y un análisis exhaustivo de la forma y la armonía de la obra que se toca. En un principio, ambas escuelas trabajan el desarrollo técnico del instrumento desde la formación académica, esto implica: la búsqueda de un sonido estable, la embocadura fija y digitación pareja, sumado al progresivo desarrollo de otras habilidades musicales como la noción de pulso y la lectura. A partir de cierto dominio básico, se empieza a abordar la técnica particular del estilo musical en el que el estudiante se especializará. En la perspectiva de la formación académica se insiste con la búsqueda de un sonido con un timbre estable desde el ataque de la nota hasta su final, independientemente de la dinámica que se desarrolle; articulaciones precisas y, en instancias avanzadas, se empieza a trabajar con repertorio de música contemporánea que amplía la búsqueda sonora y tímbrica a través de técnicas extendidas como sobreagudos, multifónicos, efectos con digitaciones alternativas y distintos modos de emisión del sonido. En los estilos

2 Al frente de la cátedra de Saxofón del Conservatorio de París en su reapertura en 1940.

3 1986 en el Conservatorio Carlos López Buchardo, 1996 en Rosario, 1994 en San Juan y 1999 en Mendoza, por citar algunos ejemplos.

populares las variaciones de la técnica de ejecución del instrumento son recursos expresivos recurrentes: notas “infladas” (la variación de intensidad y timbre de un sonido durante su desarrollo), modificaciones de la embocadura tales como bajar la mandíbula a modo de crear un efecto de wawa o glissandos, distintos tipos de ataques y finales de los sonidos, distorsión del timbre del instrumento, etc.

Otro aspecto técnico importante, es el dominio del instrumento en cuanto a la digitación y velocidad en la que se mueven los dedos. Ambas escuelas trabajan con el estudio de escalas y arpeggios. Las escuelas de jazz agregan, también, el estudio de patrones rítmico-melódicos y *leak*⁴ que van fortaleciendo el desarrollo del oído armónico y la interpretación de las dinámicas rítmicas frecuentes en el jazz como la corchea con *swing*, síncopas, acentuaciones corridas, notas escondidas y contratiempos.

Apreciación Musical⁵ y Educación Auditiva⁶: Un nuevo enfoque para el análisis audio- perceptivo

En las orientaciones pedagógicas predominantes de la Enseñanza Musical (basadas en el conductismo, la didáctica operatoria y la expresión creativa), el trabajo de percepción está orientado a desarrollar un virtuosismo auditivo; el estudio de la textura, el ritmo, la forma y la melodía se encuentran parcializados y sujetos al devenir de la historia de la música occidental y, además, abunda la utilización de contenidos y vocabulario inespecífico. En lo que compete a la enseñanza del saxofón se hace foco en el dominio técnico-instrumental y en el paulatino desarrollo de la interpretación de partituras.

El libro “Apuntes de apreciación Musical” (Belinche y Larregle, 2006) recopila reflexiones y conclusiones elaboradas en investigaciones que se han hecho sobre la materia en la Universidad Nacional de La Plata y propone abordar la apreciación musical desde el aporte de teorías críticas que, pese a sus diferencias, “se ocuparon de los cambios en la organización de las estructuras cognitivas del sujeto a partir del cruce entre esas estructuras y los objetos de conocimiento” (Ibíd.: p.23). La base para repensar los criterios de la enseñanza se constituye por las teorías de la Gestalt para la comprensión de los rasgos estructurales de una problemática, y las

4 Motivos o frases tomadas de improvisaciones o composiciones hechas por otros músicos.

5 Belinche, Daniel; Larregle María Elena (2006): *Apuntes Sobre Apreciación Musical*, La Plata, Edulp.

6 Shifres, Favio; Burcet, María Inés (2013): *Escuchar y pensar la música. Bases metodológicas*, La Plata, Edulp.

corrientes de la pedagogía constructivista para comprender la forma en la que los aprendizajes nuevos se incorporan a los anteriores, favoreciendo la adaptación a distintas situaciones para alcanzar niveles de abstracción y la importancia de los “saberes previos” a la hora de construir aprendizajes significativos.

Sin adentrarnos en describir los enfoques tradicionales⁷ de la Audioperceptiva, entenderemos la Educación Auditiva “como el conjunto de actividades, contextos, dispositivos y personas que favorecen el desarrollo, perfeccionamiento, ampliación del alcance y profundización de la audición como modo de conocimiento musical” abordando integralmente “tres áreas de desarrollo musical que comprometen las capacidades de: (i) sistematización de atributos musicales a partir de la audición; (ii) uso de códigos de notación musical; y (iii) realización de los ajustes tonales y temporales presentes ejecuciones tanto vocales como instrumentales” (Shifres y Burcet, 2013: 03) desde el estudio de las convenciones de la notación musical contextualizadas en su tiempo histórico y función, el desarrollo de una continuidad entre la audición musical en la vida cotidiana y la audición musical que busca la categorización teórica y la generación de contextos de ejecución expresiva que permitan enriquecer las dos áreas anteriores.

La Educación Auditiva ha identificado tres aspectos que están involucrados en el desarrollo de la audición musical: la conciencia, que refiere a los recursos cognitivos que demanda la escucha musical; la acción, que puntualiza sobre qué es lo que hacemos cuando escuchamos música; y los conceptos: que se refiere a los conceptos que utilizamos al escuchar música pero, especialmente, a los que provienen de la teoría musical.

Los autores proponen desarrollar estos aspectos repensando la audición y la experiencia musical como modos de conocimiento y entendiendo al desarrollo del oído musical como: corporeizado⁸, situado⁹, intersubjetivo¹⁰ y multimodal¹¹. (Ibíd.: p. 18)

La percepción es un proceso complejo y activo en el que también intervienen representaciones inconscientes, supuestos culturales, estereotipos, modas y, por sobre todo, la experiencia personal. En relación a la escritura y la experiencia

7 Aquellos surgidos en el paradigma positivista que atomizan la escucha y asumen relaciones conceptuales como objetos perceptibles.

8 Valoriza el rol del cuerpo tanto en la producción como en el pensamiento y el discernimiento musical.

9 La continuidad mente-cuerpo, se extiende al contexto en el que este complejo opera (repertorios musicales, organizaciones instrumentales, etc.).

10 Se concibe a la música como acto comunicacional.

11 Las experiencias temporales son organizadas a través de múltiples percepciones que van más allá de lo sonoro.

musical que presentan los modelos tradicionales se identificaron dos dificultades: la utilización de conceptos teóricos como realidades perceptuales que necesitan de una instancia de enseñanza previa, y que la escritura musical no tiene desarrollada una ortografía adecuada a los diferentes lenguajes musicales. Consideraremos al texto musical sólo como una modalidad de la experiencia musical, teniendo en cuenta que son normas surgidas en una época particular de la música.

Profundizando en el concepto de estructuras perceptuales en relación a la organización de los materiales en la música establecemos que las relaciones entre los sonidos en un discurso musical son temporales y espaciales, esta red temporo-espacial fija sus contornos en el transcurrir permanente (forma¹²). Las unidades de sentido musical se crean a partir de disponer en el espacio y desplegar en el tiempo los actos de juntar, separar, repetir, variar, superponer o desfasar. Es la actividad perceptiva la que también se manifiesta en las configuraciones texturales, rítmicas, formales, melódicas y armónicas que presenta la música. De esta manera, podemos identificar relaciones en la organización espacial que incumben a la capacidad de percibir figura y fondo, y relaciones de la organización temporal, asociadas a la capacidad de percibir la repetición y el cambio. En este último punto cabe detallar que en el análisis formal acudimos a esquemas abstractos en los que representamos la capacidad de sucesión de la música y que la identificación de materiales que presenten algún tipo de repetición supone la capacidad de disociar una parte del todo. Es por ello que identificaremos distintos tipos de repetición: literal, parcial (una secuencia o progresión), lejana al modelo pero que desarrolla algún aspecto reconocible, productora de sentido y la que pierde sentido discursivo. En este contexto debemos tener en cuenta que la ruptura también es productora de sentido. Para poder comprender los procesos formales, se tendrán en cuenta los siguientes principios: *identidad* son las partes iguales; *semejanza* las partes similares; *diferencia* las partes divergentes; *oposición* las partes contrastantes y se considerará *ausencia de vínculos* a la inexistencia de aspectos en común. Estos principios necesitan ser interpretados en su articulación, es decir en “cuándo y cómo algo deja de ser lo que es para constituirse en lo otro y cuál es su rol en el conjunto” (Belinche y Larregle, 2006: 102), para ello se han determinado tres

12 La tradición musical de los siglos XVII y XVIII nos ha enseñado a pensar la forma como la suma de partes y la utilización de conceptos como géneros (clasificación de obras según la forma o el contenido) y estilos (rasgos comunes de una época) refieren al uso de elementos del lenguaje musical preformados dentro de los principios de la música armónico-tonal. En esta revisión de la Apreciación Musical se considera fórmula a los planes de composición tales como la forma sonata, mientras que la forma se “materializa en la realización musical” y “es consecuencia de la disposición y relaciones dinámicas de los materiales en el espacio y en el tiempo”. (Belinche y Larregle, 2006, p. 99).

variables en las que dos segmentos pueden sucederse: I. *Sucesión*: B aparece a continuación de A, inmediatamente después, con una pausa entre ambos, con algún elemento entre ambos. II. *Imbricación*: B comienza antes de que A finalice, superponiéndose parcialmente. III. *Transición*: refiere a un movimiento que comienza en A y desencadena en B.

Respecto al ritmo diremos que como unidad generadora de sentido, cobran vital importancia las relaciones de verticalidad u horizontalidad que la percepción delimite en lo referente a las configuraciones que se suceden o se superponen. Se pueden describir las siguientes características: *continuidad/discontinuidad* como el modo en el que los sonidos se juntan o se separan; *regularidad/irregularidad* a la duración igual o distinta de los lapsos con que aparecen los eventos sonoros; *velocidad*: rápida/media/lenta, constante o variable; *densidad de los agrupamientos de sonidos*: alta/media/baja (continuidad de los eventos que se suceden en un lapso); *conurrencia/sucesión/alternancia* de los eventos sonoros y su organización secuencial; y *macro/micro ritmo* que son las relaciones e inclusión y continente/contenido. Para complementar la conceptualización acerca de la percepción del ritmo, tendremos en cuenta que el tiempo puede experimentarse desde la medición y el establecimiento de regularidades entre eventos (el pulso, es el ejemplo más claro de ello). Como hemos visto anteriormente, la percepción funciona jerarquizando estos eventos, lo que nos permite establecer una estructura métrica, con distintos *niveles de pulsación* (Lerdahl y Jackendoff, 1983). El nivel 0 será el pulso base, y nombraremos con números positivos a niveles superordinadas y con números negativos a las categorías subordinadas. La relación entre el nivel 0 y el nivel -1 se denomina pie métrico, y puede ser binaria o ternaria y la relación existente entre el nivel 0 y el 1 será el metro que nos permitirá hacer un gesto de marcación de compás. Cabe aclarar que el compás es un concepto teórico y se ha utilizado para organizar la escritura, no así la percepción musical.

Establecer la estructura métrica nos facilitará comprender la experiencia del ritmo musical, ya que nos brinda una red en la que podemos identificar diferentes condiciones de estabilidad rítmica. Las mismas, nos explican los distintos tipos de comienzo de una obra musical y los distintos factores de acentuación.

Podemos identificar tres grupos: los *acentos métricos*, enfatizan la estructura métrica y tonal de una obra y dependen de la posición métrica relativa; los *acentos estructurales*, pueden ser tonales y dependen de la jerarquía tonal relativa en el contexto local; y los *acentos fenoménicos*: los agógicos dependen de la duración relativa en el contexto local, los dinámicos de la sonoridad relativa en el contexto

local, los tónicos de la altura relativa en el contexto local, y los tímbricos de la calidad tímbrica relativa en el contexto local.

Para elaborar lo antedicho, es imprescindible tomar el concepto de “descripciones musicales” (Shifres y Burcet, 2013: 67). Estas refieren a los distintos modos que existen de expresar un pensamiento musical que esté dirigido a otros y son una herramienta que nos permite reflexionar sobre nuestra propia experiencia musical. Las que son en primera persona (representaciones narrativas y metafóricas) dan cuenta del propio vínculo con la música, son subjetivas, arbitrarias, poseen valor afectivo y no permiten que otra persona pueda reconstruir esa experiencia musical. Las descripciones en tercera persona (modelos de análisis, notaciones convencionales), en cambio, son más objetivas y describen la experiencia musical desde categorías teóricas. Por último, están las descripciones en segunda persona (movimiento, articulaciones corporales) que brindan la posibilidad de comunicarse con otro de manera intuitiva, a partir de distintos tipos de interacción: una acción ensayada como lo es tocar un instrumento, gestos simbólicos, movimientos intuitivos o atravesados por arcos teóricos como la dirección orquestal. Las descripciones musicales develan la relación existente entre las distintas partes de la forma musical, estas relaciones se establecen al confrontar el contenido de las partes a partir de la memoria, y en ámbitos con mayor grado de formalidad se utilizan las letras del abecedario y esquemas donde se visualizan relaciones de continentes y contenidos que sintetizan la organización de una obra y sirven como herramienta de comunicación. Para analizar las partes recurrimos a identificarlas a través de los recursos compositivos generadores de forma¹³ y, de las distintas funciones o roles que se establecen de acuerdo a la localización y el contenido: el *proceso introductorio* sienta la base del contenido tonal y carácter; el *proceso expositivo* enuncia ideas; el *proceso de transiciones* el desarrollo subordinado al movimiento existente entre dos partes; el *proceso de desarrollo* es la reelaboración de un motivo inicial; y el *proceso de resolución* es la conclusión o revisión de los materiales utilizados (Shifres y Burcet, 2013: 112). Es necesario remarcar que es fundamental la utilización de terminología apropiada según el género y época de la obra.

Comprendemos a la melodía como un conjunto de alturas y ritmos organizados en el tiempo, y su existencia está dada por el movimiento que conlleva la música. Este último resulta de la combinación de los atributos de tiempo, fuerza, espacio, dirección e intención es lo que nos permitirá - junto con los conceptos de atracción,

13 Repetición, variante, diversidad, contraste y carencia de relación.

meta, energía e impulso - describir los distintos procesos de elaboración melódica. Definiremos como contorno melódico (Dowling, 1994) a la información global de las alturas, para la percepción del mismo se ponen en juego el ámbito tonal, la proporción de ascensos y descensos (incluye el mantenimiento), y el sitio en el que se producen los cambios de direccionalidad en el transcurso melódico. Si consideramos a la melodía como un suceso dinámico, nos encontramos con la característica que le brinda direccionalidad, la llegada a un punto determinado, meta, donde está la mayor concentración de energía. Estas metas están enfatizadas por los atributos expresivos utilizados en la interpretación de una obra y se relacionan, también, con la expectativa musical. En el contexto de la música tonal/modal, se tomará a la escala como patrón organizador, identificarlas supone poder aislar los patrones correspondientes en relación a los grados que se modifican. Por ejemplo, la diferencia que existe entre el 3er, 6to y 7mo grado de una escala mayor y una escala menor. El análisis de la escala también nos permite reconocer las condiciones de estabilidad correspondiente al análisis armónico.

Como vimos recientemente, la tonalidad nos provee de un marco de relaciones jerárquicas a nivel armónico. El idea de sonoridad gobernante nos permite identificar las funciones armónicas y la relación que la melodía tiene con ellas. La percepción de las funciones está reglamentada sujeta al entramado que comprende la estructura métrica, el ritmo del acompañamiento, la organización textural, y las organizaciones motivicas. El reconocimiento de patrones armónicos también nos ayuda a determinar la forma de una obra musical.

Por último, mencionaremos que reconocer un género musical y reconocer patrones rítmicos son procesos que se retroalimentan y que están íntimamente relacionados con la experiencia del oyente. Los patrones rítmicos suelen funcionar como elementos organizadores en algunos géneros y la familiaridad brinda un acceso más directo con la música ya que contribuye a su identificación, comprensión, ejecución, transcripción, etcétera.

Análisis auditivo y extracción de elementos de estudio

En las imágenes previas podemos observar extractos de dos métodos de estudio de saxofón. La primer figura corresponde a un método de la escuela académica en la que se proponen estudiar distintos arpeggios, por todo el registro del saxofón con distintas rítmicas y articulaciones, la escritura de lo que se va a tocar es completa y no aclara el arpeggio que se está tocando. La segunda figura pertenece a “Patterns for

Jazz”, un libro en el que se estudian arpeggios con distintas rítmicas y articulaciones más afines al lenguaje del jazz y dejando escrito el cifrado para incentivar a su interpretación de memoria.



Figura 1: “158 Saxophone Exercises” Sigurd Rascher, 1935, E.E.U.U.

Figura 2: “Patterns for Jazz” J. Coker; J. Casale; G. Campbell, J. Greene. Miami, 1970, E.E.U.U.

Para ejemplificar la influencia de la audición en una clase de saxofón, nos centraremos en la chacarera. El siguiente esquema representa la estructura formal convencional de la chacarera simple y de la chacarera doble. En la mayoría de las obras analizadas nos encontramos con que las introducciones e interludios suelen ser secciones instrumentales, que propician la variación temática y la improvisación. Nos hemos encontrado, también que las introducciones pueden ser más largas (12 compases) y en interpretaciones en vivo pueden ser de duración libre, mientras que los interludios se mantienen en los 6 u 8 compases para respetar la forma coreográfica de la danza. Mencionaremos que la diferencia principal entre la chacarera simple y la doble pertenece, también, al ámbito de la coreografía y que tiene su correlato en el esquema musical. La variante de chacarera trunca responde a una articulación rítmica, en la que los comienzos de frase suelen ser acéfalos y los finales sobre el 2do y 3er tiempo.

	Introducción	Estrofa (A)	Interludio	Estrofa (A)	Interludio	Estrofa (A)	Estrofa (A o B)
Chacarera Simple	6 u 8 c.	8 c.	6 u 8 c.	8 c.	6 u 8 c.	8 c.	8 c.
Coreografía		Avance y Retroceso x2	Vuelta entera	Zapateo y Zarandeo	Vuelta entera	Zapateo y Zarandeo	Media Vuelta y Giro Final
Chacarera Doble	6 u 8 c.	12 c.	6 u 8 c.	12 c.	6 u 8 c.	12 c.	12 c.
Coreografía		Avance y Retroceso x2, Giro	Vuelta entera	Zapateo y zarandeo, Giro	Vuelta entera	Zapateo y zarandeo, Giro	Media Vuelta, Zapateo y Zarandeo de 4 c. y Giro Final

Figura 3: Estructura formal de la chacarera

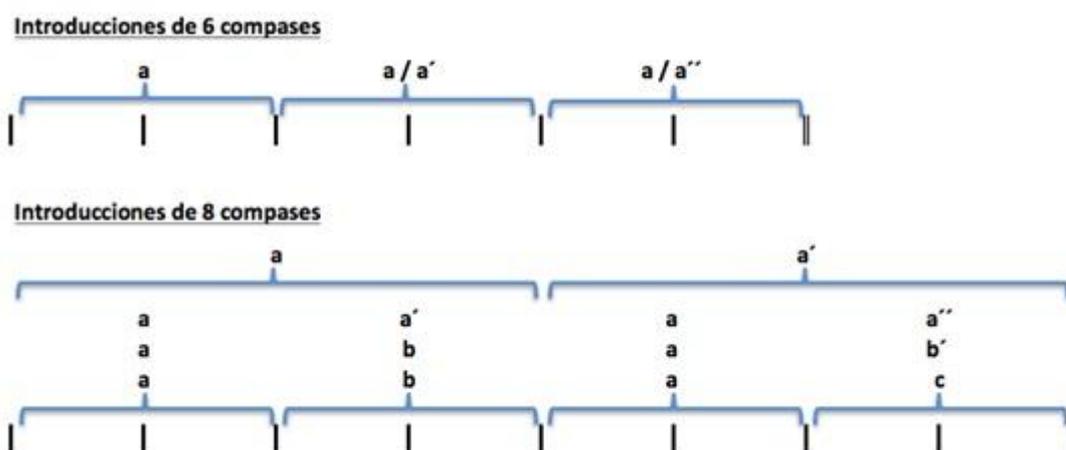


Figura 4: Estructura formal de las introducciones de las chacareras.

En la figura 4, podemos ver como se estructuran formalmente los motivos que componen las frases musicales de la introducción de las chacareras.



Figura 5: Patrones rítmicos frecuentes en la chacarera. Material de estudio sobre la chacarera, Prof. Mauro Ciavattini y Jorge Martínez.

Una dificultad interpretativa y perceptiva que presenta la chacarera (junto a otros géneros folklóricos) es la birritmia convencionalizada desde la escritura 6/8 - 3/4, y que el último tiempo es más acentuado que el primero. Recordaremos que el conocimiento de los patrones rítmicos presentes en un género musical nos facilitan su entendimiento. Es por eso que en el siguiente gráfico vemos representados distintos patrones rítmicos que se desprenden de los repiques del bombo y de rítmicas de melodías.

Ejemplificaremos esta perspectiva analítica con “Chacarera de las piedras” de Atahualpa Yupanqui, registrada en Sadaic en 1953¹⁴: Por la época de grabación y el contenido de la letra, enmarcaremos la obra dentro del paradigma clásico propuesto por Claudio F. Díaz. Si seguimos el esquema de la chacarera simple, podremos apreciar que la interpretación hecha por el autor se ajusta al mismo, agregando una pequeña coda al final de la primera vuelta¹⁵.

Se identifican dos configuraciones: la guitarra y la voz. En las estrofas la voz toma el lugar de la figura y la guitarra de fondo. En la introducción en interludios la configuración de la guitarra se desdobra, también, en figura y fondo, siendo la figura la melodía transcrita en la partitura y el fondo una línea de bajo que resalta el tercer tiempo. Cuando la guitarra se subordina a la voz, acompaña las tres estrofas rasgueando el 2º y 3º tiempo (los golpes en el parche que realiza el bombo) y en la cuarta estrofa completa el patrón de rasguído. La melodía de las

14 Versión compartida en el link: <https://www.youtube.com/watch?v=OGKvb1MPiXE>

15 Nos referimos a la primer vuelta de la danza, no a la “vuelta entera” como figura coreográfica.

introducciones e interludios presenta una densidad cronométrica alta y observamos que el primer motivo se corresponde con patrones de repiques.

