

Músicos

EN CONGRESO

DEL 7 AL 9 DE OCTUBRE DE 2015

QUINTA EDICIÓN

actas digitales



ISM

UNL

Músicos
EN CONGRESO
QUINTA EDICIÓN

ISM

UDEL

Música Popular y Educación: Actas del 5to. Congreso de Educación Musical "Músicos en Congreso" / Diego Madoery et ál.; compilado por Fabián Marcelo Pínnola.

1a ed - Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2015.

PDF

ISBN 978-987-692-085-8

1. Música Popular. I. Madoery, Diego et ál. II. Pínnola, Fabián Marcelo , comp.

CDD 780

Fabián Pínnola (compilador): Congreso de Educación Musical “Músicos en Congreso”.	4
Damián Rodríguez Kees : Palabras inaugurales	6
Diego Madoery : CONFERENCIA INAUGURAL <i>Música Popular y Educación. El problema de los equilibrios</i>	8
Rodrigo Álvarez Vidal – Nicolás Masquiarán Díaz : <i>La incorporación de la música popular en la formación pedagógica: el caso de la Universidad de Concepción</i>	21
Raquel Bedetti : <i>Los estudios de guitarra-fusión de Quique Sinesi, un aporte a la formación de guitarristas</i>	32
Mauro Ciavattini : <i>Orquesta Escuela de Aerófonos Andinos</i>	43
Abel De Simone : <i>Un paseo por el tango, sus relaciones y versiones: Planificar una secuencia didáctica con inclusión de TIC</i>	56
Florencia Di Benedetto : <i>Aporte a la enseñanza del rock argentino a partir de canciones paradigmáticas. Una propuesta de análisis auditivo y ejecución vocal-instrumental</i>	66
Darío Duarte Núñez : <i>De estar estando. Música popular, educación musical y pensamiento latinoamericano</i>	77
Rodrigo Gozalbez : <i>La incidencia del derecho de autor y los derechos conexos en la actividad profesional del músico</i>	82
Luis Joyas : <i>Ensayo de “orquesta” y música popular</i>	93
Pablo Lang : <i>Acerca de lo que no es tan popular en la escuela.</i>	97
Rut Leonhard : <i>La Educación Musical y los textos curriculares Dos abordajes epistemológicos explícitos en la construcción</i>	106
Matías Marcipar : <i>Algunas tensiones en la enseñanza de contenidos de la tradición oral.....</i>	115
Paula Mesa - Mario Acosta : <i>La enseñanza del género tango en el Bachillerato de Bellas Artes (UNLP)</i>	124
Andrea Sarmiento - Yolanda Rivarola - María Belén Silenzi : <i>Repertorio musical en escuela secundaria: ¿el ocaso de la partitura?</i>	131
Pablo Stocco : <i>Reflexiones en torno a los procesos existentes en el desarrollo de las preferencias musicales en niños escolarizados</i>	144
Julián Peralta CONFERENCIA DE CIERRE <i>Tradición y ruptura en El Tango de hoy</i>	148

Congreso de Educación Musical “Músicos en Congreso”.
Música Popular y Educación

Santa Fe, 7 al 9 de octubre de 2015

ACTAS DE LA QUINTA EDICIÓN

Fabián M. Pínnola, compilador

Durante tres días del mes de octubre de 2007, en la sede del Instituto Superior de Música de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, se llevó a cabo la Primera Edición del Congreso de Educación Musical “Músicos en Congreso”.

Ese primer encuentro, bajo el lema *Puntos de llegada y puntos de partida en la Educación Musical*, marcó un hito para nuestra región en lo relativo a la discusión, el análisis disciplinar y el intercambio profesional de las problemáticas pedagógicas y didácticas de la educación musical, así como su relación con los contextos socio/histórico/culturales, las nuevas tecnologías, los actuales paradigmas educativos, y otros aspectos de la cuestión.

Se inició así una sucesión de encuentros que, con esforzada continuidad, cada dos años reúne en Santa Fe a músicos, docentes e investigadores de todo el país y el exterior.

La Segunda Edición, en 2009, nombrada como *Siglo XXI. Escenarios musicales en la educación*, mostró ya un significativo crecimiento en propuestas presentadas y números de asistentes, grata circunstancia que no dejaría de repetirse en los sucesivos encuentros. Así, en 2011, con el lema *¿Qué es hoy enseñar y aprender música?* el encuentro propuso reflexionar acerca de las relaciones de la música con las áreas de Salud; Educación; Artes; Creación; Sociedad; Conocimiento y Actuales tecnologías de producción y difusión, y en 2013 bajo la divisa *Música para la Educación Pública*, reunió a un número record de asistentes de diverso tipo.

Presentamos aquí las Actas de la Quinta Edición, esta vez convocado bajo la estimulante consigna de reflexionar en torno de *Música Popular y Educación*.