Ahora analizaremos la voz: rítmicamente el fraseo se corresponde en todas las estrofas y encontramos inflexiones donde sobresale la extinción del sonido. La conducta de la melodía se muestra con pequeños movimientos ascendentes que acentúan la utilización de notas repetidas.

Chacarera de las Piedras

Atahualpa Yupanqui
Transcripción: Ana Wilson

Figura 6: Transcripción de "Chacarera de las piedras" de Atahualpa Yupanqui.

En figura 7, podemos observar el dibujo del contorno melódico correspondiente a la introducción e interludios. Entender la conducta de la melodía nos brinda elementos para aplicar procedimientos compositivos¹⁶ para re-elaborarla.

16 La secuencia (un motivo que reaparece trasladado a otro ámbito de la escala) puede ser literal o variada, la inversión (la presentación de un contorno melódico con direccionalidad opuesta al anterior), y la variación (la reaparición de una melodía con modificaciones que no alteran su identidad).

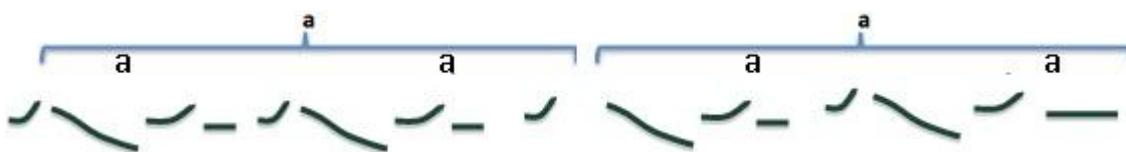


Figura 7 : Contorno melódico

A modo de conclusión, proponemos una guía de análisis y armado de introducciones e interludios de chacareras. Partiendo de lo estructural hacia las partes, sugerimos:

- 1) Establecer cantidad de compases de la introducción (e interludios).
- 2) Atender los cambios en la armonía (ritmo armónico) y anotar las funciones.
- 3) Analizar la forma. Nos concentraremos en la micro forma: semi frases que abarcan dos compases. Se relaciona con el punto 5.
- 4) Análisis rítmico: analizar las células rítmicas, cómo se combinan y transcribirlas.
- 5) Análisis de la melodía:
 - Atender a la conducta melódica: movimientos ascendentes y descendentes, notas repetidas, bordaduras, adornos.
 - Atender al tipo de comienzo: anacrúsico, tético o acéfalo.

Ejemplo: Chacarera “Fama, fortuna y poder”, Peteco Carabajal

Cantidad de compases: 8. Ritmo parejo. Corcheas acentuadas en 6/8. Melodía de comienzo anacrúsico. Movimiento por arpegios ascendentes y bordadura inferior en “a”. En “b” se bordea con notas del arpegio ascendiendo (agrega la 9na) y descendiendo. En el segundo compás resuelve en tónica.



Figura 8 : Transcripción de la melodía de la introducción de “Fama, fortuna y poder”.

Una vez analizadas éstas características, se selecciona una de ellas para desarrollarla. Por ejemplo, el movimiento arpegiado de motivo a:

- Iniciar el motivo desde otras notas del acorde de V7 y enlazarlo por nota más cercana al acorde siguiente.(en la fig.8 comienza en tónica de V7 y lo enlaza con la 5º de I).

- Transportar el motivo a otras tonalidades.
- Realizar el movimiento contrario: arpeggio descendente y bordadura ascendente.
- Realizar cambios en la rítmica.

Bibliografía

- Acha, Juan, Adolfo Colombres y Ticio Escobar** (1991): *Hacia una teoría americana del arte*, Argentina, Ediciones de Sol.
- Aguilar, María del Carmen** (1991): *Folklore para armar*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas, 140 p.
- Bazán, A.; Brener, A.; Caballero, Ma. Laura; Flores, J.; Frías, M.; Lacrouts, R. y Sebban, B.** (2009): *Cancionero de música argentina de raíz folklórica, 111 transcripciones*, Buenos Aires, Edición Fondo Nacional de las Artes, 300 p.
- Belinche, Daniel y Larregle María Elena** (2006): *Apuntes Sobre Apreciación Musical*, La Plata, Edulp, 131 p.
- Chamosa, Omar**(2012):*Breve historia del Folclore Argentino; capítulo 4: El boom del folklore*. Buenos Aires, Edhasa, 208 p.
- Chautemps, Jean-Louis; Kientzy, Daniel; Londeix, Jean-Marie** (1987): *El Saxofón*. Edición en lengua castellana y traducción: Editorial Labor, Barcelona 1990.
- Díaz, Claudio F.** (2009): Variaciones sobre el “ser nacional”, Córdoba, Ediciones Recovecos, 306 p.
- Gindre, P.; Beilinson, F.; Zaidman, J.** (2007): *El libro del folklore*, La Plata, edición independiente, 225 p. www.folkloreishon.blogspot.com
- Shifres, Favio y Burcet, María Inés** (2013): “Escuchar y pensar la música. Bases teóricas y metodológicas”, La Plata, Edulp, 311 p.
- Agüero, Mauricio Gabriel** (2005): Tesis de Grado “Panorama argentino del saxofón. Investigación sobre la inserción del saxofón en los ámbitos académicos argentinos”. Mendoza, Uncuyo, 56 p.
- Canclini, García, Néstor** (1983): ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular? en *Diálogos en la acción, primera etapa*, pp 153-165. http://www.cile.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/garcia_canclini_-_de_que_estamos_hablando_cuando_hablamos_de_lo_popular.pdf [Consultado: 15 de noviembre de 2016]
- (1987): “Ni folklórico ni masivo, ¿qué es lo popular?”, en *Diá-logos*, Nro. 17, Lima.

http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/garcia_canclini1.pdf [Consultado: 20 de octubre de 2016]

Hobsbawn, Eric(1983): *The Invention of the Tradition*, introducción: Inventando Tradiciones, en *Revista biTARTE* n° 18 (agosto 1999), San Sebastián, pp. 39-53.

Mendivil, Julio: *Huaynos híbridos: Estrategias para entrar y salir de la tradición*, Lienzo, pp 27-64. <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/lienzo/article/view/1113/1066>

Mira Choro, Israel (2006): Tesis Doctoral “*Didáctica Musical para saxofón en grado elemental: Una Propuesta de Enseñanza-Aprendizaje*”. Alicante, 2006, 464 p.

Ley de Educación General 26.206. Sitio Oficial de la República Argentina. Diciembre 27 de 2006.

Resolución CFE N° 111/10. "La Educación Artística en el sistema educativo nacional". Consejo Federal de Educación.

Resolución No 222 - MEGC/10. Diseño curricular para la formación docente. Modalidad Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Construir sentidos en el aula de Música. Propuestas para reflexionar sobre la presencia de las músicas latinoamericanas a partir de un estudio de caso

DARÍO DUARTE NÚÑEZ

BEATRÍZ MASTRÁNGELO

FACUNDO SCANZI

ROMINA SUÁREZ

MARÍA DE LA PAZ TOMASIN

investigacionginastera@gmail.com

Conservatorio de Música de Morón “Alberto Ginastera”

Resumen

Se presenta una propuesta construida a partir de resultados obtenidos tras la realización de un proyecto de investigación aprobado y financiado por el Instituto Nacional de Formación Docente, realizado por un equipo de docentes del Conservatorio Alberto Ginastera, con estudiantes de la escuela secundaria orientada en Música N° 34 María Luisa Anidos, ambas del partido de Morón, provincia de Buenos Aires.

De lo relevado acerca de la concreción curricular en el aula de Música del trayecto por el Secundario Orientado de los y las estudiantes de 6° año y los recursos musicales utilizados, una de las principales cuestiones que se perciben -y son expresadas por los/as estudiantes- como causantes de baja significatividad o no-identificación con el repertorio utilizado en las clases, es el hecho de que éstas aparecen en términos de fragmentación y desorganización.

Interesa, a partir de los resultados obtenidos y desde un posicionamiento epistemológico de corte decolonialista, proponer algunas líneas de reflexión para el diseño de prácticas docentes significativas para el nivel secundario orientado, en el área de educación musical, enfocadas a resignificar el capital musical latinoamericano.

Palabras clave: secundaria orientada/ investigación educativa/ educación musica

“...y aunque llueva en la calle, el viento canta.”

Pablo Milanés

Introducción

En el año 2014 en Morón, provincia de Buenos Aires, empezó a funcionar la primera Escuela Secundaria orientada en Artes: Música, del distrito. Dado que desde 1949 ya funcionaba en esta misma localidad el Conservatorio de Música Alberto Ginastera, que forma artistas y docentes en esta disciplina, las Direcciones de ambas instituciones se pusieron en comunicación, de lo cual surgió la firma de un Convenio de Articulación.

Bajo este marco, este grupo de investigación buscó relevar si lo pautado por el Diseño Curricular para las escuelas orientadas en Música y lo que se estaba trabajando en la escuela orientada en lo disciplinar específico musical, coincidían. El propósito era construir conocimiento sobre este nuevo campo de trabajo -el nivel secundario orientado- y obtener información que nos permitiera establecer, en el futuro, una mejor articulación entre ambas instituciones.

Nuestro proyecto llevó como título: La construcción de conocimientos musicales en estudiantes de la escuela secundaria orientada en Música N° 34 del partido de Morón, provincia de Buenos Aires.

El trabajo de campo que realizamos nos resultó sumamente interesante; pudimos encontrarnos con una realidad que coincidía con lo que se planteaba en las lecturas que hicimos sobre el tema y a la vez nos brindaba atrayentes aportes, desde la participación de los sujetos que integraban la muestra y que serían –ahora ya lo son– los primeros egresados de esta modalidad.

Para esta ocasión, presentamos una propuesta construida a partir de algunos de los resultados obtenidos tras la realización de ese proyecto. Conscientemente elegimos entre los hallazgos, lo que estuviera relacionado con la temática del Congreso y nos pusimos a trabajar sobre esa idea. De allí la elección de la temática de este escrito.

En las encuestas y entrevistas se presentan como propias muchas músicas latinoamericanas. En relación a aquello, un indicador posible de destacar es que la poca significatividad del tratamiento de esa música en el aula no sería una cuestión de no-identificación con las mismas sino que estaba asociado a cómo se aborda el trabajo con ese tipo de músicas en el marco de la clase.

Sustento epistemológico: hacia un giro decolonial en educación musical

Las nuevas prescripciones curriculares en el área de educación musical nos invitan a la reflexión crítica de los usos y funciones de las producciones musicales en los contextos: local, nacional y regional; una de las principales cuestiones enunciadas en las mismas giran en torno al tratamiento de las músicas latinoamericanas. Por ejemplo, en los lineamientos de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario -NAP-, se propone, entre otras cuestiones, que durante el trayecto por el nivel secundario en la Argentina se desarrolle un tratamiento de contenidos relacionados a problemáticas latinoamericanas tales como los rasgos culturales, lo popular y las cuestiones histórico-sociales. También encontramos en la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 179/12, un voluminoso apartado referido a estas cuestiones, que orientan su presencia en las aulas de Música, en los secundarios de nuestro país. Lo más destacado de este documento es la mención de una necesaria inclusión de marcos teóricos provenientes de otros campos de las ciencias humanas.

En este punto, cabe preguntarse cuál es el enfoque paradigmático más pertinente para pensar una educación musical situada y reflexiva para abordar en las aulas estas músicas. En otras palabras, necesitamos explicitar los criterios epistemológicos que nos permitan construir la práctica docente en nuestra área de tal modo de evitar caer en el tecnicismo que reduce la tarea a un simple conjunto de actividades a aplicar en el aula. El tratamiento de lo latinoamericano en la dirección que el diseño propone, conlleva preguntarse por la forma en que el conocimiento se construye, qué implica saber hacer música y cuáles son las formas de dar cuenta de los aprendizajes desde una matriz de pensamiento activa.

Una línea de reflexión importante que responde a aquella situación planteada la encontramos en el denominado giro decolonial. El mismo a partir de ciertas perspectivas y enfoques -tal la consigna de este congreso- nos lleva a la posibilidad de reconsiderar y repensar, por ejemplo y entre otras cuestiones, los criterios que adoptamos para la selección del repertorio y el tratamiento epistemológico que éstos reciben durante nuestras clases, las jerarquías que establecemos entre las músicas, los criterios de valoración cultural de las producciones musicales de diferentes grupos humanos, etc.

Una perspectiva decolonial es una respuesta directa a las directrices de la colonialidad. Esta última se puede encontrar diseminada, por ejemplo, “en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos” (Mal-

donado- Torres, 2007: 131). Por ello, el giro decolonial parte de pensar que así como existe una colonialidad del poder también existe una colonialidad del saber; ambos, poder y saber, confluyen en una colonialidad del ser (Maldonado- Torres, 2007). Cabe aclarar que el giro decolonial es un proceso de pensamiento que involucra no sólo a América Latina, sino también a otras regiones que se caracterizan por una fuerte impronta del imperialismo residual de la modernidad.

El decolonialismo es un gesto inacabado, en el sentido de que está siempre siendo, está operando en un proceso permanente. Es un gesto del desmonte de aquellas categorías constituyentes que nos han ido ubicando en el lado subalterno de la modernidad, incluso desde ciertas posturas críticas al colonialismo. Se plantea como una multiplicidad de estrategias para el cambio de las estructuras de poder - saber, es decir, un cambio en la posición del sujeto. La educación musical en el contexto del giro decolonial puede pensar formas en que la escucha aún opera y que requieren de ser deconstruidas. De allí, que no se trata de poner un pasillo ecuatoriano de fondo para acompañar unos ejercicios musicales rítmicos, sino de recorrer los sentidos múltiples como experiencias de escucha múltiples, diversificadas, divergentes, contra hegemónicas. Tal como declara Walter Mignolo, “el giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras” (Mignolo, 2007: 29). Al pensar el aula como un espacio de producción propio de las músicas latinoamericanas como forma de remarcar la alteridad constituyente de nuestra región, realizamos una lectura en la que cada mundo sonoro se expresa con una epistemología propia que sustenta los puntos de escucha.

Todas estas cuestiones hacen entrar en escena una necesaria concepción intercultural del conocimiento y de las prácticas docentes que se desarrollan en territorios concretos. Así, la clase se desarrollaría en el marco de un intercambio de experiencias con el sonido y con los sentidos posibles de ser articulados con ellos. La producción en música deviene en formas de reflexión en la acción, en la que los materiales musicales y su organización no son presentados en forma abstracta, sino que las prácticas en educación musical son parte de la historia sonora de cada género musical. Además, hemos de subrayar que aquel enfoque será también orientado por la búsqueda de nexos posibles entre los saberes específicos y las experiencias musicales de nuestros estudiantes.

Los problemas en el aula: fragmentación y desorganización

Tal como señalamos en la introducción, el eje de la cuestión no descansaría entonces en el *qué* se trabaja, sino en el *cómo* se trabaja. Por ello fue necesario el de-

sarrollo de un enfoque de tipo etnográfico para conocer desde adentro la dinámica de las clases a partir de las experiencias de los participantes implicados.

A fin de contextualizar dichas clases diremos que el diseño curricular de la escuela secundaria orientada en música organiza las materias específicas de la orientación de la siguiente manera: “Lenguaje musical” en cuarto año (4 horas semanales), “Análisis y producción en música” (2 horas semanales) y “Prácticas de conjuntos vocales e instrumentales” (4 horas semanales) en quinto año, y “Proyecto de producción en música” (6 horas semanales) en sexto año. Tal como puede observarse, la estructura curricular está planteada de manera tal que resulta realmente significativa la carga horaria dedicada a la especificidad de la orientación.

En una primera instancia de trabajo de campo, realizamos diversas observaciones de clase en la materia específica correspondiente al último año de estudios, que es la que posee la mayor carga horaria dentro de la currícula de sexto. En ellas nos encontramos con una situación recurrente en la cual el profesor comenzaba la clase con alguna propuesta que incluía el trabajo con música del repertorio latinoamericano. A los pocos minutos de comenzado el desarrollo de la propuesta la atención de los estudiantes decaía y el grupo se dividía: mientras que algunos se iban al S.U.M. (salón de usos múltiples) a tocar instrumentos, otros optaban por quedarse en el salón realizando trabajos teóricos y otros simplemente se dedicaban a deambular por el establecimiento. Existía, tal como puede observarse, una fragmentación tanto en el espacio como en la dinámica de la clase.

Al realizar encuestas y entrevistas a los estudiantes para conocer, entre otras cosas, sus opiniones y sus percepciones en torno al tipo de actividades que se desarrollaban en las clases de música, encontramos un común denominador en las respuestas: si bien reconocían que el material propuesto por el docente para trabajar estaba directamente relacionado con sus preferencias musicales, la mayoría manifestaban su falta de interés hacia las mismas: “muy pocos se prenden”, “los chicos no se enganchan”. Al preguntar directamente a qué creían que se debía esta falta de interés, las respuestas apuntaban en su mayoría a la desorganización en la cual solía desarrollarse la clase. Uno de los sujetos en particular así lo expresaba: “no se llega a gestar nada”. Tal como lo indica Gabriel Kessler (2002), la fragmentación y el desorden son denominadores comunes en un escenario complejo para el desarrollo de las tareas áulicas. Es decir, la baja significatividad de las experiencias musicales desarrolladas en la clase no está relacionada con la no-identificación con la música utilizada como soporte para las actividades, sino con el hecho de que la clase aparece en términos de fragmentación y desorganización. Así, las observaciones nos arrojaban dos fuertes indicadores. Por un lado, durante las clases se desarrollaban acti-

vidades simultáneas en ámbitos físicos diferentes; por otro, era posible advertir la falta de planificación y secuencia en las tareas que se proponen y se llevan adelante.

Kessler (2003) sostiene que esas experiencias escolares son un tipo de unas que llama de *baja intensidad*. Las mismas se entienden como aquellas en las que los estudiantes no se involucran en las actividades propuestas por los docentes; concurren a clase pero el involucramiento en las tareas es escaso o nulo, situación que es tolerada por docentes y directivos. Frente a esta fragmentación y desorganización, las respuestas de los estudiantes son diversas. Algunos optan por escuchar “su música” o retirarse del salón y estar en el patio. Nos dice otro de los sujetos: “Nos ponemos los auriculares y escuchamos la música de nosotros, o si no, salimos afuera y nos sentamos. Cuando termino [las actividades del trabajo práctico], salgo un rato y después vuelvo.”

En los casos de los estudiantes que se quedan en el aula pero sin participar activamente en la actividad de la asignatura, los celulares o los juegos en las *netbooks* son sus formas de “estar afuera”. Cabe aclarar que “su música” no es otra que aquella que es presentada por el profesor en las clases. Lo que cambia es la aproximación simbólica que el docente hace de las mismas. Las experiencias musicales escolares son percibidas por los estudiantes como ajenas, como lejanas a las experiencias musicales de la vida cotidiana, más allá de que la música a partir de la cual se trabaja sea parte de su propio bagaje cultural. Parecería ser que no alcanza únicamente con “darle *play*” a alguna canción conocida por los chicos para llegar a construir un espacio simbólico que propicie experiencias significativas en torno a la música popular. Es cuestión de repensar las estrategias didácticas apuntando quizás a generar a través de ella, un vínculo que medie entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y los dote de nuevos significados dentro del ámbito escolar.

Propuestas: La música en términos instrumentales y vinculares

Tomando los datos preliminares que arroja la investigación como disparadores, surge un eje para reflexionar sobre las prácticas metodológicas en educación musical. La negativa por parte del estudiantado ante ejemplos musicales propuestos por los docentes como recurso didáctico relacionado a su cotidianeidad, nos lleva a pensar dos formas en que estas músicas pueden ser presentadas: por un lado, en términos puramente instrumentales -lo que Donald Schön llamó racionalidad técnica- y, por otro, como estrategia intercultural que favorezca el vínculo educativo.

En el primer caso, el repertorio utilizado deviene en instrumental en tanto no crea un vínculo entre estudiante/s y docente, limitándose a ser sólo un recurso que cierra la propuesta del profesor en forma unilineal. Esta situación favorece la fragmentación observada durante la investigación. A pesar de que forma parte de la escuchas cotidianas de los estudiantes, el recurso pedagógico pasa a transformarse en un artefacto escolar sobre el que opera una descontextualización debido al efecto de extrañamiento que posee al ser presentado en la clase (Terigi y Baquero, 1997).

En cambio, en la segunda forma posible de presentar las músicas elegidas, la acepción vincular de la música nos lleva a pensar que cualquier ejemplo puede ser utilizado como recurso didáctico, aunque sea uno que, a priori, no tenga un carácter identitario para el estudiantado. De allí que no alcanza con que se utilice la música de los estudiantes, sino que es necesario hacerlo a partir de los sentidos que se despliegan en la forma que tienen de concebir los fenómenos musicales que sienten como propios. El recurso pedagógico será así un motor simbólico que permita pensar epistemologías pluralistas que favorezcan una educación musical decolonial: en las clases se habilitarán experiencias musicales de diversidad porque constituye una oportunidad de contrastar formas de hacer músicas que se encuentran en permanente transitoriedad.

A través de experiencias personales de nuestra trayectoria como educadores musicales, y grupales dentro del marco de esta investigación, concluimos en una serie de propuestas para abordar la música en términos vinculares dentro del aula.

Pensar en realizar una investigación-acción dentro del aula por parte del docente puede generar un camino posible para revertir las situaciones vistas. La reflexión a través de artículos periodísticos, documentales o investigaciones musicales sobre el consumo musical en la juventud y su ligazón con la identidad es otro punto importante a trabajar, para reforzar los vínculos y propiciar la resignificación de algunas músicas en el preconcepto de los estudiantes. La realización de encuestas sobre gustos y formas de consumo musical realizadas por los estudiantes dentro de la misma escuela ; entrevistas a familiares de otras generaciones y a actores de la comunidad educativa ; la narración de historias personales, entre otros tópicos, pueden generar conocimiento sobre la cultura dentro de la cual está inmersa la escuela y actuar como recurso para acercar aún más la música del entorno de los estudiantes a las actividades áulicas.