Como ya es habitual, el congreso se realizó en el mes de octubre (del 7 al 9), ofreciendo en su programa conferencias, talleres, paneles, relatorías, presentaciones bibliográficas y discográficas y espectáculos artísticos, alrededor de tres ejes temáticos: “Música Popular y Docencia”, “Música Popular y Formación de Músicos” y “Música Popular, Circuitos de Acción Profesional en la Formación de Músicos”, con la presencia de docentes e investigadores de las universidades del Litoral, La Plata,

Rosario, Villa María, Córdoba, Cuyo, Católica de Santa Fe y de las brasileras de San Pablo y Estadual de Campinas, así como paneles con representantes de instituciones educativas con propuestas en Música Popular de Argentina y Chile.

Este documento presenta algunas ponencias y paneles que integraron el programa del Encuentro; otras, por motivos particulares de los autores, no se incluyen aquí.

| volver al ÍNDICE

Palabras inaugurales

Prof. Mg. Damián Rodríguez Kees

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

La universidad argentina no puede estar ausente del debate educativo. Como formadora de formadores le cabe una gran responsabilidad en la transformación social. En este sentido, el rol del arte en la universidad y de la universidad en el arte se instala desde un lugar de la generación del conocimiento, de la investigación y de la praxis misma (musical en nuestro caso) que desde su misma materialidad propone una distancia crítica con el inmenso, poderoso e impersonal mercado.

Sabemos que no existe “música ingenua” (desideologizada o despolitizada) por lo tanto no podemos formar parte de un sistema educativo desde el lado de la ingenuidad, sino como docentes reflexivos, permanentemente actualizados y cuestionadores de nuestros propios paradigmas.

La inserción de la música en la sociedad es inmensurable. Por lo tanto contamos con una herramienta fantástica de comunicación a través de los lados más sensibles de lo humano.

Este Congreso se pretende como espacio de formación y de debate no “en torno a” la música sino “en” la música, desde y hacia la música, porque esta es sin duda en sí misma un espacio de conocimiento. Consideramos que toda investigación en música debe empezar y terminar en la misma. Para ser coherentes con este pensamiento hemos programado no sólo empezar y terminar el congreso con música sino cada jornada de trabajo del mismo.

En relación con el tema convocante de este congreso, consideramos que el debate específico sobre los contenidos de la música popular en los diferentes niveles del sistema educativo no sólo se hace necesario sino urgente. El mismo ya está instalado desde la misma praxis en cada nivel, pero es necesario profundizar dicho debate en espacios que los atraviesen y acompañados de una sólida reflexión teórica.

Este Instituto Superior de Música de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral se encuentra, como muchas unidades académicas de nuestro país y de América Latina, en pleno proceso de reforma curricular. Cada una lo hace desde su historia y entorno cultural. Así, los contenidos de la música popular o nuevas carreras en esta especialidad abren el juego a la problemática de identidad y su concepto como construcción permanente y colectiva donde la tradición, no como

modelo fosilizado a repetir, y la contemporaneidad, no como moda a seguir, se harán presentes en estos debates, que no son más que el espacio de construcción de lo que somos y lo que deseamos ser.

En este sentido, *Músicos en Congreso* intenta generar las condiciones para aprender del otro y con el otro, generar cruces con otras músicas y entre las músicas, compartir conocimientos y recorridos con colegas de otras instituciones y universidades, tanto del país como del extranjero.

Bienvenidos entonces a estas intensas jornadas de trabajo en las que podemos pensar, entre todos, transformar realidades desde los sonidos.

[|volver al ÍNDICE](#)

Música Popular y Educación. El problema de los equilibrios

Diego Madoery

Nací en el año 1961, cuando Ringo Star ingresó a los Beatles, se realizó el primer festival de Cosquín y la banda de Sandro comenzó a llamarse Los de Fuego. Fui bajista en una banda de rock durante mi secundaria en Córdoba y luego en La Plata, en paralelo a las cursadas de las carreras, tuve un grupo de folklore y otro en el que compuse canciones de mi autoría. Luego de recibido y años de trabajo docente en los distintos niveles del sistema, comenzó mi interés por la investigación.

En ese momento, 1996, sin disponer de los recursos actuales de Internet, quien comenzaba a investigar en el campo de la música popular pensaba que era necesario definirla, comprender sus límites y diferencias de otras como la música académica, culta, clásica, etc. o bien con la folklórica (tal como la habían definido los pioneros en los estudios, separada de la música popular). Mi caso no escapó a esta tendencia y con algún desconocimiento de los intentos que otros investigadores como Phillip Tagg, Richard Middleton, entre otros, elaboré una hipótesis que hasta este momento me resulta interesante: la diferencia entre la música popular y la académica se encuentra en los procedimientos de producción. Es decir, intenté correr el problema de la obra en sí y ubicarlo en todos esos procedimientos que se realizan desde la creación hasta que la obra toma contacto con el público.

Publiqué estas ideas en la revista de esta casa de estudios en el año 2000 en un artículo llamado: "Los procedimientos de producción musical en música popular" y en ese mismo año participé de mi primer congreso de la IASPM (*International Association for the Study of Popular Music*) cuyos inicios fueron en año 1981 en Inglaterra. En el año 2000 se realizó la constitución de la rama Latinoamérica en un muy interesante congreso en Bogotá (Colombia).

En esta conferencia pienso abordar tensiones que se producen entre la Música Popular y la Educación a partir de cinco pares dicotómicos. Esta introducción me permite presentar el primero: música popular – música académica.

Aquellos pioneros que crearon la IASPM expusieron la necesidad de estudiar seriamente una música que no era considerada seria. Y así como hicieron énfasis en promover sus investigaciones propusieron que este objeto era susceptible de un

abordaje interprofesional e interdisciplinario. Esta idea, al mismo tiempo fortaleza y debilidad de la IASPM, plantea algunos interrogantes:

¿Sólo la música popular merece un estudio interdisciplinario?

¿Qué hay en la música popular de diferente que amerita estudios particulares?

La IASPM generó un espacio que vino a cubrir una deuda de grandes y graves dimensiones respecto a una música que ya, en la década de 1980, desbordaba las bateas de las disquerías y se había instalado hace años en los hogares y en los distintos medios con los cuales un músico podía optar para comunicar su música. Más allá de todas las críticas post-adornianas o prejuicios de la academia musical, esta música recorría el planeta y como todo hecho social, artístico y estético no sólo era susceptible de ser estudiado sino que era necesario comprender que era esto que unía e identificaba a tanta gente.

Pero la necesaria crítica a la academia y a la musicología tradicional (que ya venía siendo cuestionada por la *new musicology*) produjo cierta disolución en la atención a los aspectos propiamente musicales. Así, bajo el argumento de la no existencia de partituras, por un lado, y la valoración (o sobrevaloración) del nivel de la significación en la música popular, por el otro, se desarrollaron teorías y métodos que deben ser examinados críticamente.

En los congresos IASPM predominan los trabajos que provienen de perspectivas sociológicas, históricas, semióticas, y musicológicas, que por lo general, no presentan interés por la decodificación de las cuestiones musicales puestas en juego en estas músicas. De algún modo, tanto la musicología, al dar la espalda a estas músicas, como la sociología o la diversidad de estudios IASPM interdisciplinarios haciendo énfasis en sus intereses sociales, textuales o semióticos, están proponiendo que éstas no poseen algo musical susceptible de ser analizado.

Ahora bien, desde otro ámbito, como es el de la teoría musical estadounidense, a partir de la década de 1990, comenzaron a interesarse por la música popular. Y con ya abundante bibliografía inglesa, han incluido al análisis de la música popular, tanto desde perspectivas académicas tradicionales como el análisis schenkeriano o desde las teorías cognitivas de las cuales Lerdahl y Jackendoff con su *Teoría generativa de la música tonal*, son referentes. Walter Everett, por ejemplo, es un académico norteamericano que tiene los más importantes estudios sobre los Beatles. En la revista MTO (*Music Theory Online*) pueden observarse una buena cantidad de estudios de

diferentes abordajes, que incluyen el análisis musical, sobre música popular, sobre todo el rock y el pop.

Además de las diversas líneas teóricas de estudios, la música nos propone una abundante cantidad de casos limítrofes: algunos discos de Caetano Veloso, los post-tangos de Gandini, las versiones sinfónicas de música de rock o folklore que en este último tiempo se han vuelto más frecuentes, Fernando Cabrera, Les Luthiers, etc, etc. Evidentemente, si ponemos el acento aquí estamos en problemas, porque en general cualquier clasificación tiene ese lugar de borde donde parecen romperse los parámetros que posibilitaban tal clasificación. Sin embargo, estoy convencido que los grises también nos hablan de blancos y negros. Es decir, no podríamos concebir el gris, sin estos otros dos.

Por esta razón, y para los fines de este congreso y esta conferencia, abriré ese paraguas epistemológico que nos permite seguir avanzando sobre un concepto sin tener una totalidad de acuerdos acerca del mismo. La música popular existe y desde ahí avanzamos.

Con estos antecedentes y entrado ya el siglo XXI, vuelvo a la pregunta:

¿Qué hay en la música popular de diferente que merece estudios particulares?

En primer lugar, debo nuevamente referenciar mi antiguo artículo sobre los "Procedimientos de producción musical en Música Popular", donde, insisto, encuentro procedimientos en el proceso que va desde la creación a la obra en vivo o grabada, diferentes a la música académica. Hasta en el tango (en algunos casos el jazz) donde existen partituras para las intérpretes, la ejecución del género prescribe una cantidad importante de información no codificada en esta partitura.

Asimismo, existe una particularidad desde la perspectiva del análisis y es que necesariamente éste debe ser auditivo. Incluso, repito, en el tango, que existe una mayor cantidad de partituras, el análisis de las obras debe contemplar la audición de la versión que se intenta abordar, dado que las diferencias pueden ser grandes en alguno de los rasgos.

Estas cuestiones nos llevan al segundo par en equilibrio:

Teoría y práctica

Es necesario aclarar que me voy a referir a la 'teoría' en un sentido realmente amplio. La noción que intento usar aquí correspondería a todas aquellas ideas que provienen

de un cierto grado de razonamiento, que tienen alguna correspondencia con evidencias empíricas y que además poseen algún tipo de validación académica. Se que esto último es, al menos, discutible pero me sirve para la dualidad que quiero proponer ahora y que tiene que ver con el debate acerca de dónde deberían provenir los conocimientos en la institucionalización de la música popular.