Estas propuestas, sumadas al intercambio de anécdotas personales del docente y los estudiantes, nos permiten generar narrativas auténticas sobre la música que se aborda, que apuntan a generar un vínculo más estrecho con la misma. Se trata de trabajar con prácticas territorializadas, en permanente indagación con la realidad

sonora que se construye a diario en las comunidades educativas en las que nos desempeñemos.

Christopher Small nos plantea que:

Musicar es tomar parte, de cualquiera manera, en una actuación musical. Eso significa no sólo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar; lo que llamamos componer; prepararse para actuar; practicar y ensayar; o cualquiera otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos una actuación musical (Small, 1999).

El musicar es generar sentido de pertenencia desde la producción musical y, como plantea Lucy Green (2007), también es importante replantear los procesos de aprendizaje en torno a la ejecución musical jerarquizando las prácticas “de oído” las cuales son mal vistas desde el entorno académico. Es una forma de empoderar otro tipo de epistemología, de deconstruir categorías que favorecen un lado de la relación para repensar el espacio como una práctica plural, abogando por la calidad educativa en el área.

Conclusión: una educación musical pluralista

Las músicas operan mediante mundos de sentido, en un ejercicio de condensación metafórica. Si el arte se trata, precisamente, de abrir mundos de sentido, de construir y reconstruir nuevos horizontes culturales, de generar alternativas, entonces necesitamos que la clase de música sea un espacio de mediación cultural para el ingreso a lo simbólico como forma de estar en la otredad, en el reconocimiento de la condición humana (Meirieu, 2016) y en el compromiso por un saber y un poder decolonial. Las experiencias musicales que se desarrollen en clase deben involucrar las marcas personales de nuestros estudiantes, las huellas de sus deseos, la vitalidad en toda su plenitud de sus múltiples, diversas y cotidianas formas del musicar (Small, 1999). La Escuela necesita recuperarlas para repensarlas nuevamente. Así la clase de música potenciará la transformación, el compromiso con la reflexión y la decolonialización del ser.

Las músicas son la oportunidad de construir y ejercer democracia como ciudadanos comprometidos con la diversidad.

Bibliografía

- Aguirre Arriaga, I.** (2006): “Modelos formativos en educación artística” en *Foro Virtual Permanente del Congreso Regional en Formación Artística y Cultural para América Latina y El Caribe*, Bogotá, <https://docs.google.com/document/d/1oqFtrevOTDTBI9A1AYQwstqVYHj5M4LSoXKE8oNTJFk/edit> Consultado: 18 de noviembre de 2017.
- Baquero, R. y Terigi, F.** (1997): *Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas*, Enfoques Pedagógicos, Serie Internacional, Bogotá.
- Cruces, F.** (2002): “Niveles de coherencia musical. La aportación de la música a la construcción de mundos” en *Revista Transcultural de Música*, 6.
- Dewey, John** (2008): *El arte como experiencia*, Barcelona, Paidós.
- DGCyE** (2010): *Diseño curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el ciclo Superior*, La Plata.
- Kusch, R.** (2007): *Obras completas*, Rosario, Fundación Ross.
- Kessler, G.** (2002): *La experiencia escolar fragmentada*, Buenos Aires, IPE- UNESCO.
- Maldonado-Torres, N.** (2007): “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto” en S. Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Comp.): *El giro decolonial*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- Meirieu, P.** (2016): *Una llamada de atención*, Buenos Aires, Paidós.
- Mignolo, W.** (2007): “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto” en S. Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Comp.): *El giro decolonial*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- Perkins, David** (2016): *El aprendizaje pleno*, Buenos Aires, Paidós.
- Neiman, German; Quaranta, G.** (2006): “Los estudios de caso en la investigación sociológica” en Vasilachis de Gialdino (Comp.): *Estrategias de investigación cualitativa*, Buenos Aires, Gedisa.
- Small, Christopher** (1999): “El musicar: Un ritual en el Espacio Social” en *Revista transcultural de música*, (4), <<https://goo.gl/yXx3dF>>. Consultado: 18 de noviembre de 2017 .
- Zizek, S.** (2016): *El sublime objeto de la ideología*, Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.

Un entrecruzamiento de la música folklórica argentina y las técnicas extendidas en la clase de guitarra. El caso de una Escuela de Música en el barrio de Villa Soldati

ALEJANDRO MARTÍN RUSCIO

am_guitarra@hotmail.com

Escuela de Música N°4 DE 19, CABA – ESEAM J.P. Esnaola – CSMCBA Astor Piazzolla

Resumen

Las escuelas de música de la ciudad de Buenos Aires datan de varias décadas, estableciéndose sistemáticamente desde hace veintisiete años como un espacio vocacional de enseñanza musical para chicos de escolaridad primaria. En ellas, el espacio para la creación y la exploración sonora con el instrumento es mucho más amplio que en otros ámbitos de formación.

En el marco de la cátedra Guitarra y dentro del proyecto permanente de “Ensamble de guitarras” de la escuela de música N°4 del barrio de Villa Soldati, se llevó adelante una experiencia que vincula las formas musicales folklóricas y las técnicas extendidas. Buscando sintetizar ambas expresiones técnico-artísticas, se aunaron dos proyectos adyacentes para unificarlos. El primero planteaba realizar arreglos para tres o cuatro voces de una pieza folklórica; y el segundo, a partir del proyecto de una de las cátedras de Guitarra, trabajar en la creación de “Paisajes sonoros” mediante técnicas extendidas, a través de diferentes estímulos (imágenes, videos, relatos, etc.). En este sentido el proyecto unificador requería del trabajo del docente en una doble función: la de arreglador/compositor y la de “problematizador”, generando distintas situaciones para que los estudiantes puedan llegar a tener un ámbito propicio en la exploración encontrando nuevas formas sonoras. El eje principal del proyecto vinculaba esas nuevas expresiones con las formas tradicionales, entendiendo que la sonoridad es una. Se tuvo en cuenta que ciertas especies folklóricas¹ eran cercanas a la población de la escuela de música y como, a su vez, la característica sociocultural del barrio de Soldati posee una polución sonora que podría resignificar el universo simbólico que rodea al estudiante, en caso de tratarse estéticamente.

1 Para más información acerca de la categoría “Especie folklórica”, ver: Vega, 1979.

Se tomaron varias piezas folklóricas (entendiendo a estas como toda expresión fuera del academicismo e incluyendo las especies folklóricas tradicionales y las surgidas de tejidos urbanos adyacentes) y se realizó el mismo proceso en cada uno. Los estudiantes trabajaron de manera tal que fueron descubriendo nuevas sonoridades a partir del uso de técnicas extendidas. En el trabajo del ensamble, lo que se realizó fue la unión de estos paisajes sonoros con los arreglos ya previstos para tres o cuatro guitarras. En algunos casos sirvieron como introducción, como interludio o formaban parte de la misma pieza como una sección que realizaba alguna de las voces.

El trabajo permitió apreciar y resignificar las posibilidades sonoras de la guitarra más allá de lo experimentado en forma tradicional, para vincularse de manera creativa con el instrumento y con su entorno sonoro, respetando y valorando las expresiones académicas y folklóricas por igual.

Palabras clave: Técnicas extendidas/ Música folklórica/ Música contemporánea/
Paisajes sonoros

Me parece que los músicos, ya hagan, ya escuchen, tienen en común esas tres grandes capacidades: ser sensibles a los sonidos, encontrar en ellos una significación y gozar de su organización.

Francois Delalande²

Contexto

Las escuelas de Música de la ciudad de Buenos Aires datan de varias décadas. La idea original (pensada en el año 1946 por el Supervisor General de Música del Consejo Nacional de Educación, Athos Palma) constaba en crear una escuela de coro y orquesta en cada uno de los distritos escolares de la ciudad. Se comenzó llevando adelante la creación de dos de las mismas: una en el Instituto Bernasconi y otra, en la Escuela Carlos Della Penna (D.C. 2015). Luego de varias idas y venidas en el año 1990, el proyecto retoma impulso creándose la mayoría de las escuelas actuales, aunque no el número definitivo que, al día de hoy, llega a 16. Nos encontramos entonces cerca de cubrir el total de distritos de la actualidad (21). Estas escuelas son una opción de aprendizaje musical vocacional para chicos en escolaridad primaria. Ellas cuentan con un aprendizaje complejo que aborda la enseñanza de un instrumento base, lenguaje musical, coro, conjunto de cámara, expresión corporal, rítmica, etc. y conlleva una organización del saber que obedece a la lógica de los establecimientos superiores de música, aunque debiendo atender fundamentalmente, y a diferencia de aquellos, al carácter no profesional antes descripto. De esta manera se abre la posibilidad de realizar trabajos de experimentación sonora, enmarcados en el diseño curricular recientemente realizado (D.C. 2015). Dichos trabajos posibilitan que el estudiante amplíe su universo sonoro, proponga nuevas formas de producción y se sienta capaz de realizar un aprendizaje significativo. También se interpela al docente, quien debe atender la complejidad y las realidades diversas del saber, proponiendo nuevas y múltiples formas de aprendizaje. Pero ello requiere alejarse de estructuras rígidas marcadas por programas cerrados (y en algunos casos arcaicos) en el ámbito de los establecimientos superiores de música.

La escuela de música N° 4 del distrito escolar N° 19 se encuentra en el barrio de Villa Soldati en el sur de la ciudad de Buenos Aires y posee una impronta distintiva. El barrio se encuentra en una de las zonas más carenciadas de la ciudad de Buenos

2 Delalande, F. (1984) *La música es un juego de niños*, Ed. Ricordi, Buenos Aires.

Aires, atravesado por diferentes problemáticas como lo son las derivadas por la falta de empleo, problemas de seguridad y drogas en un tejido social de alta vulnerabilidad. En ese marco, el universo sonoro del barrio incluye una alta polución sonora característica de toda gran urbe, conviviendo con vehículos de tracción a sangre (carros traccionados por animales y/o personas). Un tercio de la población escolar vive en villas de emergencia y un 75 por ciento de estudiantes son hijos de inmigrantes de países limítrofes, y de provincias del interior del país.

Desde el año 2010, la institución lleva adelante el proyecto permanente de ensamble de guitarras, otorgando una hora extra a aquellos estudiantes avanzados de las diversas cátedras de guitarra, para realizar una práctica concertada en la que puedan atender la dificultad que plantea la misma. En años anteriores, las obras que se interpretaban respondían a arreglos para dicha formación ya realizados previamente, los cuales se encontraban vinculados a posturas estéticas academicistas clásicas y/o folklórica-académicas, realizando un trabajo de enculturación ajeno y respondiendo a un modelo estético único; problema que suele agudizarse en la enseñanza del instrumento (Jorquera, 2002). A partir de la comprensión del universo sonoro en el cual la población escolar se encuentra inmersa, y un replanteo del significado que debería tener tanto la participación en dicho ensamble como la práctica significativa del estudiante, se pergeñó un proyecto que vinculara las distintas especies folklóricas con expresiones técnico-artísticas modernas llamadas “técnicas extendidas”, que pudieran dar respuesta a las necesidades expresivas replanteadas. Murray Schaeffer afirma que el trabajo del educador está vinculado al entorno sonoro en el que se vive (Murray Schaeffer, 1975). Para ello se valoraba cada sonido explorado por el chico, ampliando el modelo de sonido “esperable”, apreciando y dándole sentido positivo a lo realizado por los estudiantes (Jorquera, 2002).

El proyecto

Se pautó realizar el trabajo en dos etapas, aunando proyectos adyacentes para unificarlos. El primero constaba en trabajar un repertorio folklórico que se vinculara con las características sociales del entorno y la comunidad educativa, a la vez que realizar los arreglos pertinentes para las formaciones del ensamble según la cantidad de estudiantes que se disponía y atendiendo a las posibilidades técnicas de cada uno de ellos. El número de educandos suele ser variable ya que muchos estudiantes frecuentemente pierden la continuidad en la asistencia a raíz de los problemas

descriptos en el barrio anteriormente y se suma la dificultad de que, en algunos casos, los estudiantes no tienen acceso a la compra del instrumento para poder realizar su práctica de manera diaria. De todas maneras se realizaron arreglos para tres o cuatro voces en la guitarra, sujetas a cambios verificables durante el trabajo con los estudiantes. Esta parte del proyecto requería de la acción del docente en tanto arreglador/compositor. En este punto, el docente debía realizar una adecuación de la complejidad de la pieza a trabajar, de manera concertada con las posibilidades técnico-expresivas de los estudiantes de la escuela. La incidencia del maestro era importante en su rol de compositor/arreglador y observador de los emergentes que surgieran y que obligaran a reformular el material a interpretar de acuerdo a las posibilidades de los estudiantes. Esta dinámica de trabajo se llevó adelante en cada una de las piezas musicales de la especie folklórica a trabajar. Por ejemplo: a ciertos problemas de lectura se los solucionaron con la transferencia del conocimiento por parte de los compañeros y/o docentes. Los patrones rítmicos complejos característicos del folklore se solucionaron con la vivencia corporal de dichos patrones, para luego trasladarlos a la guitarra; y para aquellas cuestiones expresivas que requerían el uso de técnicas de manejo difícil (uso de dos voces claramente diferenciadas con independencia de los dedos en la guitarra), se optó por repartir dichas dificultades entre dos estudiantes (cuando alguno de ellos no pudiera solucionarlo).

El segundo proyecto constaba de trabajar paisajes sonoros a partir de las técnicas extendidas en la guitarra. Aquí se proponía realizar un trabajo exploratorio a partir de situaciones problemáticas que el docente planteara. Las mismas consistían en pedirles a los estudiantes que trataran de realizar con la guitarra diferentes sonidos que semejen a determinados paisajes que el docente sugiriera. Se sigue, en esta línea, lo planteado por Murray Schaeffer, quien sugiere que la “imitación de la naturaleza” (Murray Schaeffer, 1986) resulta un método conveniente para posibilitar que los alumnos puedan realizar ejercicios de improvisación cuya resultante, en este caso, era la creación de nuevas sonoridades. También se tiene en cuenta lo que Francois Delalande plantea en cuanto a que la exploración sonora encuentra ecos en la imaginación poética y entra en resonancia con la vida afectiva (Delalande, 1984). Para formar cada paisaje sonoro se partía de la creación de un sonido aislado hasta llegar a la superposición sonora, puesto que el trabajo de la cátedra de Guitarra, más allá del ensamble y de este proyecto en particular, se plantea de manera grupal, colaborativa y cooperativa (Borras-Gomez, 2010). La concreción del proyecto resultó satisfactoria generando un ámbito lúdico de trabajo, el cual permitió tener un espacio propicio para la exploración y creación de los estudiantes. Este trabajo de transponer didácticamente el objeto de estudio resultó beneficioso en tanto

promovió o facilitó el aprendizaje significativo (Anta, 2010). Encontramos que la ausencia de la necesidad específica de generar sonidos tónicos determinados previamente permitió que los niños no tuvieran una carga de frustración y pudieran trabajar libremente la exploración. De esta manera, se observó que los estudiantes valoraban y reformulaban el universo del entorno, así como su concepción del sonido, a la vez que apreciaban su propia producción con el instrumento, teniendo en cuenta la necesidad acuciante de un mayor aporte de orientación didáctica, que les permita familiarizarse con el lenguaje contemporáneo (Royo Abenia, 2006). Un punto relevante era lograr un verdadero clima de aprendizaje cooperativo, necesario para el éxito del proyecto, para lo cual se tuvo en cuenta los cinco puntos descritos por Fedra Borrás e Isabel Gómez: independencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción estimuladora, aprendizaje de prácticas grupales e individuales imprescindibles y la evaluación grupal (Borrás-Gómez, 2010).

Para explorar los posibles sonidos en la guitarra, se tuvo como premisa que la diversidad de los estímulos podría enriquecer el resultado buscado. Para ello se propuso trabajar con imágenes fijas, videos, relatos, audios, etc. Estos estímulos incentivarían la creación de nuevas formas sonoras. Para ello el docente ejerce su rol desde la problematización de situaciones áulicas y conserva una actitud atenta a los emergentes surgidos. Es un docente-investigador, observador de los resultados dinámicos que se van dando en el marco de la clase y propone variantes necesarias para ampliar la capacidad creativa del estudiante. Las diferentes facetas del rol docente ejemplificadas a lo largo de esta descripción, se encuentran bajo un modelo de enseñanza musical complejo, según la caracterización de Jorquera (2010).

El trabajo en el ensamble constó de unir ambos proyectos de manera tal que la producción sea una síntesis de ambas propuestas y, a través de ello, una resignificación de la propia producción, del universo sonoro conocido y del ámbito sociocultural en el cual la escuela se encuentra emplazada. Se siguió el planteo que realiza Brouwer, cuando sugiere utilizar elementos musicales propios de la cultura cubana y transformarlos en un lenguaje coherente con el propio contexto (Brouwer, 1982). La unión de ambos proyectos deparaba realizar paisajes sonoros que estuvieran ligados con determinadas características de la pieza a trabajar. Por ejemplo, en el caso de la zamba “Paisaje de Catamarca” (Polo Gimenez) se analizó la letra de la pieza cuya descripción sirvió como disparador de determinados sonidos trabajados a partir de técnicas extendidas. En el carnavalito de Sergio Villar “Naranjitay”, se simulaba el acompañamiento de la caja a través de la tambora. Otros ejemplos tra-

bajados: “Quisiera ser tu sombra”, vals al que se le atribuye un origen venezolano (en otros casos peruano) pero que los argentinos Zulema Alcayaga y Hector Quatromanno registraron³. En el caso del tango “Por una cabeza” (Gardel-LePera) se tomó al caballo en tanto sonido característico y que, como ya se ha dicho, forma parte del universo sonoro del barrio de Villa Soldati. Tomaremos este ejemplo para graficar el trabajo áulico realizado.

Relato áulico

Las actividades que tomamos como ejemplo se encontraban secuenciadas en distintas fases.

Primera clase: Se comienza a abordar el tango “Por una cabeza” distribuyendo las voces según los trabajos anteriores que se venían realizando, alternando responsabilidades y agrupando un número de guitarristas homogéneo entre las distintas voces. Este abordaje se realiza desde las diversas formas de encarar el instrumento, planteado por el D.C. de escuelas de música, es decir: tocar de oído, ejecutar música ensayada, tocar de memoria, improvisar (Anexo D.C., 2016)

Se escuchan varias versiones de esta pieza musical: la de Carlos Gardel como autor, junto a Lepera⁴, otra versión instrumental para cuarteto de cuerdas⁵, otra con Yitzhak Perlman y John Williams⁶ y por último la versión para voz y guitarra de Roberto Goyeneche y Juanjo Domínguez⁷. Hacemos referencia a la temática que trata la letra y nos centramos en el caballo de competición. Se comienza a practicar por frases. Se plantea estudiar la primera parte de la pieza musical.

Segunda clase: Se continúa el trabajo de ensamble juntando las dos voces superiores y, por otra parte, las dos inferiores. Al final de la clase se ensamblan todas las voces, sólo de la primera parte. Se plantea estudiar para el próximo encuentro la segunda parte.

Tercera clase: Se realiza el mismo proceso con la segunda parte, ambas voces superiores por un lado y las inferiores por el otro. Se realiza el ensamble de todas las voces sólo con la segunda parte.

3 Ver <https://www.sadaic.org.ar/obras.autor.php?paginate=3&ir=ir&codigo=65535>. Consultado el 12/7/2018.

4 Ver <https://www.youtube.com/watch?v=SJ1aTPM-dyE>. Consultado el 12/7/2018.

5 Ver <https://www.youtube.com/watch?v=5FDVzks2VqY>. Consultado el 12/7/2018.

6 Ver <https://www.youtube.com/watch?v=JAKjXHctkGw>. Consultado el 12/7/2018.

7 Ver <https://www.youtube.com/watch?v=Dr820Qnum64>. Consultado el 12/7/2018.

Cuarta clase: Se realiza una práctica concertada de toda la pieza musical con todas sus voces.

Quinta clase: Se comienzan a trabajar las sonoridades con técnicas extendidas en la guitarra. Los estudiantes poseen un saber previo en este aspecto trabajado en la clase de Guitarra.

- Primer planteamiento: los sonidos
 - Trote del caballo (golpes sobre la tapa).
 - Bufido de un caballo (sonidos iterados tapando levemente las cuerdas pero con alturas sobre las cuerdas graves de la guitarra).
 - Relinchos (atravesar las cuerdas con las uñas).
 - Sonidos aledaños: campanas (sonidos detrás del puente).
 - Viento: la palma de la mano atravesando las cuerdas.
- Segundo planteamiento: su organización
 - Se lee la letra del tango.
 - Se propone, entre todos los participantes y con la guía del docente, realizar la organización de dichos sonidos (al principio de la pieza, al final, en momentos determinados).

Sexta clase: Concertación de los procesos de técnicas extendidas con la pieza terminada en la clase cuarta.

Séptima clase: Ensayo completo.

Octava clase: Ensayo frente a público (audición en la escuela).