Aquí surgen dos preguntas:

¿Es importante 'teorizar' sobre una música que en apariencia es tan espontánea? y ¿por qué sería importante la teoría en la institucionalización de la música popular?

En primer lugar, debemos tener en cuenta que hacer teoría es parte del conocimiento humano, y si bien éste enunciado parece una obviedad, las ciencias sociales es un ámbito donde la teoría no goza del mismo status que en otras disciplinas científicas. Ciertamente es que, desde que el hombre es hombre se ha dedicado a conocer el mundo que lo rodea y en este mundo se encuentran los hechos sociales.

Asimismo, desde que la educación se institucionalizó, la teoría ha formado parte de este proceso. Parecería haber una relación necesaria entre institucionalización de los conocimientos y teoría. De hecho, en algunos casos, como puede suceder con la tradición de la enseñanza de la música académica, la teoría ha quedado como solapada. En la enseñanza de la armonía, el contrapunto o la morfología, habitualmente se exponen conocimientos sin mencionar de donde provienen. Y en este sentido, en el proceso de institucionalización de un campo novedoso como lo es la música popular se deberían contrarrestar estos solapamientos y exponer la procedencia de las afirmaciones que fundan esta enseñanza, recuperando el lugar de una teoría tan necesaria en la educación.

Ahora bien, como vimos anteriormente, hay muchas disciplinas que se encuentran investigando la música popular: la sociología (que en nuestro país ha marcado la agenda en algunos casos sobre qué estudiar como el rock chabón, la cumbia, etc.), la semiótica y los estudios literarios. La educación musical también debe ser incluida como una fuente porque la música popular ingresó en la educación primaria muchos años antes que las carreras terciarias-universitarias. Tenemos grandes educadores que han investigado en este ámbito como Violeta de Gainza o María del Carmen Aguilar, entre muchos otros. Ésta última, escribió en el año 1991 el libro *Folklore para armar*, que aún hoy es de los pocos libros que aborda los géneros folclóricos en sus rasgos musicales. También incluyó a los estudios que provienen de la Psicología de la

música porque esta disciplina se ha convertido en la fuente de teoría para la educación musical actual y muchas de sus investigaciones están vinculadas a la música popular.

Pero en esta conferencia, me gustaría hacer énfasis en la musicología, porque opino que esta disciplina debería ser la “madre” teórica de las carreras de música popular y más específicamente, aquellos estudios musicológicos vinculados al análisis musical. Vuelvo a insistir que esta metodología es diferente al análisis tradicional de la música académica porque se parte de la audición y también difiere de la metodología propia de la audioperceptiva. El aprendizaje de la lecto-escritura musical y la discriminación auditiva son requisitos y herramientas básicas para desarrollar un análisis musical auditivo exitoso.

¿Y la práctica?, ¿qué puedo aportar en esta conferencia al respecto?

Aquí no voy a abundar sobre las virtudes de la práctica en la educación musical, en todo caso me interesa poner en tensión ideas como la siguiente: los músicos populares son quienes poseen los conocimientos para formar en música popular porque sus saberes provienen de la propia experiencia.

Este pensamiento promueve un debate que he afrontado en diversas situaciones laborales y no me interesa aquí negar esta afirmación, sino más bien acotarla, porque el conocimiento que surge de la propia práctica es tan importante como limitado a esa propia experiencia. Sin tener algún tipo de manipulación con la música no podemos transferir estos conocimientos pero toda práctica es limitada y como docentes debemos ampliar esta mirada. Además, al momento de pretender incorporar estos saberes en la educación es necesario algún tipo de sistematización.

En este sentido, quisiera plantear algunas preguntas que deberíamos hacernos y hacer a aquellos músicos que poseen una gran experiencia en su práctica como músicos y se quieren incorporar a la institucionalización de esta educación:

- 1) ¿Dónde obtuve estos conocimientos?, ¿quién ha sido mi referente estético, quiénes mis maestros? Aunque me proclame como autodidacta, debemos comprender que siempre hay algún músico que me enseñó directa o indirectamente lo que soy como músico.

- 2) ¿Por qué afirmo lo que afirmo? Es común encontrar a músicos con aseveraciones severas y categóricas acerca de cómo es o cómo debe hacerse tal música y entiendo que en la educación institucionalizada debemos cuestionar esto para comprender la fuente de tal afirmación.

3) Y finalmente, ya en el rol docente, ¿cómo organizo estos saberes de modo que puedan ser enseñados gradualmente en relación a las capacidades de mis alumnos?

Estas preguntas son básicas para interpelar e interpelarnos acerca de los conocimientos que provienen de la propia práctica.