Se describen, a continuación, situaciones emergentes surgidas de la aplicación de lo abordado en la primera clase, así como en las clases cinco y seis. En la primera clase se habló sobre lo que trata el tango “Por una cabeza”. Se comentó cómo la letra refería a la carrera de caballos. Se les preguntó si habían visto caballos cerca de donde viven y todos contestaron que sí. Cuando se les preguntó qué sonidos les resultaban usuales al pensar en el caballo en la calle, muchos hicieron el sonido del trote moviendo la lengua desde el velo palatino hasta la parte inferior de la boca; uno de ellos dijo “Eh, amigo ¿tené una moneda?” lo cual provocó la risa del resto. Esto da cuenta de la cotidianeidad del entorno en el que viven. Luego hablaron de los pasos y del relincho del caballo. Se les preguntó si no había otro sonido aledaño para asociar con el caballo y dijeron que algunos caballos llevan colgadas campanas que suenan. Esta charla previa dio pie para realizar las pruebas siguientes:

- Primera prueba:

Se les pidió imitar el sonido del caballo y ellos realizaron sonidos con la voz. Se les pidió hacerlo sobre la guitarra y golpearon la tapa de la guitarra con los dedos⁸. Se les pidió buscar otro lugar en la guitarra, uno de ellos propuso golpes sobre el puente. Se les pidió realizar otro modo de producción sonora con otra parte de la mano, una de ellas propuso usar los nudillos. Se les pidió realizar un paneo proponiendo que uno fuera una persona que estuviera en la platea de la carrera y ellos se acercaban al punto donde esa persona estaba y pasaran de largo; se preguntó cómo se escucharía, respondieron: “más fuerte cuando se acercan y más débil cuando se alejan” para lo cual luego realizaron el cambio sonoro sobre los golpes en cada una de las secciones de la guitarra que habían escogido. Lo que se constató es que al aumento de la intensidad le sumaban el aumento de la velocidad, proponiendo desde el docente la regularización de ambas variables. Se les pidió que realizaran el sonido de la campana (entendiendo que son más agudas que los pasos) y tocaron la primera cuerda realizando un *glissando* ascendente. Se les preguntó si la cuerda termina en el diapasón y encontraron que detrás del puente, sobre el clavijero, pueden hacerla sonar. El resultado fue un sonido sumamente débil, ante esto se les preguntó si podían usar otro elemento para superar el problema del volumen y respondieron que con una púa (plectro) sería posible. También se propuso usar monedas.

- Segunda prueba:

Esta segunda prueba se basó en estímulos visuales y audiovisuales. Centrándonos en estos últimos se observaron varios videos de caballos entrenándose, en la calle y en las carreras de caballos. El planteo del nuevo estímulo respondía a la necesidad de observar si estos provocaban en los estudiantes nuevas formas de producción sonora respecto a las vistas en la prueba anterior.

Junto con la visualización se propuso realizar el sonido del trote y las respuestas fueron variadas: dedos y nudillos sobre la tapa; se preguntó si podía ser en otro parte de la guitarra y uno de ellos golpeó de ambas formas (dedos y nudillos) en el puente y en la parte trasera del diapasón. Luego se propuso abordar el sonido de la campana y se respondió con sonidos sobre el clavijero. Otra situación que se ob-

8 En este punto vale aclarar que la respuesta inmediata sobre el golpe en la tapa ocurre ya que este tipo de trabajos sobre técnica extendida lo realizan en sus clases de guitarra. Es un saber previo adquirido, puesto que se ha observado que las primeras respuestas en la guitarra ante un estímulo cualquiera se realizan con la cuerda pulsada. Como base para generar sonidos de este tipo se utilizó el catálogo de técnicas extendidas del libro “Nuevas técnicas instrumentales” (Lavista y otros, 1989) y las grafías planeadas por Rojas Perez (2014).

servó es que una de las estudiantes tapó las cuerdas con la mano izquierda y tocó con la palma de la mano derecha. Para el soplido del caballo uno de ellos arrastró las palmas sobre las cuerdas, luego tapó las cuerdas y movió la mano por sobre las mismas. Otra estudiante arrastró un dedo sobre una cuerda bordona y una tercera estudiante realizó el mismo movimiento pero utilizando la uña. En este punto es interesante remarcar que la posibilidad del trabajo grupal permite que las respuestas sean apreciadas de manera colectiva y no de manera unidireccional por parte del docente. De esta manera cada estudiante puede comprender y valorar tanto la propia producción como la de los compañeros.

- Tercera prueba: Organización temporal de los sonidos

Para abordar esta última prueba con los estudiantes se habló de la temporalidad del arte sonoro que trabajamos y se lo asemejó a la temporalidad de la propia carrera. Para ello, se plantearon algunas instancias en concordancia con la pieza musical ya trabajada. En esto se acordó que debía plantearse un principio, desarrollo y final de la organización de los sonidos. También, se hizo hincapié en que la construcción de dicho relato/paisaje sonoro sería de manera colectiva, propiciando que cada participante proponga lo que considere más acorde a fin de cumplir con el objetivo de creación del relato sonoro. Los pasos para recrear la temporalidad fueron los siguientes.

Se observó un video en el cual un caballo llegaba a la línea de largada y comenzaba la carrera. A partir de esto los estudiantes propusieron que en la organización sonora se incluyera esto, se realizara la carrera y que tanto el comienzo como el final de la misma se hiciera a un toque de campana. Los estudiantes decidieron hacer un sonido de trote distintivo ya que cada uno representaba un caballo distinto.

La organización temporal planteada por los chicos propuso que el caballo se detenía y hacía el relincho, los estudiantes realizaron distintos sonidos que representaban dicho relincho: arrastrando la primera cuerda con dos dedos, con las uñas en las bordonas y con la palma de la mano sobre las cuerdas tapadas según cada uno lo había hecho en la prueba anterior. Posteriormente se probó el sonido de la campana: una estudiante lo hizo sobre el clavijero con la púa o plectro. Las reacciones de los demás estudiantes eran dispares, algunos acordaban con usar esa, otros planteaban que no era igual, luego se acordó que no importaba representar con mayor o menor fidelidad sino producir nuevas variantes sonoras. Se estableció finalmente dicho sonido como la campana de largada y llegada. Para la carrera propiamente dicha, los estudiantes realizaron golpes sobre la tapa aumentando la velocidad y sumándole cambios de intensidad de débil a fuerte y luego débil. Nuevamente hubo

que hacer notar que no necesariamente la aceleración de la velocidad implicaba un aumento de la intensidad. Si bien al plantear el punto fijo ambas iban in crescendo de manera paralela, el problema era que se disminuía la velocidad al pasar por el punto fijo al tiempo que se disminuía la intensidad. Se planteó el problema y los estudiantes propusieron que el punto fijo estuviera en el final de la carrera. Para dicho final, la estudiante que realizaba el sonido propuso hacer tres sonidos de campana de llegada ya que de esa manera se diferenciaba del comienzo. Se adoptó esto, retomando la idea que, más allá de la fidelidad sonora con el estímulo, el objetivo era explorar otras fuentes y aunarlas con las ya tradicionales.

Al momento de la prueba concertada uno de los docentes realizó un trémolo durante el estribillo a lo cual algunos estudiantes inmediatamente se sumaron realizando sonidos sobre la tapa de manera iterada. Este emergente áulico fue valorado positivamente e incorporado a la versión final posibilitando la apreciación de los propios saberes y propuestas que los chicos llevan adelante.

A modo de conclusión

El trabajo permitió apreciar y resignificar las posibilidades sonoras de la guitarra más allá de lo experimentado en forma tradicional, hizo posible vincular ambas expresiones artísticas en una sola, jerarquizando y poniendo en valor la música folklórica que, en muchos casos, es un saber previo registrado en la propia historia familiar. Otorgó posibilidades de experimentación que no se contemplan usualmente en una práctica de este tipo, vinculando de manera creativa el instrumento con el entorno sonoro propio de los estudiantes de la escuela y sus saberes adquiridos de manera intrafamiliar. Amplió el espectro sonoro de los chicos y las posibilidades técnicas del instrumento sin menospreciar (por el contrario revalorizando) las expresiones artísticas ya establecidas, en particular con las que se deben al folklore argentino y latinoamericano. Se pudo observar que la diversidad de estímulos posibilita la ampliación de la capacidad de exploración sonora, ya que luego de la visualización del video los estudiantes propusieron otros tipos de toques sobre la guitarra. También generó un mayor estímulo para la incorporación de la idea de forma y su correlato sonoro formando el paisaje buscado.

Se propone continuar ciertas líneas de lo trabajado en este relato áulico para futuras propuestas didáctico-musicales en el instrumento (tanto en la guitarra como en otros) y en diferentes ámbitos de enseñanza vocacionales como el tratado en el

presente escrito. Vincular distintos estímulos, formar un relato en base a una organización elegida entre todos los intervinientes, explorar los sonidos de manera colectiva apreciando lo propio como lo que realiza el compañero, así como tomar un universo sonoro conocido que haga referencia inmediata con el medio en el cual vive el estudiante para resignificarlo (tanto propiamente musical -tal lo son las especies folklóricas- como del entorno), parecen ser puntos de partida válidos para poder trabajar de manera significativa las distintas formas musicales. El entrecruzamiento de estilos musicales también permite generar respeto sobre la diversidad estética igualando, en cuanto a calidad, las distintas expresiones musicales y propiciando la ampliación del universo sonoro y simbólico del estudiante.

Bibliografía

- Anta, F.** (2010) “La transposición didáctica de objetos musicales. ¿Que se enseña cuando se enseña música?” en *Arte e Investigación*, Año 13, Número 7, La Plata, Buenos Aires, pp. 21-30.
- Borras, F. y Gomez, I.** (2010) “Dos experiencias de aprendizaje cooperativo: clase de instrumento y conjunto instrumental” en *Revista Eufonía Didáctica de la Música*, Número 50, pp. 109-120
- Brouwer, L.** (1982) *La música, lo cubano y la innovación*, Ed. Letras cubanas, La Habana.
- Delalande, F.** (1984) *La música es un juego de niños*, Ed. Ricordi, Buenos Aires.
- GCBA** (2015) *Diseño Curricular de Escuelas de Música de la ciudad de Buenos Aires*.
- GCBA** (2016) *Anexo Diseño Curricular de Escuelas de Música de la ciudad de Buenos Aires*.
- Jorquera Jaramillo, C.** (2002) “¿Existe una didáctica del instrumento musical?” en *Revista Electrónica de LEEME*, Número 9, La Rioja, España.
- (2010) “Modelos didácticos de la enseñanza musical: el caso de la escuela española” en *Revista Musical Chilena LXIV*, julio-diciembre 2010, N^o 214, pp. 52-74.
- Lavista, M y otros** (1989) *Nuevas técnicas instrumentales*, CENIDIM. Ciudad de Mexico.
- Murray Schaefer** (1975) *El rinoceronte en el aula*, Ed. Ricordi, Buenos Aires.
- Rojas Perez, Juan Sebastian** (2014) *Nuevas técnicas aplicadas. Ejercicios y estudios*. Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Artes – Departamento de Música Interpretación de Guitarra Clásica Bogotá

- Royo Abenia, A.** (2006) “El análisis como herramienta en la interpretación de la música atonal para guitarra” en *Revista electrónica LEEME*, Universidad de La Rioja, España, <http://musica.rediris.es/leeme/revista/royoo6.pdf> [Consultado: 31 de agosto de 2017].
- Vega C.** (1979): "Mesomúsica: un ensayo sobre la música de todos". Revista del Instituto de Investigación Musicológica Carlos Vega, N°3.

La música en la educación integral de la persona: un aporte desde la concepción salesiana

ANA CRISTINA PONTORIERO

anacristinapontoriero@gmail.com

Gabinete de Estudios Musicales (GEM)

CONICET- Universidad Nacional de San Juan (UNSJ)

Resumen

Contenido en un proyecto de investigación mayor¹, el presente trabajo pretende reflexionar en torno a los aportes de la música a la educación integral de la persona, desde una concepción salesiana.

Exhaustivos son los estudios de validez científica que, desde diversos campos del conocimiento, abordan los aportes significativos de la educación musical para el desarrollo y la vida del hombre. Sin embargo, se advierte que entre la realidad y la sustantividad de dichas publicaciones hay desacuerdos, y que aún hoy, incluso nuestro quehacer docente sufre desméritos y cuestionamientos.

Siguiendo el pensamiento de Hannah Arendt (1996) se propone pensar la educación, no únicamente desde cuestiones técnicas en relación con el aprendizaje y otros asuntos específicos de la pedagogía, sino también desde la reflexión sobre el sentido de la educación misma y sobre el accionar de las personas que están inmersas en el proceso educativo día a día.

Así, colocando en foco la propia práctica docente, surgen ciertos interrogantes: ¿Desde qué perspectiva pedagógica estamos formando personas a través de la música? ¿Qué incluye nuestra misión y cuáles son los límites? ¿Hacemos uso de las riquezas de la música para provocar aprendizajes significativos en nuestros alumnos? Desde estas inquietudes, y dada su pertinencia con el objeto de estudio mencionado anteriormente, se analiza la obra educacional de Juan Bosco (1815-1888).

En su quehacer pedagógico propuso acceder a la actividad musical desde la afectividad y promover, desde allí, el desarrollo intelectual, los procesos de alfabetización y el crecimiento integral de los niños y jóvenes que tuvo a su cargo.

1 Como es la tesis doctoral denominada "Los aportes de Juan Argentino Petracchini a la actividad coral en la provincia de San Juan desde 1954 hasta inicios del siglo XXI" en curso, y dirigida por la Dra. Fátima Graciela Musri.

Por esta razón, se analizan estudios científicos que, desde la etnomusicología, la historia local de la música y la filosofía de la educación, examinan los aportes de la concepción salesiana a la formación musical del individuo.

Al abordar la temática, se ha dividido el trabajo en dos partes. Primero, se consideran los supuestos básicos que según Francisco Muscará (2012) requiere una “educación integral” de la persona, caracterizada como “personalista, personalizada y personalizante”. Luego, se analizará el papel de la educación por la música en la misión y visión del Sistema Preventivo diseñado por Juan Bosco en la formación, mediante la creación de coros, bandas instrumentales y escuelas de música (Sacchi de Ceriotto 2010; Caroprese 2010; Rigoldi 1991; Ricaldone 1952). Por último, se mencionarán las actividades musicales realizadas por los salesianos misioneros llegados a Cuyo a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, mediante el estudio de figuras relevantes como Aquiles Pedrolini (Mendoza) y José Luis Chiesa (San Juan).

Palabras claves: Música / Educación Integral / Sistema Preventivo de Don Bosco

1. La Educación en cuanto “formación integral” de la persona

Desde una mirada holística, se puede dar cuenta que, en su libro *Hacia una teología de la Educación*, Muscará (2012) aborda la educación como formación integral, desde una perspectiva antropológica personalista. Convierte en constitutivo esencial el reconocimiento del sujeto como persona inserta en una comunidad de personas. Dirá que las visiones antropológicas que reducen alguna de las dimensiones del ser humano terminan parcializando sus posibilidades de desarrollo y afectando su dignidad, porque olvidan aspectos que hacen a la integralidad de su humanidad: dejan de lado o su relación con el mundo o su relación con otros (Cúnsulo en Muscará 2012: 7).

A la luz de este razonamiento y en concordancia con *Educación y Proyecto de vida* del Equipo Episcopal de Educación Católica (EEEC, 1985), se puede acordar que la educación será integradora si:

- Desarrolla la totalidad de la persona (corporeidad y espiritualidad en la unidad):

Tanto el cuerpo como el alma del hombre son susceptibles de recibir el influjo educativo, y sólo si este desarrolla la totalidad de la persona y esa totalidad en relación con otras personas será verdaderamente integradora (Muscará 2012: 35). Educación que piensa en el todo del hombre y en todos los hombres como personas (EEEC 1985: inciso 29).

- Ayuda al hombre a lograr su plenitud, a partir de una adecuada concepción como persona en comunidad de personas (EEEC, 1985: inciso 10): aislado no puede vivir ni perfeccionarse (Muscará 2012: 112); precisa de los demás; precisa encontrarse así mismo con un otro, aprender a recibir y donarse. En este sentido, la educación será quien acompañe al hombre a insertarse en la sociedad, ayudándole a desarrollar su capacidad interactiva para afrontar su realidad y la situación en la que se ve inmerso, contextualizada a su vez en un tiempo y espacio concretos.
- Orienta al hombre en el sentido de su existencia: debe permitirle orientar constructivamente el tener, el poder y el saber; esclarecerle el porqué del sufrir y del morir; darle razones y esperanzas para trabajar, luchar y amar. Tan sólo entonces el hombre percibirá la prioridad del “hacerse” sobre el “hacer”. Esta será la tarea nuclear de la educación y sólo podrá saberse consumada cuando además de la apropiación de los hábitos del bien obrar de que el hombre es susceptible, y a su maduración perfecta, logre permanecer así en el tiempo.

Respecto a esto último, dirá el Dr. Muscará que el proceso educativo es desarrollo perfectivo y el educando es sujeto con capacidad de perfección, por lo cual el primero no consiste en un perfeccionamiento natural sino intencional. Así, el hombre no podrá entenderse como algo absolutamente acabado y perfecto, sino más bien como ser perfectible que se reconoce como tal y elige mediante la libertad y la voluntad “transformarse y ser transformado”.

Si el hombre se percibe llamado a elegir un proyecto de vida en conformidad con su propio ser, entonces la educación es la tarea personal y comunitaria de llevar a cabo ese proyecto de vida, es decir, capacitarle para autoconducirse conforme a las exigencias del propio ser.

Desde este paradigma, la educación integral está caracterizada como “personalista, personalizada y personalizante” (EEEC, 1985: Cap III: inciso 28). Esto es:

- Personalista: Porque está fundada en una concepción real de persona y no en una mera proclamación legal de orden positivo.
- Personalizada: Porque considera a cada persona como ser singular y original.
- Personalizante: Porque promueve y conduce a la madurez las notas constitutivas de la persona en interacción con otras personas.

Esta perspectiva filosófica de la educación, está presente en el sistema preventivo salesiano, donde el educador adquiere la misión específica de crear un clima de empatía y afecto mediante el conocimiento y la confianza puesta en cada uno de sus educandos. Debe promover la autonomía del individuo en su desarrollo (autonomía centrada entre el ser y el saber) y propiciar en la persona el encuentro con su ser trascendental y el encuentro con otros (Arízaga 2013: 258).

2.1. Educación por la música en el sistema preventivo de Juan Bosco

Los trabajos de María Antonieta Sacchi de Ceriotto (2010) mediante su obra *La música en la petaca del misionero: Un mundo sonoro en las viñas de Rodeo del Medio. 1905-1930*, son significativos para la dimensión histórica de los aportes de

Juan Bosco y los continuadores de su obra en cuanto a la formación de personas a través de la música.

En la primera parte de su investigación, relata sobre la *Pía Sociedad Salesiana* originada en la obra fundadora de Don Giovanni Bosco (1815-1888), sus metas y accionar en favor de la juventud abandonada de Turín y del campo aledaño, en la Italia del norte. Dirá en consecuencia, que: "eran millares los niños abandonados, sin escolarización y dejados a su suerte; la calle se convertía así en la escuela de delincuencia y en la oportunidad para la explotación del trabajo y la prostitución infantil" (p. 20).

En ella, es posible dilucidar que, como primera estrategia educativa, Don Bosco apuntó a la creación del «oratorio festivo»² en donde la música sacra, primeramente el canto coral, era el hilo unificador entre los jóvenes y el "medio para recrear el espíritu"³.

La fundación del primer oratorio fue en Valdocco, Valle del Occidente, Turín, el 18 de diciembre de 1859. A ella, se sumaron actividades diarias que contemplaban la dimensión educativa del juego, de la vida al aire libre, y del deporte mediante el excursionismo y la gimnasia, que, en principio, eran sin lugar fijo. "El oratorio concebido como un todo, es un espacio pedagógico por excelencia, es sitio educativo, formativo, profesionalizante, humanizante" dirá Arízaga (2013: 259).

A continuación, tomando los aportes de la musicóloga Sacchi de Ceriotto (2010), se presentan sucintamente las actividades musicales propulsadas por Juan Bosco en dicho oratorio, y en otros que con el tiempo se fueron formando:

Los coros

El canto coral, que en un inicio era un motivo para compartir y vivenciar el Evangelio, se convirtió en una actividad seria y comprometida, con reglas específicas para ejecutarlo: "El cultivo de la música debía llegar a ser un distintivo de sus casas. Es más, un elemento necesario de su vida" (Ricaldone, 1952: 63 en Rigoldi, 1991: 167).

Mario Rigoldi (1991) hace la siguiente consideración al respecto:

Don Bosco quiere que la música se enseñe y se interprete con seriedad, con competencia. No existen en las Reglamentaciones anteriormente reproducidos palabras inútiles o

2 Especie de escuela de catecismo y socialización al estilo de los de San Felipe de Neri en Roma en 1556. Ver Sacchi de Ceriotto, 2010: 22. Por su parte, en Arízaga (2013: 255-258), se describe el funcionamiento del oratorio mediante el relato del propio Juan Bosco.

3 Como bien lo replican las palabras bosquianas: "un oratorio sin música es como un cuerpo sin alma".

vacías, sino normas prácticas, consejos oportunos, horarios precisos. Para Don Bosco, la música es «uno» de los medios educativos a su alcance, pero ello no significa que las cosas no se puedan hacer con calidad, con perfección (p. 64).

Entre las interpretaciones más destacadas, el coro ejecutó obras como la “Misa en Re” de Luigi Cherubini, Pier Luigi de Palestrina, Benedetto Marcello, Charles Gounod, Héctor Berlioz y Lorenzo Perosi, entre otros. Además, si se observan los programas de algunas audiciones realizadas por los coros (en Rigoldi, 1991) es posible constatar que un buen número de las obras cantadas pertenecían a organistas y maestros de capilla de ciudades italianas. Por su parte Sacchi de Ceriotto (2010: 27) menciona la existencia de documentos que atestiguan el aporte de los benedictinos a la formación de los coros salesianos.

Con el tiempo, los coros de los diferentes oratorios festivos: el de San Francisco de Sales en Valdocco primero y luego los de San Luis de Porta Nova y del Santo Ángel Custodio de Vanchiglia, fueron requeridos por las iglesias de parroquias vecinas para solemnidades especiales por tratarse de los primeros coros de «voces blancas» que intervinieron en las Iglesias, cuyo canto, hasta ese momento, había estado a cargo de voces adultas. Sin embargo, Don Bosco prefirió que los coreutas perteneciesen al “pequeño clero”, es decir, contribuyeran en las funciones litúrgicas, por considerar que la práctica coral era un aspecto más de su tarea de acólitos (Sacchi de Ceriotto 2010: 29).

Además de propiciar espacios para la actividad musical, Don Bosco redactó *El joven instruido para la práctica de sus deberes de cristiano, de piedad para el rezo del oficio de la Beata Virgen, de las vísperas de todo el año y del oficio de difuntos con el agregado de una selección de laudas sacras*. Se trataba de una recopilación de oraciones, recomendaciones, lecturas, y cantos escrito en 1847⁴, que deja entrever la intención formativa bosquiana respecto a la práctica musical.

Las bandas Instrumentales

Su formación estaba destinada a la participación en las actividades de los oratorios, especialmente en las que se hacían al aire libre: actuar en procesiones y animar fiestas, paseos, actos académicos y patrióticos.

En su inicio estuvo integrada sólo por doce músicos, pero en 1875 alcanzó una organización definitiva con la institución de un reglamento de funcionamiento, y

4 Publicación que en 1910 alcanzó la edición n°463 (Sacchi de Ceriotto 2010:31-32).

desde entonces participó incluso fuera de Italia, con una destacada actuación en actos religiosos.

Estaba compuesta por aerófonos (flautas, flautines, clarinetes, pistones, genis, trombones rectos, trompas, tubas, una gaita), e instrumentos de percusión: triángulo, bombo y redoblante. A pesar de que se habla de acompañamiento de orquesta en varias oportunidades, de ninguna manera estaba normalizado en su composición como una verdadera orquesta.

La Escuela de música

En 1847 se decidió establecer, en consecuencia, una escuela de música instrumental para formar músicos destinados a las múltiples oportunidades de participación. Incluía la enseñanza del piano, el órgano y los instrumentos de banda.

La iglesia se ocupó de fomentar la educación musical para luego emplear sus conjuntos en las funciones religiosas. Como en los antiguos *conservatori* napolitanos y *ospedali* venecianos que educaban niños huérfanos y expósitos en el canto y en la práctica de instrumentos, la escuela de música instrumental y los coros de niños de Don Bosco se dedicaron a ennoblecer el canto de la iglesia y a participar en las misiones sociales públicas de la congregación (Sacchi de Ceriotto, 2010: 39).

Músicos Salesianos: Continuidad de la obra musical de Don Bosco

Los sucesores de Don Bosco en el gobierno de la congregación, continuaron con el cultivo de la música vocal e instrumental en todas sus casas y en tierras de misión⁵. Esta obra realizada en favor de la música, nació como un recurso educativo y de edificación y se constituyó como una de las características más importantes de las casas salesianas.

2.2. El Sistema Preventivo en Argentina

El primer destino externo de la congregación fue Argentina en el año 1875 -aún antes de dirigirse a otras zonas de Italia- seguido por el envío de otros diez misione-

⁵ En una de las entrevistas realizadas por la Lic. F. Caroprese (2010), el M^o Juan Argentino Petracchini comenta: "la congregación salesiana tenía un especial cuidado de propiciar en todos sus colegios la actividad coral, el funcionamiento de bandas instrumentales y la actividad teatral".

ros a partir de 1876 hasta 1887. En ese año, se creó en la Boca la parroquia y el colegio de San Juan Evangelista que, a su pedido, se entregó a los salesianos. Desde entonces, la orden continuó evangelizando y aplicando el Sistema Preventivo en la creación de escuelas argentinas a lo largo del siglo XX, y aún en la actualidad su obra misionera se mantiene activa.

En Cuyo, la labor realizada en Rodeo del Medio (Mendoza) alcanzó gran popularidad debido al arduo trabajo y compromiso de toda la comunidad en función de la creación y sostenimiento de su propia escuela. La que pronto tuvo grandes frutos de la mano de su primer director, el músico salesiano Aquiles Pedrolini, llegado en 1905.

Rodeo del Medio -Mendoza: Aquiles Pedrolini

Aquiles Pedrolini (1872-1930) fue maestro de canto, organista y compositor de música funcional para las variadas actividades del santuario y de la escuela -al igual que Don Bosco-, se dedicó por entero a los niños y los impulsó a realizar actividades para formarlos religiosa, moral, intelectual y afectivamente recurriendo a la música, el teatro, el deporte y el excursionismo. Así mismo, la inclusión de la música en las funciones religiosas lo condujo a formar la *Schola Cantorum* de niños para el canto en la iglesia, quienes además participaron en importantes actuaciones al aire libre durante procesiones, dentro de la escuela y fuera del santuario.

La revisión del archivo de Rodeo del Medio, realizada por Sacchi de Ceriotto (2010: 93), dio cuenta de la participación de la música en otras actividades salesianas. Acompañamiento rítmico en las exhibiciones gimnásticas de la escuela, obras musicales infantiles (como zarzuelas y melodramas de carácter patriótico) presentadas en muestras didácticas, obras de músicos salesianos que fueron empleadas en las escuelas de enseñanza común de la provincia, espectáculos teatrales y musicales con fines recreativos, moralizantes y didácticos, son algunas de ellas. Además, hay registros de la creación de un taller de “calcografía musical” en la congregación que, desde Turín, permitió que todas las casas salesianas se enriquecieran con materiales musicales compuestos por coadjutores y colaboradores peninsulares y europeos. Como así también, de la producción de un taller de la tipografía salesiana de Buenos Aires que divulgó escritos referentes a la música, como lo son las publicaciones sobre música sagrada, la impresión de la “Revista Musical Santa Cecilia”, las noticias sobre congresos de música sacra, cancioneros, etc⁶.

6 Estas actividades, y otras, también son mencionadas por M. Cañizares (1998) en su tesis de maestría: *Los salesianos en Rodeo del Medio*. San Juan. Sin editar. Departamento de Posgrado de la Facultad de

Después de la muerte de Pedrolini el cultivo de la música siguió, en Rodeo del Medio, a cargo de otros salesianos, aunque el lugar que ocupó en las noticias de sus publicaciones es menor y menos detallado. El verdadero continuador inmediato de esta obra educativo-musical en la zona de Cuyo, tal vez haya sido el coadjutor hermano José Luis Chiesa (Sacchi de Ceriotto, 2010: 134).

2.3. Comienzos del movimiento salesiano en San Juan

Mediante la gestión de Monseñor José Américo Orzali, Obispo de Cuyo, y la Comisión de Caballeros (Gelat, 1972: 13-14), se concreta la llegada de los salesianos a San Juan y la apertura del Oratorio Festivo, asentado en el Departamento de Desamparados, el día once de febrero de 1930. A partir de allí comenzó un gran movimiento que culminó en la creación del Colegio “Don Bosco” en el mismo año y el traslado en 1931 a las instalaciones en las que hoy continúan, bajo la gestión educativa del Padre Fanzolato y luego del sacerdote Antonio Inocencio Garbini (1895-1963).

José Luis Chiesa (1904 - 1994)

Llegado desde Córdoba en el año 1934, se desempeñó en su función de maestro de música y director del coro. Al poco tiempo, su coro constituyó un antecedente insoslayable en la historia de la actividad coral de San Juan al trascender los ámbitos escolares y los límites de la provincia, manteniéndose hasta comienzos de 1950 como el único que realizaba su labor en forma continua.

La Lic. Caroprese (2010: 168-170) habla de Chiesa como un gran pedagogo dedicado exclusivamente a sus alumnos, dentro y fuera del aula: “Había una simbiosis muy grande entre el Maestro y los niños cantores dada la cantidad de horas que pasaba en el colegio, acompañándolos en actividades aún extra-musicales” (p.180). Con su mano derecha en el “armonito gitano” y la izquierda encargada de la dirección, llevaba a cabo ensayos diarios en horario extra-áulico -excepto los ensayos generales- y sin posibilidad de suspensión aún ante poca concurrencia.

Parte de su estrategia pedagógica era formar a los alumnos más avanzados para ayudar a los nuevos, favoreciendo un trabajo cooperativista de enseñanza. Por otro

Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. En el mismo, se constata que la gestión de Aquiles Pedrolini fue clave para el desarrollo de la actividad musical en Rodeo del Medio, tal como sostiene Sacchi de Ceriotto 2010.

lado, incentivaba a los niños con un sistema de puntos para promover la regularidad en la asistencia.

Igual de particular era su técnica de enseñanza del repertorio, la cual se basaba en la ejercitación de la memoria más que en la lectura de partituras, escribiendo en un pizarrón los textos de las canciones para luego de varias repeticiones, borrarlas. Priorizando, aunque sea un ensayo general en el “escenario” de turno a fin de que los coreutas se familiarizaran con la acústica del lugar, obtenía como resultado la interpretación de diversas obras de memoria y con las miradas de sus alumnos fijadas en él y sin carpeta en la mano (Caroprese, 2010: 182-184).

Dado su talento teatral, y en colaboración con las ideas del padre Garbini, Juan Luis Chiesa, caracterizado por su carácter alegre y humorista, promovió actos culturales, literarios y de teatro, que fueron de provecho para el alumnado y la siempre numerosa concurrencia.

En 1943, fue trasladado a Rodeo del Medio (Mendoza), tomando la dirección del coro el organista Rdo. O. Heriberto Palet hasta 1944, que regresa para continuar con una ininterrumpida labor hasta el año de su muerte en 1994.

Coro Aquiles Pedrolini

- Antecedentes

El colegio “Don Bosco” tuvo su coro escolar, dirigido por el padre Emilio Lenzi, aproximadamente por los años 30’, cuando el director era el sacerdote Juan Fanzolato. Su función era servir en la misa, en los actos de piedad del colegio y eventualmente en una velada literaria. Siguiendo la visión de Caroprese (2010:22), en el año 1934, con la llegada de Chiesa, hay una nueva selección de voces, no siendo claro si el anterior coro había sido disuelto antes de su llegada o reorganizado.

- Características:

En homenaje a quien fuese su profesor, Chiesa, bautizó el coro con el nombre de “Aquiles Pedrolini”. Coro que debutó en el Teatro Estornell el 9 de septiembre de 1934.

En principio, para conformar este coro masculino -característico de los colegios salesianos- fueron seleccionados 50 cantores. Integrado por “voces blancas” de cuarto, quinto y sexto grado de la primaria, estaba compuesto por sopranos primeros, sopranos segundos y contraltos, distribuyendo, de ser necesario, las distintas “cuerdas” en diferentes días de ensayo para un trabajo más detallado.

Con el tiempo, el coro llegó a un número de 110 niños y jóvenes, al incorporar alumnos de secundaria.

Ante la falta de aulas, por tratarse de los inicios del colegio, el ensayo se desarrollaba en una habitación que oficiaba de despensa -hecha de adobe-, todos los días en el horario del canto situado entre las 11:30 y 12:00 hs.

En Gelat (1972: 48) se constata la interpretación de cantos, motetes y coros en las funciones dominicales, y las frecuentes y solemnes ceremonias de los casamientos que se llevaban a cabo en la Capilla del Colegio y que, en forma extraordinaria, se realizaron audiciones musicales especialmente en el auditorio de la emisora LV 1, “Radio Colón”:

Este género de esparcimiento era siempre esperado por los padres y familiares de los alumnos. Por entonces, no eran ciertamente muy numerosos y frecuentes los espectáculos de este estilo, ni la actuación de coros. No obstante, las pobres condiciones del salón, los actos del Colegio eran de los más atrayentes y lo convertían en un centro artístico de San Juan. [...] Todas estas actividades contribuían a aumentar la fuerza pedagógica del teatro y el canto escolar, fomentaban el ambiente de alegría y sencillez y acrecentaban la influencia educadora del Colegio cuyo espíritu de familiaridad salesiana era su “mejor adorno” (p. 78).

Y se dice, además:

Queremos referirnos al coro Aquiles Pedrolini, nuestra costumbre de escucharlo frecuentemente nos ha hecho cometer una injusticia de subestimarlo en lo que vale. No es el coro colegial de voces más o menos afinadas que equivocadamente pudiera suponerse. Hoy es una acabada y valiosa expresión del arte coral que puede lograr todos los efectos musicales en su rol, armonizado correctamente, rico en voces y de sonoridad perfectamente *affiatada* (Diario Tribuna 2/06/46 pag. 4 columna 3-4, en Caroprese, 2010: 33).

- Sobre el Repertorio

En un principio, el coro abordó sencillas melodías gregorianas como “O Jesu, mi dilecte”, a las que se le añadieron algunos motetes marianos; luego vino algo más festivo como la célebre “Barcarola de los Cuentos de Hoffman” de Offenbach, hasta lograr la interpretación de la Misa “Auxilium Cristianorum” del maestro Brunet y Recanses S.D.B. a tres voces (Caroprese, 2010: 22).

No sólo ejecutó obras sacras de compositores como Victoria, Bach, Pagella y Scarzanella, sino que también abarcó el género profano tanto del orden clásico (Beethoven, Schubert, Händel, entre otros) como el folklórico interpretado por autores académicos como Boero, Guastavino, Podestá, y de músicos locales como Berutti, Montbrun Ocampo y Hermes Vieyra. Es interesante observar que en su repertorio se encontraran “Coro de los ángeles” del melodrama “Fe y heroísmo” y el “Himno Pontificio” a tres voces de A. Pedrolini (p.28).⁷

- Ámbitos de Participación

Actos oficiales, eventos sociales, eventos religiosos como coro invitado, eventos del colegio, actuaciones artísticas (por ejemplo la *audición-concierto* por LV1 Radio Colón en adhesión a la semana sarmientina), fueron algunos de los ámbitos donde participó el coro Aquiles Pedrolini (Caroprese 2010: 27-66; 175-180). Según crónicas (en Caroprese, 2010: 50), el coro y una delegación de exploradores concurren a Rodeo del Medio para participar del Congreso Regional de Las Compañías, donde interpretaron la *Misa a San Juan Bosco* de Scarzanella a tres voces.

Al presente, como en sus inicios, sigue siendo un colegio exclusivamente de varones y si bien el coro “Aquiles Pedrolini” no existe como tal, hay un coro escolar que actúa bajo otras pautas.

A modo de síntesis final

En la obra de Don Bosco la música interfiere como elemento eficaz en razón de la educación integral de los sujetos, atravesando transversalmente su sistema preventivo y siendo abordada como una de las herramientas fundamentales (junto con la gimnasia, la exclamación y el teatro) para concretar su misión educativa.

Podemos extraer entonces conclusiones de diferentes índoles.

En la música se pone en movimiento la socialización de las actividades cotidianas, la formación en valores éticos y morales, el desarrollo de las capacidades cognitivas, la exploración de las virtudes. Se proyecta la búsqueda de la verdad, se ponen de manifiesto los deseos e intenciones. Se reconoce al sujeto próximo y así mismo como un ser social que por naturaleza precisa de otros para alcanzar su plenitud. La música es una oportunidad de encuentro.

⁷ Para mayor información sobre el repertorio abordado por el Coro Aquiles Pedrolini con fecha de presentación, ver Caroprese, 2010: 170-174.

Desde el punto de vista de una organización eficiente, la formación de coro y bandas instrumentales exige sumisión a un resultado colectivo, el ajuste rítmico de las *voces* en la simultaneidad de la ejecución, la búsqueda de la afinación del conjunto, respuesta rápida y exacta a las indicaciones del director, y la preocupación de no desbaratar un trabajo colectivo con intervenciones desajustadas.

A estos resultados formativos, debe sumarse como un agregado promotor de entusiasmo, la satisfacción compartida con los otros integrantes del coro o de la banda, ante un éxito festejado por una comunidad de fieles, especialmente de parientes, y el lustre de urbanidad que proporcionaba a las familias campesinas el desarrollo de habilidades y cualidades vocales e interpretativas de sus hijos, vistos como un factor de progreso individual y familiar en una comunidad mayoritariamente de baja extracción social y sin mayores contactos culturales. Creaban, como dice Sacchi (2010: 102), un clima festivo.

Y es que tanto Don Giovanni Bosco como sus seguidores, Aquiles Pedrolini y José Luis Chiesa, eran conscientes de la fuerza educativa de la música y su incidencia en la formación de niños y jóvenes. Una prueba más de ello es que cuando la Congregación Salesiana fundaba un nuevo colegio, enviaba conjuntamente con el director de la comunidad a un religioso encargado de la labor coral.

Finalmente, un aspecto más es destacable en la labor de estas tres personalidades: su visión de la educación y de su función como docentes, acompañando a sus alumnos en el proceso de aprendizaje sin desconocer el contexto en el que se desarrollan e interactúan, propiciando espacios de encuentro y diálogo, concentrándose en buscar las formas de que lo aprendido sea significativo.

Este conjunto de acciones nos arroja una última reflexión relacionada a los aportes expuestos del Dr. Francisco Muscará (2012) y podría ser una posible respuesta a las preguntas iniciales: para hablar de una educación integral de la persona, es necesario reflexionar sobre el rol docente en el proceso educativo, desde una dimensión ética. De acuerdo a la dimensión ética que adopten sus prácticas, la persona se encontrará o no con las herramientas que le ayuden a concretar su proyecto de vida. Y que, para poder asumir esta visión ética y transformar positivamente su práctica, el profesional docente necesita percibirse como “ser perfectible”, reconociéndose como parte el mismo proceso de humanización al que invita a sus alumnos.

Bibliografía

- Arendt, H.** (1996): *Entre el pasado y el futuro*, Trad. de Ana Poljak, Ed. Península, Barcelona.
- Arízaga, Xavier M.** (2013): “El oratorio salesiano como espacio pedagógico”, en *Congreso Nacional de Pedagogía de Don Bosco*, Segunda Jornada, Cuenca, Ecuador, Editorial Universitaria Abya-Yala. Disponible en: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/6796/1/Congreso%20Nacional%20pedagogia%20de%20Don%20Bosco%204.pdf> [Consultado: 14 de marzo de 2017].
- Cañizares, Marcelo** (1998): *Los salesianos en Rodeo del Medio*. Tesis de Maestría. San Juan. Sin editar. Departamento de Posgrado de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan.
- Caroprese, Fanny Alicia** (2010): *La actividad musical y educativa del coro Aquiles Pedrolini - años 1945 y 1950*. Tomo 1 y 2. Tesis de Licenciatura. Sin editar. Departamento de Música, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. San Juan- Argentina.
- De Gainza, Violeta Hemsy** (2002): *Pedagogía Musical: Dos décadas de pensamiento y acción educativa*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Distribuidora Lumen SRL.
- Equipo Episcopal de Educación Católica** (1985): *Educación y Proyecto de Vida*, Conferencia Episcopal Argentina, Buenos Aires.
- Gelat, Tomás R.** (1972): *El Padre Garbini en San Juan*, San Juan, Propiedad del autor.
- Jimenez, Fausto** (1994): *Una Aproximación a Don Bosco*. Madrid, Editorial CCS.
- López Jiménez, Paco** (2015): “Las intuiciones pedagógicas de Juan Bosco. Una lectura desde la educación social”, en *Educació Social. Revista d’Intervenció Socioeducativa*, n°60.
- Massaccesi, Adriana** (2010): *Formación Ética del Futuro Docente e Educación Primaria. Una Propuesta Complementaria desde la Filosofía In-Sistencial*. Tesis de Doctorado, Universidad Católica de Cuyo, San Juan.
- Muscará, Francisco** (2012): *Hacia una Teología de la Educación*. Cuarta Edición, Editorial UNSTA.
- Musri, F.G.** (2013): “Definiciones y ayudas metodológicas para una historia local de la música” en *Revista del Instituto Superior de Música*, n° 14, Instituto Superior de Música, Santa Fe, UNL, República Argentina.
- (2009): “Notas para pensar una historia regional de la música”, en *Artes en cruce: problemáticas teóricas actuales*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Ricaldone, P.** (1952): *Don Bosco Educador*, vol. II, LDC. Colle Don Bosco.

Riboldi, Mario (1991): *Don Bosco y la Música*, Madrid, Editorial Central Catequística Salesiana (CCS).

Rojas Artavia, C. (2011): “Ética profesional docente: Un compromiso pedagógico humanístico” en *Revista Humanidades*, Vol. 1. Universidad de Costa Rica.

Sacchi de Ceriotto, María Antonieta (2010): *La música en la petaca del misionero: Un mundo sonoro en las viñas de Rodeo del Medio. 1905-1930*, Mendoza, Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo (EDIUNC).

La construcción del timbre, caminos posibles del canto

CECILIA MERCEDES ARELLANO

arellano.ce@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral UNL

Resumen

Este trabajo procura traer a la luz y analizar cierto imaginario en torno de la antigua y actual problemática entre el canto popular y el académico, tan instalado en Occidente, indaga sobre los criterios de legitimación en sus respectivos espacios, mayormente instituciones y mercado, y asimismo reflexiona sobre los valores que éstos propagan y sus resonancias en las elecciones de cantantes en formación. Se interpelan transversalmente los valores que están por detrás del sonido, en particular del timbre de la voz, que nunca es inocente y siempre comunica. El micrófono tuvo un rol protagónico en su desarrollo y propició el camino de una industria discográfica y la radio, cambiando para siempre la manera de cantar, la producción musical como un todo, la escucha y posibilitó el surgimiento de nuevas estéticas y nuevos gustos.

La tecnología y sus afectaciones suscitaron la profesionalización de la música popular y así posicionaron los espacios del canto popular con valores diferenciados de los del canto lírico; la academia, por su parte, va creando ámbitos para alojar esas expresiones. Se busca en este trabajo proponer alternativas que consideren estas cuestiones y el fenómeno creciente de las carreras de música popular, para generar contenidos, dispositivos de evaluación y estrategias didácticas del canto popular y, tal vez, un repensar del canto lírico.

Palabras clave: canto / timbre / industria

Minha voz, minha vida
Meu segredo e minha revelação
Minha luz escondida
Minha bússola e minha desorientação
Canción “Minha voz, minha vida”
Caetano Veloso

Prefacio

Creí en San Pablo, Brasil, de padres argentinos; el mestizaje instalado, la negritud, la potencia de la música popular y la danza casi siempre integradas formaron mi infancia, adolescencia y juventud. Al comenzar los estudios de canto lírico fueron muchos los que no entendían que alguien tan joven estudiara una música tan vieja.

¿Por qué elegía una práctica musical académica, europea, en un país de abundante y vital música popular? Tardé muchos años en responderme. Siempre amé la música popular, pero me dediqué integralmente al estudio de la música académica; más tarde conocí a mucha gente en la misma situación. Dedicarme a la técnica lírica fue ahondar aún más en esa pregunta pues, si bien se me transmitió con éxito el supuesto de que la ópera y el oratorio son el punto más alto de la carrera del cantante lírico, esa música no me representaba, o no producía la empatía que un estudiante joven suele necesitar con una música en un principio, ajena/extranjera.