Ahora bien, para avanzar y dejar alguna opinión sobre esta dicotomía pienso que los saberes institucionalizados deberían provenir tanto de la propia práctica musical, como de los estudios de música popular y de las propias sistematizaciones e investigaciones a partir del análisis. Y aquí retomo y deseo hacer énfasis en el análisis estilístico y de géneros que ha sido, en mi carrera como investigador, el tipo de análisis que ha resuelto el porqué y el para qué del análisis musical. Este tipo de metodología nos sirve no sólo para ver las singularidades y originalidades de algunas obras musicales sino también para ver esos lugares comunes, esas recurrencias que hacen que percibamos estilos y géneros. Esto nos lleva al tercer par a tratar:

Géneros - no géneros.

En la actualidad existe tanta música en diversos géneros de la música popular como música que no define con claridad alguno de ellos, ya sea por fusiones o por parodia o por diversos procedimientos que hacen los músicos que esperan no ser categorizados en alguna de estas etiquetas. Hay un conjunto de artistas que Martín Graziano llamó *Cancionistas del Río de la Plata* (en un libro del mismo nombre), y entiendo que estas escenas musicales se dan en todo el país con la intención de separarse de la tradición del rock o el folklore y eludir las clasificaciones genéricas habituales.

En el año 2007 presenté mi artículo “Género – tema – arreglo. Marcos teóricos e incidencias en la educación de la música popular” en el 1er. Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular en la Universidad Nacional de Villa María, donde propuse que la obra/pieza en música popular podía definirse en la tríada: Tema – Género – Arreglo.

Con ‘tema’ me refiero aquí al sentido musical del término y no al *topic* del análisis semiótico. La mayoría de la música popular está construida en base a segmentos melódicos con diversos grados de variación y repetición. El tema constituye una unidad de sentido musical y en muchos casos musical – textual. Él o los temas forman parte de una pieza donde fueron presentados por primera vez con una armonía, una textura y un género determinados.

Con 'arreglo' me refiero al conjunto de procedimientos que transforman el primer boceto de la pieza en su versión presentada en un concierto o en un registro grabado. Por esta razón, entiendo que quien desarrolla esta tarea no es sólo el arreglador/productor/compositor sino también los intérpretes-músicos que, con su interpretación, finalizan el arreglo.

Esta tríada nos permite ver como se producen algunas tensiones entre sus términos.

El género trae consigo instrucciones que se manifiestan en los tipos de arreglo. Así fue como el Chango Farías Gómez se enfrentó a la escena creciente del folklore argentino con Los Huanca Hua. Al proponer chacareras o zambas en versiones corales (con voces a capella), produjo una ruptura en el tipo de instrumentación/arreglo característico de éstos géneros.

También es posible escuchar como algunos temas son utilizados en otro género diferente al de su origen. La versión de "El arriero" de Divididos, el tango "Desencuentro" por Almafuerte, las piezas de los Beatles interpretadas en samba brasilero, la versión de la "Chacarera del rancho" por Lagos – González – Lapouble, son algunos ejemplos de este procedimiento que genera también tensiones porque produce algunas transformaciones melódicas, lo cual nos indicaría que los rasgos del género también se encuentran en las melodías y no sólo en el acompañamiento.

Este esquema permite además diferenciar el estilo del compositor del intérprete. Esta división, que es poco abordada en el campo de estudios de la música popular, estimo que resulta importante para establecer diferencias estilísticas.

Pablo Kohan en la introducción de su libro *Estudios sobre los estilos compositivos del tango (1920-1935)* (2010), aborda el desafío de establecer una metodología de análisis que de cuenta de los rasgos del estilo del compositor. En este sentido y luego de ejemplificar con dos tangos como "Los Mareados" (Cobián) y "Cambalache" (Discépolo), concluye: "El asunto pasa, por lo tanto, por distinguir sin ambigüedades qué es lo que hace que, más allá de las infinitas recreaciones posibles, estos dos tangos sigan siendo, palmariamente, de estos dos compositores" (Kohan, 2010:14). Aquí aparece algo interesante: si existe algo que caracteriza a la música popular es esa posibilidad de versionar, de derivar permanentemente sus temas, y esto sucede gracias a la diferenciación entre estos roles: el compositor y el intérprete. Este aspecto lo retomaré más adelante.

Finalmente, nos queda avanzar sobre el género. Paralelamente al crecimiento de los estudios sobre música popular en la década de 1980, comenzaron también los

debates en torno al género musical en este campo. Para esta conferencia quiero mencionar seis artículos que han sido útiles en mi vida profesional haciendo la salvedad que existen muchos más estudios en este tema¹. Tres de ellos pertenecen al mundo anglófono y tres provienen de autores argentinos y latinoamericanos. En realidad, la discusión en torno al género no está saldada como sucede con el concepto de música popular, y estos trabajos oscilan entre aquellos que afirman que el género se encuentra definido o manifiesto en el objeto musical mediante una serie de instrucciones o guión y entre los que consideran que el género es una cuestión de expectativas del sujeto, es decir un conjunto de aspectos que el sujeto le otorga al objeto musical.

La definición pionera de Fabbri de género musical como "un conjunto de eventos sonoros cuyo curso o devenir se encuentra regido por un conjunto de reglas socialmente aceptadas" (Fabbri, 1981) sigue siendo útil con una modificación hacia el final. En lugar de "socialmente aceptadas" pienso que las reglas son socialmente construidas.

No obstante estas definiciones, estimo que para los músicos el género es vivenciado entre dos fuerzas: la constricción y la contención.

La constricción implica límites. Cuando compongo o interpreto en un género, la música se encuentra acotada a un conjunto de instrucciones que determina ese género.

¹ Los seis artículos son:

FABBRI, Franco. 1981 "A theory of musical genres: two applications". *Popular Music Perspectives* (ed. D. Horn and P. Tagg., Göteborg and Exeter: International Association for the Study of Popular Music, pp. 52-81)

FRITH, Simon (1996) *Performing Rites: On Value of Popular Music*. Oxford: Oxford University Press.

MOORE, Allan (2001) "Categorical conventions in music discourse: Style and Genre" en: *Music & Letters*, Vol. 82, No. 3. Oxford University Press.

LOPEZ CANO, Rubén. 2006. "Asómate por debajo de la pista": timba cubana, estrategias músico-sociales y construcción de géneros en la música popular" Ponencia presentada en el VI Congreso de la Rama Latinamericana de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular, IASPM-AL.

ARGÜELLO, Silvina y RODRÍGUEZ, Edgardo (2011) "La resistencia del género musical: el caso del vals criollo argentino." *Actas del IX Congreso de la IASPM-AL*, Caracas, Venezuela. Publicado en: <http://iaspmal.net/ActasIASPMAL2010.pdf>

GUERRERO, Juliana (2012) "El género musical en la música popular: algunos problemas para su caracterización". *Trans. Revista Transcultural de Música*, núm. 16.

La contención se produce por el uso de un lenguaje común, que impone el género, entre los otros músicos y entre ellos y su público. De este modo, si uno va a una peña y el conjunto interpreta una chacarera, sin mediar ninguna explicación esa comunidad ya sabe de qué se trata, tanto sea para la escucha como para la danza. Más allá del gusto personal sobre la pieza o los intérpretes, el género nos permite contactarnos rápidamente con esa música.

Estas dos fuerzas están en tensión permanente entre los cultores de los géneros. El músico Carlos Aguirre, en una conferencia dada en un Congreso de la Universidad Nacional de Villa María, manifestó su disgusto sobre los límites que imponían las formas fijas en los géneros/danzas del folklore argentino. Estaba tratando este problema: cómo romper la constricción sin perder la contención.

A partir de estas ideas, estimo que, en la educación institucionalizada de la música popular, es tan importante la enseñanza de los géneros como la enseñanza de su ruptura. Los alumnos, cuando ingresan a la educación terciaria-universitaria, traen consigo identificaciones con algunos géneros que les producen una confortabilidad tal que la música, para ellos, se comprende a partir de estos géneros. Por esta razón, además de comprender cuáles son las reglas de estos géneros es importante incentivar a promover rupturas, de modo que la institución estimule una más amplia apertura estética.

Y finalmente, asumiendo la enseñanza de los géneros, aparece otro problema: ¿cuáles géneros?

En la provincia de Buenos Aires se parte de tres mundos de géneros como son el jazz, el folklore y el tango en las carreras pioneras en la enseñanza de la música popular de una institución también pionera: la Escuela de Música Popular de Avellaneda. El folklore y el tango parecen situarse en un terreno indiscutible por la fuerte identificación con la cultura de la nación. El jazz, que podría ser más discutido, parece ser uno de los primeros en institucionalizarse y sistematizar su teoría de la armonía y sus metodologías de la enseñanza.

Pero también el rock ha crecido mucho en nuestro país y cubre una amplia gama de estilos e involucra a una gran cantidad de músicos. La cumbia, siempre marginada por su identificación con las clases sociales más bajas, la música electrónica y muchos otros géneros o sub-géneros también tienen buenos representantes en la música popular actual. Este es un problema a tener en cuenta en la construcción de carreras de música popular.

Para seguir avanzando, vamos a abordar ahora la cuarta dicotomía:

Componer - interpretar

Estas dos actividades prevén dos perfiles de músico diferente que en la música académica se encuentran claramente determinados. Nuestra tradición institucional ha fomentado estas diferencias desarrollando carreras diferentes para cada uno de ellos. Ciertamente, en la música popular estos perfiles están más diluidos. Difícilmente encontremos un músico que sea exclusivamente compositor.

A los fines de esta conferencia, les propongo algunos aspectos deseables para romper la fuerte distinción de la tradición académica actual:

El 'compositor' o más bien el 'compositor / ejecutante' debería manejar recursos propios de la composición y propios de uno o varios géneros. Cuando digo recursos propios de la composición me refiero a ciertas metodologías que se desarrollan en la enseñanza de la composición de la música académica que parten de los materiales musicales y no de estilos o géneros pre-existentes. Es decir, las consignas de trabajo surgen de plantearse problemas a resolver musicalmente ya sean éstos en el ritmo, en el timbre o en otro aspecto de la música. Pero, como mencioné anteriormente, también es necesario la composición en algún género lo que supone un conocimiento profundo de éste.