Sin embargo, ese saber no sabido - que al no ser puesto en palabra, y tal vez, por eso, no se llega a cuestionar -, desvió mis comienzos en el canto de aquel entonces, y me dediqué de lleno al canto lírico. Posteriormente pude comprobar cómo tantos colegas cantantes habían pasado por la misma encrucijada.

Más tarde, fue el contacto con la música antigua (renacentista y barroca), su delicadeza, la relevancia de lo retórico, cierta *proximidad* estética con la música popular, su refinamiento e intimismo, lo que me mantuvo en el ambiente académico y me llevó a Holanda.

Allí la diferencia cultural con mis dos países, Brasil y Argentina, fue tan abismal que se me presentaban las idiosincrasias como cuadros ancestrales y pasé a comprender más a la mía: el contacto con la otredad siempre enseña sobre la propia

identidad. Tomé contacto con cantantes de todo el mundo, con sus respectivas musicalidades.

En el Conservatorio Real de la Haya la mayoría de alumnos de canto son extranjeros. Los holandeses admiran lo orgánico de nuestra musicalidad “latina”, la de ellos suele estar apoyada en el aprendizaje de la música en conservatorios o escuelas de música, algo parecido pasa en Suiza donde la espontaneidad es un rasgo muy valorado en un intérprete. Varias veces les pregunté cuál era su música popular, no había una respuesta clara. No pude dejar de asociar la falta de la experiencia de una música popular propia (o música producida en el país, o al menos canciones en su lengua madre en la infancia/juventud), con cierta dificultad en su expresión como cantantes en formación. Fue muy enriquecedor observar la relación entre cierta facilidad o dificultad de mis colegas cantantes de todo tipo de nacionalidades, frente al mismo repertorio; el académico, el europeo, y la relación con su musicalidad primera, la música de su infancia, su experiencia musical, la formación de su gusto.

Siempre enseñé canto en los países donde viví: Brasil, Holanda, Suiza y ahora Argentina, y por esta vía pude tener contacto con las motivaciones, las elecciones y las prácticas musicales de su gente. Al elegir qué cantar, se pone en funcionamiento un engranaje de diversas preguntas: ¿a través de qué música deseo expresarme?, ¿en qué lengua?, ¿diciendo qué textos?, ¿con qué ritmos? De alguna forma se indaga cuál es la música que me representa en este momento. Esas elecciones son siempre un mirarse al espejo, un diálogo con el bagaje musical de cada uno, sus historias, las experiencias que forman la trama de su identidad.

En Suiza, un país con cuatro idiomas oficiales y diversas lenguas madre que son consideradas dialectos, son los adultos mayores quienes suelen cantar en su lengua madre, los jóvenes lo hacen en inglés o francés. En Buenos Aires muchos alumnos prefieren no cantar en castellano y eligen poca música argentina, hecho que me sorprende y me llena de preguntas.

¿Cómo y por qué se arman las elecciones musicales? ¿Cómo podemos colaborar para que un músico en formación tenga una relación fluida de curiosidad e identidad con su gusto y luego en su práctica musical?

Muchas de estas preguntas han crecido en el diálogo con los Profesores; Licenciado Fabián Pínnola y Doctor Julio Mendivil, y con el Doctor Pablo Farneda, a ellos agradezco especialmente estas resonancias.

Historia

*El cantar tiene sentido, entendimiento y razón.
La buena pronunciación, el instrumento al oído.
Canción Polo margariteño, Simón Díaz*

La técnica del canto lírico, direccionada a los teatros de ópera, se viene definiendo a lo largo de los siglos por la búsqueda de la proyección vocal para generar un gran volumen, un sonido homogéneo, la valoración de las notas extremas del registro, especialmente las agudas, la agilidad y la resistencia vocal. El virtuosismo de un cantante lírico se apoya en esos valores.

Esa técnica, pulida por los siglos y bastante instalada en la academia y en el mercado, suele tener como desventaja una menor inteligibilidad del texto y la producción de un timbre estandarizado (demasiado homogéneo, con menos “colores” en la voz) que es el que se enseña en los conservatorios del Occidente. A pesar de algunas diferencias de emisión que podamos apreciar en los cantantes líricos referentes de Europa, Estados Unidos y países eslavos, por lo general, el sonido deseado responde a un patrón. Por esta razón no suele ser tan fácil reconocer la personalidad tímbrica de un cantante lírico y diferenciarse en ese sentido. Ese aspecto será una de las diferencias más grandes con el canto popular, que suele estimular cierta “personalidad tímbrica”.

Hasta aproximadamente la década de los ‘30s en Brasil y Argentina, el canto popular tenía valores muy parecidos a los de la academia, en parte para legitimarse, en parte por razones acústicas: los micrófonos no estaban tan desarrollados y la proyección vocal era, por lo tanto, una necesidad real, sobre todo cuando la voz estaba acompañada por instrumentos de gran sonoridad o por una orquesta. Los inmigrantes italianos en Argentina trajeron su música y el gran gusto por la ópera (que sí era popular en Italia en aquellos tiempos).¹

Las voces de aquella música popular eran potentes, el canto se apoyaba en vocales extendidas, con vibrato y una dicción bastante articulada, como por ejemplo ocurría con las “r” vibrantes, ya que el micrófono no tomaba la r del portugués o del francés. Esto generó un patrón de canto que fue representado por artistas como

¹ Luego fue popular en Buenos Aires e influyó en el canto popular rioplatense especialmente en el tango.

Libertad Lamarque, Carmen Miranda, Marília Batista, Tita Merello, Ada Falcón, Carlos Gardel, Vicente Celestino, Orlando Silva, y luego en los 40 Edith Piaf, Ella Fitzgerald, Billie Holiday, y otros.

Con el desarrollo de la amplificación iniciada en la década de los '20s y hasta el día de hoy, el volumen deja de ser protagonista en la voz del cantante y se pueden entonces captar aspectos más sutiles de su interpretación. Se abre todo un abanico de posibilidades para su expresión: el uso de registros más graves, sonidos que remiten a lo "íntimo" (el susurro, la voz hablada, soplada), la captación más sutil del texto y su mayor inteligibilidad, la posibilidad de combinar sonidos suaves con bandas de gran volumen, o grandes orquestas y nuevas posibilidades de fraseo y ritmo. La creación y el arreglo también ganan nuevas posibilidades, ya que el parámetro del balance natural entre los instrumentos y la voz ya no es un criterio tan estricto para la instrumentación.

Así, la tecnología viene influyendo cada vez más en la manera de hacer música: promueve nuevas formas de crear, en el caso de la voz, propicia el desarrollo de una nueva estética tímbrica, permite el nacimiento de nuevos modos de cantar, crea nuevas expresiones, nuevos valores y nuevos gustos.

Susurrando

...Melhor do que isso só mesmo o silêncio

E melhor do que o silêncio só João

Canción: Para ninguém

~ Caetano Veloso

Un cantante como João Gilberto, con su apuesta a la intimidad del formato voz e violão, el uso de una voz soplada y gran sutileza en la división rítmica del texto, no hubiera podido tener una vida profesional con conciertos y grabaciones, si no fuera por el importante desarrollo de la tecnología de los micrófonos. Es curioso pensar asimismo que João tuvo dificultades de aceptación en sus comienzos, acusado de no tener voz o estar resfriado. Luego se fue reconociendo de a poco que ese timbre y forma de cantar eran un propuesta estética y no una falla en la emisión y el cantante pasó a ser un modelo para toda la generación que le siguió en Brasil, fundando la Bossa Nova y siendo seguido por iconos del Brasil empezando por Caetano Veloso.

Lo mismo se aplica a la música de gran sonoridad como el rock, pop, heavy metal, jazz, salsa, etc., con sus instrumentos amplificados, baterías, percusiones, que pudieron desarrollarse gracias a la evolución de la amplificación.

Consideraciones sobre el Timbre

Podríamos hacer cuatro afirmaciones relativas al timbre:

* **Es parte de la música**, como al orquestar o arreglar una obra, no da lo mismo si ponemos un clarinete, una flauta o un oboe aunque tengan registros similares. Lo mismo se aplicará a la imbricación de determinada voz con un estilo, un género, un orgánico o una obra.

* **Está dado por un cuerpo y su talla, es susceptible de diversos cambios**: la altura de la voz; el uso del aire utilizado (la presión, la cantidad, el dosaje); la lengua madre del cantante (punto de articulación de los fonemas y emisión transmitidas y reproducidas culturalmente); el estado corporal (sistema hormonal, edad y salud física) y los aspectos emocionales y psicológicos, por citar algunos de sus principales elementos. Las variantes que acontecen en la toma y amplificación de micrófonos y el efecto en el protagonista de la emisión vocal, también influyen en la ocurrencia del timbre.

Puede decirse que un cantante realiza una serie de eventos neuromusculares controlados con precisión que comienza con su decisión acerca de los sonidos que desea producir. Esto es seguido por un posicionamiento pre-fonatorio voluntario de la musculatura del pliegue vocal para alcanzar ese objetivo y luego por una puesta en movimiento del flujo aéreo espiratorio, punto en el cual comienza la emisión sonora. Las operaciones voluntarias son seguidas y acompañadas -durante cada emisión sonora- por las operaciones subconscientes de la tríada de sistemas reflejos que controlan el estado de la musculatura laríngea, cuya actividad puede ser modificada ulteriormente en respuesta al monitoreo acústico de su propia producción vocal.²

* **Se construye**. Los humanos somos grandes imitadores y los cantantes sobre todo. Como lo han demostrado los estudios sobre adquisición del lenguaje, los primeros aprendizajes y producciones son miméticos, la lengua nos lleva a emitir la

2 Sacheri, Soledad *Ciencia en el arte del canto* (Buenos Aires, Akadia, 2013) p. 23.

voz de cierta manera y luego el contexto cultural continúa el aporte constante en esta construcción. Se construye, como lo hacemos a diario con nuestros propios cuerpos, a través de lo que comemos, de cómo nos vestimos y de cómo nos movemos, entre otras cosas.

* **No es ingenuo.** Comunica contenidos que son subjetivos, como toda comunicación.

Según David Byrne cuanto mejor es la voz del cantante, más difícil es creer en lo que está diciendo, poniendo en evidencia una especie de oposición entre la calidad del canto y su verdadera expresión. Hay en el imaginario del rock - luego extrapolado a otros géneros de la música popular - un no dicho de que el sonido “roto” de la voz es el *natural*, el que tiene sentimiento, personalidad, y pasa a ser por ello un ideal para muchos cantantes que, por cierto, en nombre de la personalidad, evitan estudiar canto.

Observamos también cantantes que han hecho de su limitación técnica un estilo, de su “falla”, una convención de sonido, expresión y *performance*, además de toda una gestualidad que nace del esfuerzo de la emisión. Es curioso pensar que ese sonido “roto” deviene también un patrón a ser reproducido; lo mismo sucede en el canto lírico, en la voz del jazz, del musical, del tango, y del folklore, por sólo citar algunos géneros, donde ciertos recursos tienden a modelizarse en los respectivos espacios de legitimación correspondientes a cada género.

Los idiomas con su base fónica, constituida por la pronunciación y las diversas *curvas tonales*, tienen su propia música y por ello son parte fundante del aspecto estilístico del canto; de allí que nos cueste tanto aceptar a un extranjero cantando nuestra música popular. Probablemente porque sólo el hablante nativo llegue a dominar la *música de su idioma* a tal punto de poder fusionarla con el canto y hacerla verosímil.

Si bien cualquier consideración sobre lo que evoca una voz es subjetiva, pensamos que es posible reconocer a muchos cantantes de la música popular por el sello diferenciado de su timbre: Mercedes Sosa, Rubén Juárez, Julio Sosa, Caetano Veloso, Shakira, Rod Stewart, Camarón de la Isla, Tom Waits, Janis Joplin, Andrés Calamaro, Fito Páez, Jerónima Sequeira, Aimé Painé, Tina Turner, Joaquín Sabina, Elis Regina, Maria Bethânia y en otros tiempos Edith Piaf, Ella Fitzgerald, Billie Holiday, Louis Armstrong y podríamos seguir largamente.

En la música académica, si bien es más difícil emerger con un timbre diferenciado por las fuertes convenciones de esa técnica, algunos cantantes dejaron su

marca: Maria Callas y su sonido penetrante y dramático, Jessye Norman encarnó un sonido grandioso apropiado para Wagner y Strauss. Del movimiento de la música antigua que se desarrolla a partir los años '70s surgieron otros patrones de un canto con voces más ligeras, blancas y cristalinas que emulan la voz del niño y lo que ello evoca (la pureza, lo angelical); una exponente de ese estilo es la soprano Emma Kirkby. Asimismo, la voz híbrida de los contratenores que evoca cierto hermafroditismo de aquellos tiempos. Actualmente la soprano Nuria Rial es una de las voces que representa la música antigua con gran *sprezzatura*³, emanando ligereza y elegancia.

Pensemos también en lo que evocan los timbres de algunos cantantes:

La voz blanca y aguda utilizada en la música sacra.

La voz de Mercedes Sosa con su profundidad, cuerpo y nobleza.

La voz rústica, dolorosa y dramática de Chavela Vargas.

Los timbres de Norah Jones, Sade, Dido, Regina Spektor, Marisa Monte y Luna Monti evocan suavidad, sensualidad y fragilidad.

La voz ruda-ronca de Tina Turner, Rod Stewart y Janis Joplin.

La voz densa y metálica de Clementina de Jesus y Petrona Martínez.

La voz *afilá*⁴ del cante jondo flamenco, con su sonido desgarrado y melancólico. En la música pop y su representación de lo erótico, íntimo a través del uso del frito muy utilizado por Christina Aguilera, entre otras cantantes de este género.

Aretha Franklin – El *soul* y *blues* con la genealogía de los *gospels*, *spirituals* y *worksongs* de africanos esclavizados y apartados de su tierra con ese sonido desgarrador de lamento, que luego será ampliamente imitado y extrapolado a otros géneros musicales.

3 Canto afilá (de afilado, hiriente), cante jondo, como era llamado antiguamente, o la designación actual, cante flamenco, son nombres para el canto de los gitanos en el sur de España, tiene gran componente árabe y norteafricano, y su tono es lamentoso, dramático y áspero. "Es hondo, verdaderamente hondo, más que todos los pozos y todos los mares que rodean el mundo, mucho más hondo que el corazón actual que lo crea y la voz que lo canta, porque es casi infinito. Viene de razas lejanas, atravesando el cementerio de los años y las frondas de los vientos marchitos. Viene del primer llanto y el primer beso." (García Lorca, 1922: 150).

4 El término *Sprezzatura*, que literalmente significa "desdén", fue usado por Baldassare Castiglione, en *Il Libro del Cortegiano*, (Venezia, 1528), el manual de urbanidad más célebre en el mundo moderno occidental, como la noble disimulación del esfuerzo a la que estaba obligado el caballero cortés, fuera cual fuera la acción emprendida. Con el paso del tiempo, dicho concepto se trasladó al mundo del arte para expresar la elegante soltura con que los artistas del Barroco acometían virtuosismos en los salones aristocráticos e iglesias. La *Sprezzatura* en el arte del Barroco pasó a ser la combinación de destreza y sentido sutil de la facilidad, la disimulación del esfuerzo; su efecto es el de una maestría tranquila y elegante, lo contrario del manierismo y su grandilocuencia. La gracia elaborada y la espontaneidad de una destreza, se han convertido en ideales estéticos en el S XVII en Europa.

Aquí es importante observar que gran cantidad de estrellas pop que practican el *belting*⁵ como Adele, terminan pasando por operaciones de las cuerdas vocales por el uso de esta técnica que busca justamente un sonido desgarrado, gritado, ya que esa es su fuerza. La hemorragia de las cuerdas vocales en el mundo de los cantantes profesionales no es una rareza, Shakira, otra figura del *mainstream* ha sufrido recientemente esta patología, vale decir que seguramente esto ocurre no sólo por el uso excesivo y forzado de la voz, si no también por las exigencias de la industria de la música. En ese sentido nos pregunto ¿Qué hacer cuando éste es el modelo de canto y estímulo de tantos cantantes?

Tenemos entonces un conflicto, en verdad bastante antiguo, entre la expresión y la salud vocal, por no agregar también las exigencias del mercado. Con esa disyuntiva debemos lidiar los cantantes y docentes.

En el caso de los cantantes pop la mimesis en torno al micrófono es un tópico no explícito; en muchas ocasiones este representa al canto mismo con la imagen de un micrófono, como en innumerables íconos de clases de canto y trabajo vocal. Hay ya en torno al micrófono todo un imaginario histriónico de desparpajo, energía, juventud y erotismo, generando gran atractivo para muchas personas que tienen más un fetiche con el *objeto micrófono* que el deseo de cantar.

Se bifurcan definitivamente los caminos del canto popular y el lírico-académico y con ello sus técnicas, sus estéticas, sus valores.

Música popular e industria de la música

Desde 1920 se fue afianzando en la Argentina, Brasil, y se lo puede aplicar a la América Latina, una industria discográfica que en conexión con la radio y el cine, y en coincidencia con las discusiones de “lo nacional” en sus respectivos países, fue determinante en la consolidación de un canon de la música popular que continúa todavía hoy. La música popular se va a definir como género, y los compositores,

5 Belting- Forma de emisión proveniente de los cantos de africanos desarraigados y esclavizados en los EEUU, primeramente en forma de worksongs, luego en el Gospel, en el Blues, y a partir de los años '50s tomada por los blancos en el Rock, Musical y Soul. Su timbre es desgarrado, brillante, metálico, contiene quiebres vocales, articulación precisa, vocales abiertas, y alto nivel de esfuerzo físico, transmite enorme fuerza al que lo escucha y en exceso suele ser insalubre para la voz. Grito, es el nombre dado por pedagogos del canto lírico para designar esta sonoridad. Si bien el Belting es uno de los sonidos más utilizados y buscados por los cantantes populares de la actualidad -sobre todo los mediáticos-, todavía hay mucha polémica en cuanto a su producción y, al igual de que ocurre con las voces búlgaras, no todas las voces femeninas son capaces de emitirlo.

intérpretes y arregladores se profesionalizarán en el torbellino de la industria discográfica y la radio.

Cambia entonces para siempre la escucha de la música y nuestra manera de vincularnos con ella. La interpretación musical adquiere una preeminencia inédita en la historia de la música a partir de la grabación y reproducción sonora, la versión pasa a ser muy valorada y así también el intérprete, ya que como señala Marina Cañardo, la posibilidad de escuchar muchas veces la misma grabación hace que la versión en la música popular tome casi el status de la composición. Encontraremos allí similitudes con el Renacimiento y el Barroco, cuando se esperaba que el intérprete improvisara y adornara las obras escritas. Luego, desde el Clasicismo y hasta la actualidad, la subjetividad del intérprete parece deber estar oculta y aquél hábito se perdió.

Transmisión y memoria

La grabación pasó a ser también una forma de transmisión de la música popular que la escritura no podía captar en sus últimos detalles, en lo que respecta a la riqueza rítmica (sobre todo en la música que tiene influencia africana), al aspecto tímbrico, en el decir del texto y al fraseo de los intérpretes.

Lo que no cabe duda es que la mediatización de la música ha cambiado radicalmente el modo en que hemos practicado y usado la música en el siglo XX. Si bien podremos lamentarnos de la vulgarización, simplificación y estandarización producida por la media, tendremos que reconocer también que ella ha desempeñado importantes funciones musicales y culturales no sólo influyendo en la aparición de nuevos géneros como señala Seeger, sino que transformándose en vehículo de memoria, contribuyendo a la construcción de identidades nacionales y ampliando la transmisión de la tradición. Carlos Rojas (2000) mantiene que estamos frente al posicionamiento definitivo del sonido grabado como vehículo de comunicación y redefinición de la tradición musical.⁶

Recortar y Nombrar

Dar nombre es establecer fronteras, definir territorios, englobar conceptos, prácticas y, como cualquier definición, se hace desde un contexto histórico e ideológico.

6 González, Juan Pablo "Musicología, popular en América Latina: síntesis de sus logros, problemas y desafíos" (Revista Musical Chilena. Santiago, 2001).

gico. Al nombrar se crean realidades o se acomodan las que ya existen, se disparan empatías y antipatías, grupos de pertenencia o exclusión, o sea, se generan posicionamientos y constelaciones.

¿Qué es entonces la verdad? Un ejército móvil de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas, adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, a un pueblo le parecen fijas, canónicas, obligatorias: las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son, metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora consideradas como monedas, sino como metal (Nietzsche, 1873: 6).

Dar nombre a los géneros fue y sigue siendo una manera de definir y por ello también de recortar: samba, rumba, milonga, fandango en su origen no eran géneros musicales, pero sí una reunión de vivencias de un evento que van desde la reunión hasta lo que allí ocurre en cuanto a música, danza, canto, improvisación y encuentro humano.

Las discográficas tomarán extractos de la música que sonaba en el ámbito de esas milongas, fandangos, rodas de samba, fiestas populares, peñas, cabarets y carnavales para que puedan ser escuchados repetidas veces fuera de su contexto original, como por ejemplo en el ámbito privado.

Si tomamos el caso de las rodas de samba en Brasil, observamos que *el samba* es el conjunto de actividades en torno al evento, y que van más allá de la práctica musical, tales como la danza, el encuentro humano, la interacción entre músicos y asistentes.

La grabación será entonces un recorte de ese evento ya que la posibilidad de eternizar la versión en un disco hizo que gran parte del campo de la improvisación sea remplazado por el de la composición. Una vez más, los efectos de la industria en la creación.

Ese extracto-recorte pasará a representar un género, desconsiderando los regionalismos, una especie de sinécdoque cultural. De esta manera, el tango será la música para representar Argentina; el samba, al Brasil; la rumba, a Cuba; etc. y se producen músicas nacionales para posicionarse frente al mundo. Hubieron en los '30s, '40s acuerdos entre gobiernos y empresas extranjeras para producir una "música nacional" en la mayoría de los países de A. Latina.

Por lo general, la industria discográfica produce hasta hoy recortes que pasan a ser cánones de los diversos géneros de la música popular, en el cual todos nos referenciamos de alguna manera.