Este perfil también precisaría ejecutar algún instrumento, en general armónico. Como, mayormente, el compositor forma parte del grupo en la música popular, necesita poder comunicar sus ideas y para hacer esto debe poder utilizar distintos medios, dado que, por muchos años, se va a encontrar con miembros del grupo que no leen música.

Finalmente, debería poder operar herramientas de registro y composición. Las posibilidades que proveen las nuevas tecnologías informáticas han modificado el aprendizaje de la composición. El hecho de tener una imagen sonora inmediata ha transformado, sin lugar a dudas, la práctica de la composición.

Asimismo, el 'intérprete' que prefiero llamar 'intérprete / compositor', precisaría de recursos en el instrumento provenientes tanto del género como de la técnica propia del instrumento. De acuerdo a cada instrumento, los aspectos básicos de la técnica son importantes para cualquier música. El punto límite es el canto, dado que en este caso, la técnica determina fuertemente el estilo.

También debería poder usar recursos para arreglar en el propio instrumento y elementos básicos de composición e improvisación (composición en tiempo real).

Entiendo que la improvisación no significa únicamente la realización de solos melódicos instrumentales sino también la posibilidad de leer un cifrado y desarrollar una textura de acompañamiento o contramelodías (en el caso de instrumentos melódicos).

Además, precisa hacer uso de las herramientas de registro. Al igual que la enseñanza de la composición, la educación instrumental debería incorporar los nuevos modos de registro. Afortunadamente, en la actualidad, existe una gran variedad y disponibilidad de dispositivos que permite registrar audio e imagen. La audición que cada intérprete tiene en tiempo real es bien diferente a la que el mismo intérprete puede hacer a posteriori como oyente. Recomiendo la grabación tanto como la filmación porque aparecen otras cuestiones que tienen que ver con la corporalidad y el movimiento escénico. Otras herramientas como el *overdubbing* en tiempo real podrían también instalarse en las instituciones. Este tipo de procedimiento incluye el arreglo en tiempo real y provee grandes posibilidades musicales.

Para terminar, avanzaremos sobre la última dicotomía.

Profesionalización. Arte - trabajo

Aquí me refiero a una concepción de arte vinculada a la modernidad romántica, a la idea del 'arte por el arte', alejado de cualquier representación que lo vincule a la mercancía, y que se actualiza en la música popular como mito, en la imagen de hacer la música que me gusta independientemente de si tiene algún lugar de difusión o algún público a quien llegar.

En el otro lado, estarían los músicos que decididamente quieren vivir de hacer música y que por lo mismo entienden a su actividad como un trabajo. Es bajo esta concepción que prefiero comprender a la industria cultural. A diferencia de la Teoría Crítica, cuyos teóricos vivieron en un momento histórico bien diferente del mercado de la música, entiendo a la industria cultural como el lugar donde los músicos desarrollan su trabajo, con las mismas dificultades de cualquier actividad en un mundo globalizado y en un sistema capitalista.

En otro artículo, en el cual fundamento el concepto de 'Folklore profesional'², desarrollé dos criterios para la profesionalización de los músicos (tanto sea en la

² Madoery, D. (2010) "El Folklore profesional. Una perspectiva que aborda las continuidades". *Actas del IX Congreso de la IASPM-AL, Caracas, Venezuela*. Publicado en: <http://iaspmal.net/ActasIASPMAL2010.pdf>

escena folklórica, como en otras): 1) el grado de profesionalización de los músicos y sus producciones, manifiestas en la aceptación del público y/o la crítica y que reditúa en mejores condiciones de grabación, conciertos en vivo y giras y 2) el grado de autoconciencia estética de su producción, es decir, el conocimiento de los límites y rupturas de la propuesta en relación con la escena.

La profesionalización así entendida precisa de herramientas para una producción cultural sustentable y por lo general, no forma parte de ninguna currícula. Es importante la formación para el mundo del trabajo y dentro de las herramientas que circulan el Ministerio de Cultura de la Nación acaba de publicar este libro, que dejo uno para la institución: *Guía Rec. Claves y herramientas para descifrar el ecosistema actual de la música*. Este libro y su plataforma en la página web <http://guiarec.cultura.gob.ar/guia-rec/> vienen a cubrir un vacío importante en esta materia y sería significativo que se incorpore junto a otros saberes a la formación institucional de los músicos.

A modo de conclusión, quisiera plantear esta pregunta: ¿por qué elegí plantear estos temas a través de estas dicotomías?, ¿cuál es la idea que, de algún modo encubierta, ha sobrevolado estos pares analizados?

Todos estos pares dicotómicos, en lugar de ser entendidos como opuestos, deben ser comprendidos como complementarios. La idea de unidad en la multiplicidad ha sido abordada por filósofos como Edgar Morin y me es útil para abordar estos planteos. La unidad surge de la complementariedad. Y en este equilibrio está el desafío del encuentro entre Música popular y Educación.

Muchas gracias.

Bibliografía mencionada

Aguilar, M. (1991) *Folklore para armar*. Bs. As: Ediciones Culturales Argentinas.