Por eso será tan importante contemplar el contexto de la producción musical en el estudio de la música popular, explorar la relación con el cuerpo, la gestualidad, la danza y la palabra y reconocer regionalismos para la formación de un intérprete.

¿Cómo nombrar sin recortar demasiado lo que está vivo y en movimiento?

La música popular mediatizada constituye una pluralidad de textos, donde convergen letra, música, interpretación, narrativa visual, arreglo, grabación, mezcla, edición en un contexto cultural determinado. Los productos y servicios generados por la industria como partituras, cancioneros, fonogramas, películas, programación radial, material de promoción, catálogos y equipos de reproducción sonora, han constituido una fuente de primer orden para el estudio de la música popular urbana.⁷

La escucha y la experiencia musical toman un lugar preponderante en el estudio en contraposición a la preeminencia de la partitura.

Cuerpo-gesto-somática

La utilización de enfoques semióticos en el estudio de la música popular (Tagg, 1982; Middleton, 1990) ha permitido avanzar desde el análisis descriptivo del "organismo sonoro", propio de la tradición de conservatorio, hacia un análisis hermenéutico, más apropiado a la concepción postestructuralista de la musicología actual. En la búsqueda de una dimensión semántica del texto musical, Middleton (1993) propone reutilizar las teorías barrocas de la mimesis, que relaciona teoría composicional y efecto expresivo, junto a la retórica del gesto, que enseña a generar y a conducir emociones en la audiencia. Estos modelos analíticos son aplicables a repertorios de fuertes convenciones semánticas, como ha sido la música barroca y lo es la música popular.⁸

Podríamos hacer un paralelo entre la aparente simplicidad de una obra renacentista a cuatro voces, o el bajo continuo y línea melódica del barroco temprano,

7 González, Juan Pablo "Musicología popular en América Latina: síntesis de sus logros, problemas y desafíos" (Revista Musical Chilena. Santiago, 2001).

8 *Op.cit.*

con la melodía cifrada de los cancioneros de Jazz como el *Real Book*. En ambas situaciones, la simplicidad de la grafía presupone y se completa con la enorme habilidad del intérprete de completar con su manejo del lenguaje del género en cuestión, aquello que no está en la partitura.

En la carrera de música antigua de conservatorios como Schola Cantorum⁹ en Basilea, la danza barroca, el estudio del gesto y la retórica son parte de la formación de cualquier músico que desee dedicarse a ese periodo.

En África, el tambor es un elemento sagrado y todo lo que nace de él es parte de una unidad: danza, canto, música, historia y ritual no se conciben por separado. En el artículo “A fala do tambor” (inédito), Paulo Dias dice que *Ngoma* es la designación en muchas lenguas bantú para el tambor, pero también para música y danza, o sea, su sentido se expande a todas las actividades en las cuales éste esté presente.

Así podemos comprender de una manera general la relación con la música que tienen los países que poseen presencia africana en América, como por ejemplo, Brasil con el fenómeno de las *Escolas de Samba* en el carnaval dónde conviven en un mismo evento aspectos sagrados y profanos. Susan Mc Clary destaca la aptitud de la música de hacernos experimentar nuestros cuerpos en concordancia a sus gestos y ritmos. Es como si la música, al no materializarse en un objeto, como señala Ochoa, buscara nuestros cuerpos para hacerlo.

Son materiales de estudio para la música popular entonces el contexto cultural, la presencia del cuerpo, el gesto y el uso de la palabra, para evitar una suerte de sinécdoque pedagógica donde se toma la música excluida de su escenario, la parte por el todo generando una transmisión acotada, incompleta, sesgada y frívola.

Academia y Enseñanza

La entrada de la música popular a la academia, presupone y necesita en su elaboración de objetivos, contenidos, metodología y evaluaciones, despegarse de los de

9 La Schola Cantorum en Suiza es una de las principales instituciones para estudiar música histórica, sus carreras son: Medieval/Renacimiento, Renacimiento/Barroco y Barroco/Clásico. Cubre por tanto desde la música del siglo XI hasta la del XIX. Se estudia notación, escritura, danza, historia de la música, organología, bajo continuo, canto gregoriano, improvisación y ornamentación, entre otras especialidades.

la música clásica. Repensar las convenciones de lo bello, lo feo, y eventualmente proponer otras.

Será necesario asimismo desprenderse de lo universal como categoría.

Es menester una reflexión y algún tipo de posicionamiento frente a la industria de la música, los medios y las instituciones de la cultura, sea de diálogo, oposición o negociación.

Posicionamiento

Parece inevitable que los músicos profesionales tengamos que lidiar o posicionarnos frente a los medios y las instituciones ya que son estos grandes formadores de gusto, influyen en las elecciones artísticas y funcionan como legitimadores de las carreras de los artistas que, de no darle relevancia, pueden padecer el castigo de su propio anonimato.

Frente a los modelos de emisión presentados por cantantes profesionales populares y líricos cuyo *modus operandi* ha naturalizado el ciclo *pérdida de la voz y operación*, nos queda al menos la certeza de que la función de un docente debe ser, al menos, la de preservar la salud vocal del cantante.

Será parte también de la labor docente habilitar y estimular el contacto con la diversidad cultural para que los futuros músicos y artistas no sean sólo reproductores sino actores de su cultura. Pensamos que el docente cantante debe en su trabajo habilitar la subjetividad del alumno (subjetividad que en el campo académico se viene desestimando como elemento de aprendizaje) y acompañar su búsqueda, considerando su universo y el estímulo inicial que lo llevó a hacer música, a cantar. Pero también debemos mostrar otros caminos, abrir posibilidades, dar herramientas para su desarrollo expresivo y de autoconocimiento vocal-corporal. Conocer y reflexionar sobre los modelos que estimulan a los cantantes en formación y sus efectos en el imaginario de su voz, es fundamental para propiciar la empatía tan necesaria en la enseñanza del canto.

El entrenamiento de un cantante podría apuntar a desarrollar sus capacidades de expresión empezando por el “armado” del instrumento, que es su cuerpo (respiración, coordinación, emisión, etc.), la búsqueda de un repertorio en torno a sus afinidades culturales y musicales, acorde con sus posibilidades, y el desarrollo de su timbre, que será en parte cultura y en parte naturaleza.

Bibliografía

- Bras, Marcelo** (org.) (2013) : *Samba, Cultura e Sociedade*, São Paulo, Ed. Expressão Popular.
- Caldeira, Carlos** (2007): *A construção do samba*, São Paulo, Ed Mameluco.
- Cañardo, Marina** (2017): *Fabrica de músicas*, Buenos Aires, Ed Gourmet Musical.
- Castro, Ruy** (1990): *Chega de saudade*, São Paulo, Ed Companhia das Letras.
- (2005): *Carmen, uma biografia*, São Paulo, Ed Companhia das letras.
- De Campos, Augusto** (1968): *Balanço das Bossas e outras bossas*, São Paulo, Ed Perspectiva.
- Dias, Paulo** “Chorangoma: A fala do tambor” – artículo inédito.
- Flemming, Reneé.** (2005): *Theinnervoice: The Making of a Singer*, US Penguin Group.
- Garcia, Miguel Ángel** (2005) *Paisajes sonoros de un mundo coherente*, Buenos Aires, Inst. Nacional de Musicología “Carlos Vega”.
- González, Juan Pablo** (2016) “Musicología popular en América Latina: síntesis de sus logros, problemas y desafíos “– ADEPRIN.
- Hall, Stuart** (2013) *Da diáspora, identidades e mediações culturais*, Minas Gerais, Ed Belo Horizonte UFMG.
- Hill, John Walter** (2008): *La música barroca*, Madrid, Ed. Akal.
- Lehman, Lilli** (1984): *Aprenda a cantar*, R Janeiro, Ed Tecnoprint.
- Nietzsche, Friedrich** (1873): “Sobre verdad y mentira y sentido extramoral” [<https://www.lacavernadeplaton.com/articulosbis/verdadymentira.pdf>]. Consultado el 22/3/2019.
- Parussel, Renata** (1999): *Querido maestro, querido alumno*, Buenos Aires, Ed GCC.
- Sacheri, Soledad** (2012): *Ciencia en el arte del canto*, Buenos Aires, Ed Akadia.
- Ulanovsky, Carlos** (2004): *Días de radio (1020-1959)*, historia de los medios de comunicación en Argentina, EMECE editores.

La música habla. Comunicación, música, canto y discapacidad.

RENATA DALL'AGNOL FERREIRA

renata.cantoevoz@gmail.com

FLACSO Argentina – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Resumen

La fonoaudiología tiene como foco principal estudiar y comprender los mecanismos de la comunicación humana. Contribuye en la estimulación o en la intervención de la comunicación, especialmente en el lenguaje receptivo y comprensivo, oral, gestual, escrito. Además, promueve el desarrollo del individuo y garantiza no sólo alcanzar los objetivos peculiares de cada vivencia, sino también otros aspectos que trascienden el conocimiento clínico.

Las dificultades de la comunicación presentadas por niños y jóvenes con discapacidad van desde limitaciones en la capacidad para hablar, para comprender, hasta para el uso funcional y comunicativo del lenguaje, lo que dificulta su funcionamiento y su aceptación social. La terapia fonoaudiológica aliada al hacer musical, inserta al individuo en una actividad placentera que promueve la autoestima y el bienestar.

En este sentido, la música utilizada como recurso terapéutico, facilita, promueve y potencia las competencias comunicativas de estos pacientes.

Este trabajo tiene como objetivo relatar la experiencia de mi quehacer como fonoaudióloga y la aplicación de elementos musicales, que a lo largo de estos años, ha dado como resultado en mis pacientes un aumento de la comunicación como un todo, reflejada en la mejora de su calidad de vida.

Palabras Clave: Música/ Fonoaudiología/ Comunicación/ Discapacidad.

*“La música puede sacarnos de la depresión o llevarnos a las lágrimas
–es un remedio, un tónico,
un jugo de naranja para el oído.
Pero para muchos de mis pacientes neurológicos,
es aún más – ella puede dar acceso,
incluso cuando ningún medicamento logra,
al movimiento, al discurso, a la vida.
Para ellos, la música no es un lujo, sino una necesidad.”
Oliver Sacks*

Introducción

El presente trabajo relata la experiencia que he desarrollado a lo largo de mi trayectoria como fonoaudióloga con formación musical y en musicoterapia, en el contexto clínico-terapéutico con niños y jóvenes con discapacidades, en especial con TEA¹, retrasos de lenguaje, apraxia, TDL².

En mi práctica diaria, atiendo a personas con los más diversos problemas de comunicación: algunas no desarrollan el habla, otras hablan con mucha dificultad motora, otras con vocabulario bien desarrollado pero con dificultades en el uso funcional del lenguaje y estructuración de narrativas (como por ejemplo, los autistas de alto rendimiento).

Dentro del enfoque discursivo, el lenguaje está directamente relacionado con la comunicación, la interacción, el pensamiento y la subjetividad. Sumar al trabajo clínico, elementos musicales y de la musicoterapia facilita el proceso del desarrollo del habla.

Para que el individuo se comunique de forma efectiva se debe presentar la internalización de las habilidades básicas para la comunicación humana, y la fonoaudiología puede auxiliar en el perfeccionamiento de las habilidades auditivas, lingüísticas y cognitivas. Los resultados de la terapia fonoaudiológica pueden ser alcanzados de manera placentera y eficaz, si la música es aliada de la intervención terapéutica (Eugênio et al, 2012: 268).

La intervención en la práctica clínica es un proceso sistemático para la producción de conocimiento. El foco de este estudio fue la descripción y reflexión sobre las

1 Trastorno del Espectro Autista

2 Trastorno del Desarrollo del Lenguaje

estrategias realizadas, no siendo utilizado ningún dato personal relativo a los sujetos involucrados en las intervenciones.

Fonoaudiología y Discapacidad

Teniendo en cuenta lo expresado por Almirall et al. (2003), la comunicación es una de las principales vías de realización, crecimiento e independencia de todos los seres humanos. Es a través de ella que es posible la interacción con el otro y con el hábitat.

En el desarrollo del niño en general, la comunicación comienza a darse y transcurre de manera espontánea y de forma inconsciente. Pero en los casos particulares donde se presentan diversas patologías que afectan la función del habla, se tornan necesarios los recursos terapéuticos para lograr las competencias verbales-comunicativas. Según la *American Speech Language and Hearing Association-ASHA* (1982), el uso efectivo del lenguaje para la comunicación requiere una amplia comprensión de la interacción humana, incluyendo factores asociados como signos no verbales, motivación y papeles socioculturales.

Las alteraciones del lenguaje comprensivo pueden ser un síntoma común a diversas patologías: desde las que abarcan dificultades en la audición y lesiones del sistema nervioso central, hasta las que se producen a causa de cambios de origen neurológico, genético o psiquiátrico. En este sentido, Guarnieri y Herrera (2016), indican que estas pueden estar asociadas también a la deficiencia auditiva, intelectual, a cuadros variados como por ejemplo, la parálisis cerebral, alteraciones cromosómicas, o incluso formar parte de una privación ambiental / sensorial de otro orden. Los mismos autores señalan que las personas con Síndrome de Down generalmente tienen cambios del lenguaje de orden comprensivo y expresivo. Las que se encuadran en el Trastorno del Espectro Autista (TEA) también presentan cambios importantes de lenguaje, especialmente en el aspecto funcional y de la comunicación.

Son variadas las estrategias usadas para promover el lenguaje y la comunicación en los niños que presentan alteraciones, debiendo ser alentadas teniendo en cuenta los deseos y preferencias naturales individuales dentro de su contexto / ambiente, a través de la motivación.

Música como recurso terapéutico en niños y jóvenes con discapacidad

La música como terapia trabaja entre otras cosas, para facilitar y sostener el deseo o la necesidad de comunicar. También es útil para motivar la vocalización, la interacción social y acceder a una mayor calidad de vida. Se constituye así, en una estrategia con enormes potencialidades en el aumento conversacional y de las competencias propiamente comunicativas.

Además, según lo expresa Garcia (2006), la música desarrolla de forma lúdica y entre otras áreas del individuo, la afectividad, la memoria, la organización de pensamiento y el aparato fono- articulario, a la vez que estimula la creatividad y la fluidez verbal, la percepción, la discriminación y la atención visual y auditiva. Esto involucra, directa o indirectamente, procesos motores desde los más simples a los más elaborados. Además, proporciona una vivencia rica de sensaciones y del sentido humano.

Para el caso del tratamiento del autismo, Grandim (2005) indica que se ha demostrado la existencia de efectos positivos en la terapia musical. En este sentido, Staum (2002) afirma que: “Los niños autistas demuestran sensibilidades poco habituales en relación a la música, canciones con letras simples, expresiones repetitivas; incluso sílabas repetitivas sin nexos, pueden auxiliar el lenguaje del niño autista” (Staum, 2002: 6). El autor asume que: “La música tiene efectos innegables sobre la mente, también usada como técnica de relajación” (Staum, 2002: 5). En este sentido, Garcia (2006), señala que cuando la melodía es de ritmo lento y en tono menor, la música disminuye la capacidad de trabajo muscular hasta el punto de interrumpirlo del todo, sobre todo si el músculo está fatigado por un trabajo anterior. Los tonos y escalas en modo mayor, como así también simples secuencias tonales, ejercen un efecto energizante sobre los músculos.

Según Caria et al. (2011):

En el caso de los individuos con TEA, aparentemente, estos poseen una activación menor en el área pre motora y en la ínsula anterior izquierda del cerebro, en relación a sujetos con desarrollo típico, en especial durante el procesamiento de la música “alegre”, en este caso definida como música tonal en marcha rápida y tonalidad mayor. (Caria; Venuti; Falco, 2011: 2849).

Concluye Sampaio que:

En la literatura sobre Autismo, diversos relatos abordan el aspecto no verbal de la música como principal medio de compromiso entre la persona con TEA y su interlocutor, sea la música puramente instrumental o en situaciones de texto cantado o narrado. (Sampaio, 2015: 146).

En efecto, Sampaio reunió hallazgos que sugieren que los sistemas funcionales que procesan el habla y las canciones están más efectivamente comprometidos para la canción que para el habla en personas con TEA, así como la referencia en niños con TEA en presencia de una pulsación regular, y previsible en el componente musical principal. El pulso y otros elementos musicales regulares y previsibles favorecen una experiencia no amenazante o aversiva a la persona con TEA, mientras que otros elementos musicales, como el contorno melódico y las variaciones de timbre y articulación, posibilita ir más allá de los comportamientos previsibles, e incluso inflexibles y estereotipados, propios de esta patología. Además, según Wigram y Gold (2006) la previsibilidad de la estructura musical ayuda a la interacción recíproca, la tolerancia y la flexibilidad haciendo emerger el compromiso social para la construcción de las relaciones, promoviendo una vinculación interpersonal apropiada y significativa.

En consecuencia, y según AMTA (2006), las técnicas de terapia musical pueden ayudar a estos individuos a ser más espontáneos en la comunicación, romper con el patrón de aislamiento, reducir la ecolalia y comprender mejor el lenguaje. Así, la música utilizada en niños con cualquier patología tiene como objetivos, entre otros, incrementar habilidades comunicativas, potenciar, facilitar y enriquecer la comunicación, ya sea verbal o no verbal y proporcionar una mejor calidad de vida.

En conclusión, la propuesta terapéutica que incluye el uso de la música, favorece el proceso de identificación del niño, ya que para cada individuo hay una necesidad particular de organización en la dinámica verbal. La subjetividad tiene que ser valorada para que el sujeto tenga espacio y condiciones de emerger en el lenguaje.

Canto, voz y habla

Según Padilha (2008), la terapia musical incentiva la verbalización y estimula los procesos mentales en relación a la conceptualización, simbolismo y comprensión.

La música vocal posibilita al niño una experiencia de su propia voz, como si fuera una prolongación de sí mismo, y poco a poco, a medida que se concentra en la

melodía y en las palabras, su memoria va tomando consciencia de lo que canta y del significado de aquello que dice, haciendo que las capacidades perceptivas, cognitivas, y expresivas trabajen en conjunto. (Gomes y Simões, 2007: 137)

En este sentido, Corke (2002) también considera a la canción como una estrategia muy útil para desarrollar la producción sonora y las competencias de imitación vocal. Para este autor, la música impacta en la mente, en el cuerpo y en el espíritu.

Además, Oliveira (2007) habla de un objetivo importante en la musicoterapia enfocada en la voz: priorizar el bienestar del individuo antes de la preocupación en trabajarla en el sentido estético. Este bienestar se alcanza teniendo en cuenta la relajación del cuerpo, como así también la libertad de la expresión vocal y corporal.

Muchos procesos mentales como por ejemplo la simbolización, la conceptualización y la comprensión, son estimulados por la audición y la producción musical. Cuando cantan, los niños se familiarizan con varias partes de su boca, así como con lo que pueden hacer para que se produzca sonido (y también el habla), presentando una satisfacción inmediata.

Aplicación en la realidad: intervención musical como recurso terapéutico

En mi experiencia clínica, considero que la invitación al paciente a participar en la vivencia musical es “el principio”, donde actúo directamente llamando su atención hacia el estímulo sonoro, y sus posibilidades de uso. Así comenzamos juntos a establecer nuevos medios de comunicación, en un proceso de construcción, reconstrucción, producción, imitación, espejo, entre otros.

Para ampliar, puntualizo que el uso de la música como mediador de la comunicación actúa sobre los siguientes aspectos:

- El interés del niño como punto de partida
- La propuesta de diversas situaciones facilitadoras de uso funcional de la comunicación en diferentes contextos
- El fomentar la comunicación y las iniciativas comunicativas
- Como canal de comunicación, estimulando el rompimiento de barreras y bloqueos internos
- El énfasis en la entonación, ritmo, melodía, expresión facial, mímica corporal
- La estructuración y contextualización del discurso
- La fonética, a través canciones con palabras simples, repetitivas

- La mejora en la calidad de vida: descubrir el mundo de forma agradable, disfrutando de satisfacción inmediata.
- El uso de soportes visuales, objetos, fotos, imágenes, y de la comunicación suplementaria aumentativa
- El espacio del cuerpo, separación y memoria auditiva, motricidad, el espacio temporal
- Las capacidades psicomotoras

En este sentido, Grob, Linden y Ostermam (2010) concluyeron que la capacidad fonológica de comprensión y habilidades cognitivas como la atención y memoria, mejoran significativamente después de sesiones de musicoterapia. A su vez, Hannon y Trainor (2007) explican que tanto la música como el lenguaje respetan reglas sonoras y gramaticales jerárquicas; así, la música puede facilitar la comprensión de la lengua y viceversa.

El lenguaje musical (no verbal) posibilita mayor flexibilidad para lograr un mejor equilibrio rítmico interno, contribuyendo a la reeducación del paciente.

En cuanto a los objetivos fonoaudiológicos en la intervención de los niños con discapacidad en conjunto con la intervención musical, estos son adaptados a las condiciones del paciente en el momento del tratamiento, variando de sesión a sesión, y dependiendo no solo de las estrategias utilizadas sino también y especialmente, del vínculo terapéutico construido.

En este sentido, Benenzon (1994) señala que la experiencia de la música, y el uso y conocimiento del contexto no verbal, posibilita al sujeto experimentar y reconocer sus propias capacidades y bloqueos de sus experiencias no verbales.

Para Benenzon y cols. (2008) tanto los procesos educativos como los procesos terapéuticos no solo suponen, sino que están basados en la relación que potencialmente puede llegar a establecerse entre la persona y la música. Así, la música como objeto final (fin) o como objeto intermediario (medio), se constituye como algo más que una relación compleja, rica en matices. En realidad se establece un vínculo.

Por lo tanto, la elección del método más adecuado de experiencia musical está directamente relacionada con los objetivos establecidos y las necesidades de ese niño en particular. Además depende de la experiencia musical anterior de cada profesional.

Con respecto a mi práctica, en mis sesiones se utilizan: elementos sonoros, instrumentos musicales, la voz, la exploración de sonidos vocales y corporales, canto, juegos rítmicos, el cuerpo (expresión corporal, danza, rondas), e incluso la improvisación.

Para finalizar cabe mencionar que, como indica Benenzon (2008), el contexto no verbal es la interacción dinámica de diversos elementos tales como el sonoro, el musical, el gestual, el corporal, el de movimientos, el proximal, axial y distal, el verbal, el de la mímica, el del olor, el del color, el espacial, el vibracional, el gravitacional, el de la temperatura, el del gusto, y otros más. O sea, son los infinitos elementos sensoriales que constituyen la memoria no-verbal, los que hacen posible el reconocimiento de nuestro entorno, y de comunicarnos con él.

El repertorio musical y la música folclórica brasileña

En todas las situaciones clínicas en las que presento canciones, pondero el uso del repertorio musical brasileño. Esta elección privilegia melodía, ritmo, letra, entre otros elementos, aprovechando los del propio niño.

Selecciono especialmente piezas musicales del cancionero infantil de la música regional y de otros pueblos, además de improvisar e inventar otras. La cultura popular tiene ricos productos musicales. A través de ellas se da a conocer costumbres, lo cotidiano de las personas, fiestas típicas locales, comidas, paisajes, flora, fauna.

La música folclórica brasileira se apoya en las culturas indígenas, europeas, africanas de las que heredamos todo el instrumental básico, además de cantos y danzas. De las tradiciones de Brasil tenemos acalantos, parlendas, brincos, juegos de rueda, además de canciones de nuestra MPB³.

El seleccionar y adaptar este tipo de material para el trabajo terapéutico me permite acercar al niño al entorno cultural y social, punto clave en el enfoque integral que me propongo como profesional de la salud.

Consideraciones finales

Como expresé anteriormente, la propuesta terapéutica con el uso de la música en la terapia fonoaudiológica permite la expresión integral del niño. Por lo tanto, resulta fundamental adaptar a cada caso en particular las estrategias de tratamiento. Teniendo esto en cuenta, habrá una necesidad individual de organización en la dinámica verbal para que sea posible la comprensión y ejecución de lo que se le pi-

3 Música Popular Brasileira

de. La subjetividad tiene que ser valorada para que el sujeto tenga espacio y condiciones de emerger en el lenguaje.

Estudios e investigaciones han demostrado la eficacia del proceso terapéutico relacionado con la música en el desarrollo de las habilidades de los niños con discapacidad.

En el contexto del trabajo clínico terapéutico en fonoaudiología, el objetivo principal de la intervención es potenciar las capacidades de cada individuo, para compensar los déficits característicos de cada perturbación en el desarrollo comunicativo.

En vista de esta perspectiva, la experiencia del uso de elementos sonoros musicales ha sido positiva, propiciando nuevos modos de hacer/jugar, desarrollar habilidades y de relacionarse con los demás, nuevos comportamientos estereotipados, estimular autoexpresión y la manifestación de la subjetividad.

Para finalizar, señalo que es importante continuar con los registros de casos, realizar nuevos estudios, investigaciones y relatos de la práctica clínica que complementen y actualicen el material disponible sobre esta temática. Todo esto contribuirá con el desarrollo y ampliación de la utilización de la música como recurso terapéutico, y como consecuencia, el enriquecimiento en este caso, del trabajo fonoaudiológico.

Bibliografía

American Music Therapy Association - AMTA (2006): "Music Therapy and Individuals with Diagnoses on the Autism Spectrum", en *Harmony Garden Music Therapy Services*,

<http://www.hgmusictherapy.com/wp-content/uploads/2011/10/HGMT-Autism-Handout.pdf> [Consultado: 22 de Agosto de 2017]

American Speech-Language-Hearing Association - ASHA (1982): "Language", [Relevant Paper] en *ASHA Archives*, <https://www.asha.org/policy/rp1982-00125.htm> [Consultado: 22 de Agosto de 2017]

Almirall, Carme Basil; Camats, Emili Soro; Bultó, Carme Rosell (2003): *Sistemas de Sinais e Ajudas Técnicas para a Comunicação Alternativa e a Escrita. Princípios Teóricos e Aplicações*, São Paulo, Santos Editora, 260 p.

Benenson, Rolando (1994): *Teoria da musicoterapia: Contribuição ao conhecimento do contexto não verbal*, 3a ed, São Paulo, Summus, 182 p.

- _____ y cols(2008): *La nueva musicoterapia*, 2a ed, Buenos Aires, Lumen, 390 p.
- Caria, Andrea; Venuti, Paola; De Falco, Simona** (2011): “Functional and Dysfunctional Brain Circuits Underlying Emotional Processing of Music In Autism Spectrum Disorders”, en *Cerebral Cortex*, v. 21, Oxford Academic, pp.2838-2849, <https://doi.org/10.1093/cercor/bhro84> [Consultado: 22 de Agosto de 2017]
- Corke, Margaret** (2002): *Approaches to Communication Through Music*, London, David Fulton Publishers, pp 98-112.
- Escalda, Júlia; Lemos, Stela Maris; França, Cecília** (2011): “Habilidades de procesamiento auditivo e consciência fonológica em crianças de cinco anos com e sem experiência musical”, en *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 23(3), pp.258-263.
- Eugênio, Mayra; Escalda, Júlia; Lemos, Stela Maris** (2012) : “Desenvolvimento Cognitivo, Auditivo e linguístico em crianças expostas à música: produção de conhecimento nacional e internacional”, en *Rev. CEFAC*. Set-Out; 14(5), pp. 992-1003.
- Garcia, Maria Cláudia** (2006): *Fonoarteterapia – Redescobrimos Sons & Gestos*, Rio de Janeiro, Revinter, 163 p.
- Gomes, Ana Paula; Simões, Alexandra** (2007): “A música e a Criança com Distúrbios de Comunicação e Linguagem”, en *Cadernos de Estudo*, Porto: ESE de Paula Frassinetti, n 5, pp.127-141.
- Grandin, Temple** (2005): “Autism First Hand: An Expert Interview with Temple Grandin”, en *PhD. Medscape Psychiatry & Mental Health*, Medscape, New York, 10(1).<https://www.medscape.org/viewarticle/498153> [Consultado: 22 de Agosto de 2017]
- Grob, Wibke; Linden, Ulrike; Osterman, Thomas** (2010): “Effects of music therapy in the treatment of children with delayed speech development: results of a pilot study”, en *BMC Complement Alternative Med*, The official journal of the International Society for Complementary Medicine Research (ISCMR), pp 01-10.
- Guarnieri, Camila; Lopes-Herrera, Simone** (2016): *Dicas e Estratégias para intervenção fonoaudiológica em Linguagem Infantil*, 1a ed, Ribeirao Preto, São Paulo, Book Toy, 261 p.
- Hannon, Erin; Trainor, Laurel** (2007): “Music acquisition: effects of esculptation and formal training on development”, en *Trends Cognitive Sciences*, 11(11), pp. 466-472 ·
- Lourenço, Isabel** (2011): *Promoção de Comunicação Verbal através da Música: estudo de caso de uma criança com perturbação do espectro do autismo*, Tese de Mestrado, ESEC, Coimbra, Portugal, 131 p.

- Padilha, Marisa** (2008): “A musicoterapia no tratamento de crianças com perturbação do espectro do autismo”, en *u Bibliorum*, Universidade da Beira Interior, Faculdade de Ciências da Saúde, Departamento de Ciências Médicas, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento, Covilhã, Portugal, <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/833> [Consultado: 22 de Agosto de 2017]
- Sampaio, Renato Tocantins; Loureiro, Cybelle; Gomes, Cristiano**(2015): “A Musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo”, en *Per Musi*, Belo Horizonte, n.32, pp.137-170.
- Staum, Myra** (2002): “Music Therapy and Language for the Autistic Child”, en *Free on-line webinars*, Autism Research Institute, San Diego, California, www.autism.com/families/therapy/music.htm [Consultado: 22 de Agosto de 2017]
- Wigram, Tony; Gold, Christian** (2006): “Music Therapy in the assessment and treatment of autistic spectrum disorder: clinical application and research evidence”, en *Child: care, health and development*, n. 5, v.32, pp. 535-542.

¿Cómo tocamos las chacareras de Pignoni?

Apuntes para su enseñanza

MARCIA NATIVIDAD PRENDES

marciaprendes@gmail.com

Instituto Superior de Música. Universidad Nacional del Litoral

ISM- UNL

Resumen

En el marco de la educación musical formal, no abundan materiales pedagógicos para la enseñanza de las músicas argentinas de raíz folklórica para piano, como así tampoco recursos didácticos que faciliten su práctica interpretativa.

Más aún, en concreto, al interior de las chacareras para piano de Remo Pignoni (quien es un compositor poco difundido y estudiado) convergen rasgos de distintas procedencias, consecuencia de la formación musical académica de conservatorio y popular en orquestas típicas de la ciudad de Rafaela donde el mismo se desempeñó.

En este sentido, y contemplando la multiplicidad de aristas que componen al objeto de estudio, se propone abrir el debate a la problematización que subyace dentro del aula, cuando el alumno se encuentra con una chacarera de Pignoni y no solo debe comprender las características genéricas, conceptuales y de escritura que la partitura plantea, si no también afrontar las dificultades técnico-prácticas que la misma conlleva, para poder interpretarla. La presente relatoría de experiencia se encuentra enmarcada en una Adscripción en Docencia realizada durante el año 2016, en la Cátedra de Piano Aplicado del Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral.

Palabras clave: piano/ chacarera / Pignoni

Introducción

No abundan los registros escritos sobre Remo Pignoni. La figura y obra del compositor rafaélino permanecen poco difundidas y estudiadas, situación en la que confluyen diferentes motivos. Uno, el tratarse de un artista vinculado a músicas poco estudiadas o manipuladas –al menos por los circuitos convencionales académicos-, como es la música popular de raíz folklórica en Argentina. Otro, y en relación con lo anterior, el hecho de que Remo Pignoni fue un artista de la provincia de Santa Fe, alejado del centro de producción, distribución y consumo de bienes culturales que constituye la ciudad de Buenos Aires. A todo ello se suma la particular situación de referirnos a un autor e intérprete alejado por propia voluntad de los “grandes medios”, los “grandes escenarios”.

En relación al objeto de estudio, las chacareras de Remo Pignoni, se advierte la dificultad de encontrar fuentes teóricas académicas que nos proporcionen los conocimientos necesarios para poder llevar a cabo su estudio e interpretación. Por otro lado, resulta pertinente la propuesta de aproximarse al tema de estudio por medio de la puesta en común de varios escritos recopilados bajo el nombre de *Cajita de Música Argentina* (2011) -entre cuyos autores figuran los músicos Juan Falú, Lilián Saba, Andrés Pilar y Oscar Cardoso Ocampo-, quienes han pretendido, desde su posición de músicos, investigar, clarificar y simplificar la ejecución de las formas musicales del folklore argentino, no desde un perfil académico; sino, más bien, desde una mirada pedagógica. Este enfoque aporta herramientas analíticas para comprender las características interpretativas/de escritura que plantea la música para piano de Pignoni, allanando, como así también cuestionando, el abordaje de géneros populares desde perspectivas analíticas académicas.

Como objetivo general se propone aportar a la inserción, fomento, desarrollo y sistematización del estudio de la música popular argentina de raíz folklórica para piano en espacios educativos formales. Como objetivo particular, brindar -a través de recursos didácticos y pedagógicos- herramientas que faciliten la ejecución de la chacarera al piano, discutiendo criterios interpretativos y llevándolos a la práctica a partir de un estudio de caso.

Marco de análisis

De acuerdo a las investigaciones desarrolladas en el proyecto *Cajita Musical Argentina* (Falú et. al, 2011), actual y simultáneamente, coexisten tres corrientes

interpretativas a la hora de abordar géneros birrítmicos. De este modo, al momento de enseñar una chacarera en el piano, resulta imprescindible adoptar un criterio, para así luego discutirlo y/o defenderlo.

La *posición academicista*, tal como su nombre lo indica, fue llevada a cabo por músicos formados académicamente pero con escasa experiencia en la interpretación de la música folklórica popular. Los mentores de esta corriente se encargaron de transcribir los géneros folklóricos en 6/8, dejando de lado la marcación del 3/4 que subyace en las células rítmicas y coexiste con el 6/8 de las melodías. Como resultado, las interpretaciones suenan “lavadas”, “cuadradas” o “valseadas”.

En contraposición podemos encontrar la *posición folklórica estilística*, cual surge como reacción ante los “peligros” aparejados con la difusión de la anterior. Defendida por verdaderos maestros de la estilística folklórica, como Adolfo Ábalos o Hilda Herrera, se fundamenta en un profundo conocimiento del “toque” estilístico popular. La base del planteo es que el 3/4 define el carácter de los géneros que aquí denominamos birrítmicos, categoría que niegan completamente. Su pulso interior se apoya en las tres negras que consideran estratégicas, y sobre esa base se generan polirritmias.

No obstante, el método interpretativo sobre el que se sustenta este trabajo, es la *posición folklórica revisionista*. Defendida por maestros como Oscar Cardoso Ocampo, Oscar Alem, Eduardo Lagos y por los autores de *Cajita de Música Argentina*, entre otros, esta posición parte de una intención similar a la anterior, pero su diferencia se expresa en el modo de escribir, ya que defiende la convivencia de ambas divisiones: es decir el concepto de birritmia (yuxtaposiciones verticales, horizontales, o ambas). Dicha apreciación rítmica reconoce la división del 3/4 como elemento fundante, y al 6/8 como un complemento. Afirma esta posición que lo rico de nuestro folklore es justamente el constante juego del creador e/o intérprete de tener incorporado el 3/4 y componer o tocar en 6/8.

En resumidas cuentas, sostiene este criterio que cualquiera de las simplificaciones producidas en la materia de estudio (3/4 vs. 6/8) corren el riesgo de inducir a esquematismos y ortodoxias, que redundan generalmente en la rigidez interpretativa musical.

Materiales y metodología

Para el presente trabajo se realizó un relevamiento de las obras para piano solo de Remo Pignoni, clasificándolas de acuerdo a su especie¹ folklórica. Se agregó el

¹ Se toma la categoría de Madoery (2000 y 2007).

relevamiento de obras para piano solo de Hilda Herrera, Oscar Alem, y Waldo Belloso, entre otros.

Se recopilaron, además, las obras contenidas en los libros del área Piano Folklore de la Escuela de Música Popular de Avellaneda (cuyos profesores y arregladores son Pablo Fraguela, Pablo Giner, Adriana Leguizamón y Lilián Saba), y las obras contenidas en los programas de Piano del Profesorado de Música del Liceo Municipal de Santa Fe, para comparar y analizar criterios docentes y niveles evaluativos. Se establecieron pautas de trabajo tendiendo a desarrollar una metodología de la enseñanza de la chacarera al piano, considerándola como un ejemplo de las especies más representativas y significativas del folklore argentino.

Por otro lado, al advertir ciertas dificultades técnicas e interpretativas en algunas chacareras de Pignoni, y teniendo en cuenta los contenidos a desarrollar en la asignatura Piano Aplicado II, se decidió abordar la especie a partir de patrones y dificultades más simples, presentes en chacareras de otros autores.

Memoria pedagógica

A través de videos y audios, se comenzó la clase teorizando acerca del concepto de la chacarera, su forma, y –sobre todo– su baile, concibiéndola como una especie del noroeste argentino y una danza de coreografía fija.

Se profundizó acerca del concepto de birritmia y se estableció la matriz rítmica fundante de la especie, reconociendo –a través de ejemplos en partituras sencillas– las chacareras trucas y dobles. No obstante, el primer acercamiento desde el piano se produjo sin partitura y a través de dos ejemplos: “La sachapera” y “La vieja”, chacareras del cancionero folklórico popular argentino, contenidas en nuestro colectivo cultural y memorial. Se trabajó “de oído”, llevando al piano la matriz rítmica fundante, fundida en la estructura armónica correspondiente. Sobre la base se fue sumando la melodía cantada y luego tocada con la mano derecha, imitando el fraseo de la voz y buscando sonoridades, de manera lúdica, repensando e imaginando al piano como en el bombo: aro (la mano derecha) y parche (la mano izquierda).

Se fueron sumando progresivamente, dificultades rítmicas y armónicas, en forma de propuestas de ejecución para cada una de las manos, mientras se iba evaluando a la par, y en conjunto con el docente, la recepción por parte del alumnado.

Sobre el final de la clase –y ya con los elementos constitutivos aprehendidos- se procedió a abordar la partitura de la chacarera “Pal Ñato”² (una de las obras contenidas en el repertorio propuesto por la Cátedra). Se analizó en profundidad la partitura, explorando los diferentes recursos pianísticos (rítmicos, melódicos y armónicos) y los distintos “toques”. Se clarificaron dudas, encontrando analogías y sonoridades previamente trabajadas desde el plano práctico- auditivo, avanzando hacia la comprensión y la ejecución de las chacareras de Pignoni.

Resultados

Se han obtenido resultados desprendidos de las diferencias y similitudes, patrones en común y características frecuentes entre las chacareras seleccionadas. En este sentido, “La sachapera” y “La vieja”, han brindado de manera pertinente el soporte teórico y práctico hacia la comprensión para la ejecución de las chacareras de Remo Pignoni. En el interior de estas dos chacareras se encontraron similitudes y diferencias propias de las diversas características dentro la especie, sin embargo en las del compositor en cuestión, los elementos constitutivos no siempre se encuentran de manera explícita, e incluso, se fusionan elementos provenientes de la música académica, la folklórica, el tango y el jazz. Si bien el compositor no modificó la forma de la chacarera como danza de coreografía fija en ninguno de los casos, las características encontradas en el *corpus* estudiado contienen una gran cantidad de recursos compositivos de distinta procedencia.

En el plano melódico-armónico, Pignoni compuso chacareras tonales, atonales, cromáticas y modales. Los planos sonoros están colmados de disonancias y enarmonías, cadencias con acordes alterados (por ejemplo la 5ta bemol) y con extensiones de 7Maj y 9na, tritonos (recursos utilizados en el jazz). El registro sonoro del piano se utiliza mayoritariamente en toda su extensión. En el plano rítmico se encuentran contra acentos y desfasaje de acentuaciones, conviven además texturas homorrítmicas, melodías acompañadas y yuxtaposiciones birrítmicas, tanto horizontales como verticales, que precisan de un profundo estudio y dedicación por parte del pianista para poder ejecutarlas.

Por otro lado, las partituras poseen detalles de escritura con respecto a indicaciones de articulaciones, fraseos y matices, que sumados a los recursos compositivos

2 Pignoni, Remo (1971). Danzas tradicionales argentinas para piano. Editorial Lagos.

vos antes mencionados, dan como resultado una equilibrada combinación de obra musical de raíz folklórica expresada en el papel con herramientas y recursos tanto populares como académicos.

Reflexiones

Resulta fundamental insistir, desde el aula, en el fomento, desarrollo y sistematización del estudio de la música popular argentina de raíz folklórica para piano, desde sus hacedores y desde las perspectivas analíticas correspondientes. En el marco de la educación musical formal no abundan materiales pedagógicos para la enseñanza de las músicas argentinas de raíz folklórica para piano, como así tampoco recursos didácticos que faciliten su práctica interpretativa, por lo tanto, existe una problematización que subyace en el aula cuando se pretende analizar, interpretar y enseñar todas las músicas desde la lógica del estudio de la música académica. Cualquier reducción y/o simplificación en nuestra materia de estudio corre el riesgo de inducir a esquematismos y ortodoxias, que redundan generalmente en la rigidez interpretativa del alumno. Por ejemplo, resulta imprescindible advertir que cuando se hable de melodías en 6/8 en una chacarera, no debe suponerse que estas contienen siempre tal división.

En tal sentido, no resulta conveniente abordar las chacareras de Remo Pignoni sin antes haber clarificado a la especie en su estado germinal. Para ello basta “embeberse” de las obras del cancionero folklórico nacional que se encuentran en nuestro colectivo memorial, pensarlas y reconstruirlas. Pignoni era respetuoso de las formas folklóricas, pero al interior de su obra se fusionan elementos provenientes de diferentes estilos y lenguajes musicales que no siempre son sencillos de explicitar, definir o comprender. Enseñar su música es un desafío, al borde de la tecla.

Bibliografía

- Aguilar, María del Carmen** (2009): *Aprender a escuchar música*, Buenos Aires, Edición de autor.
- Ascúa, Pablo; Medina, Luis y Vázquez, Hernán** (eds.) (2003): “Remo Pignoni. Acercamiento a la contextualización del autor y su obra”, Monografía para la Maestría en Interpretación de Música Latinoamericana del S. XX, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Artes y Diseño, [Mendoza], inédito.

- Goldsack, Elina; Pérez, Hernán; López, María Inés** (2009): “Música popular: algunas propuestas para su estudio. Aproximaciones a la música de fusión en la ciudad de Santa Fe”. Aportes desde el Proyecto “Los géneros en la música popular de la ciudad de Santa Fe. Cruzamientos e hibridaciones durante la década del ‘80”, en *Revista de Instituto Superior de Música*, Nro. 13, Santa Fe, Centro de publicaciones UNL.
- Goldsack, Elina; López, María Inés** (2009): “El análisis en Música popular. Punto de partida para diversas instancias pedagógicas”, en *Revista Neuma* Año 5- Vol. 2, Talca, Chile. Universidad de Talca.
- Falú, Juan; Saba, Lilián; Pilar, Andrés** (2011): *Cajita de Música Argentina*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, Fondo Nacional de las Artes.
- Madoery, Diego** (2007) “Género – tema – arreglo Marcos teóricos e incidencias en la educación de la música popular”, Actas de I Congreso latinoamericano de formación académica en música popular, Villa María, Córdoba, UNVM.
- Madoery, Diego** (2000): “Los procedimientos de producción musical en música popular”, en *Revista el Instituto Superior de Música*, Nro. 7, Santa Fe, Centro de publicaciones UNL.
- Madoery, Diego** (2007): “Los puntos de partida en la composición y el arreglo”. Actas de I Congreso latinoamericano de formación académica en música popular, Villa María Córdoba, UNVM.



**UNL • FACULTAD
DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS**



**UNL • INSTITUTO
SUPERIOR DE
MÚSICA**