Argüello, S., Rodríguez, E. (2011) *La resistencia del género musical: el caso del vals criollo argentino*. Actas del IX Congreso de la IASPM-AL, Caracas, Venezuela. En: <http://iaspmal.net/ActasIASPMAL2010.pdf>

Fabbri, F. (1981) *A theory of musical genres: two applications*. Popular Music Perspectives (ed. D. Horn and P. Tagg; Göteborg and Exeter: International Association for the Study of Popular Music, pp. 52-81)

Frith, S. (1996) *Performing Rites: On Value of Popular Music*. Oxford: Oxford University Press.

Graziano, M. (2011) *Cancionistas del Río de La Plata. Después del rock: una música popular para el siglo XXI*. Buenos Aires: Gourmet Musical

Guerrero, J. (2012) *El género musical en la música popular: algunos problemas para su caracterización*. Trans. Revista Transcultural de Música, núm. 16.

Kohan, P. (2010) *Estudios sobre los estilos compositivos del tango (1920-1935)* Buenos Aires: Gourmet Musical.

Lerdahl, F., Jackendoff, R. (2003) *Teoría generativa de la música tonal*. Madrid: Akal Ediciones

López Cano, R. (2006) *Asómate por debajo de la pista: timba cubana, estrategias músico-sociales y construcción de géneros en la música popular*. Ponencia presentada en el VI Congreso de la Rama Latinamericana de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular, IASPM-AL.

Madoery, D. (2000) *Los Procedimientos de producción musical en música popular*, publicado en: Revista del Instituto Superior de Música de la U.N.L., Nro. 7. Santa Fe: Centro de Publicaciones. Universidad Nacional del Litoral. pp. 76-93. Con referato.

----- (2007) *Género – tema – arreglo. Marcos teóricos e incidencias en la educación de la música popular*. Ponencia presentada en el 1er. Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular. En: <http://webnueva.unvm.edu.ar/webs/congresomusica1/Ponencias/Cap%C3%ADtulo%20I%20N%C2%B03%20Diego%20Madoery.pdf>

----- (2010) *El Folclore profesional. Una perspectiva que aborda las continuidades*. Actas del IX Congreso de la IASPM-AL, Caracas, Venezuela. En: <http://iaspmal.net/ActasIASPMAL2010.pdf>

Moore, A. (2001) *Categorical conventions in music discourse: Style and Genre*, en: Music & Letters, Vol. 82, No. 3. Oxford University Press.

| volver al ÍNDICE

La incorporación de la música popular en la formación pedagógica: el caso de la Universidad de Concepción

**Rodrigo Álvarez Vidal
Nicolás Masquiarán Díaz**

Resumen

El presente trabajo, presentado en el panel “Relatos de Experiencias Institucionales”, da cuenta de la experiencia de incorporar la música popular en la formación para la Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Concepción, Chile, exponiendo las condicionantes históricas, la evolución del plan curricular, las propuestas de contenidos y el impacto preliminar de estas reformas en el proceso formativo de los estudiantes.

La Universidad de Concepción, Chile, es una corporación de derecho privado de vocación pública y sin fines de lucro. Fue la primera institución de estudios superiores del Chile republicano fundada en provincia, en mayo de 1919. El movimiento cívico que la impulsó se desarrolló en la confluencia entre una crisis de la educación universitaria, a la sazón concentrada en la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile, ambas con sede en Santiago e incapaces de dar abasto a la creciente demanda nacional de nuevos profesionales, y el afán de promover la descentralización en un país que se construyó como Estado unitario, en desmedro del territorio extra-metropolitano.³ Su creación delimitó un territorio de influencia geopolítica bastante amplio que abarcaba desde el Maule hasta la zona más austral del país. Es decir, más de la mitad de la longitud total del territorio, aunque con una densidad poblacional mucho menor que en la zona de influencia de la capital.

Histórica depositaria de esa representatividad provincial, su proceso de afianzamiento y expansión fue definiendo políticas que se aseguraran de posicionarla en el panorama universitario nacional, y más tarde internacional. Es así que, en la actualidad y pese al sustantivo incremento de las instituciones de educación superior en el país durante las últimas décadas, todavía se la considera como la tercera universidad nacional. Una mención que viene respaldada por su presencia en diversos rankings; a saber, 3° Universidad en el Ranking Nacional (QS, UK, 2012), 3° Universidad Chilena en Calidad Docente (EMOL, 2012; Universitas, 2015), 9°

³ “[La Universidad] Significa también desde su origen un gesto de descentralización. En Chile nadie es teóricamente partidario del centralismo, pero cuantos pueden se van al centro para combatirlo desde allá. La Universidad de Concepción es un hecho en favor de estas aspiraciones descentralizadoras” (Molina, 1956, p. 64).

Universidad de América Latina (QS, UK, 2012), 28° Universidad en Investigación en América Latina (Scimago, 2012) y 809° en el Ranking Mundial de Universidades (CWUR, 2015),⁴ sólo por nombrar algunos. Así y todo, es necesario aclarar que tan promisorios números en ningún caso dan cuenta de una realidad transversal a la institución.

Desde 1998 hasta la fecha, la Universidad de Concepción ha sido dirigida por el rector Sergio Lavanchy Merino, quien ha desarrollado un modelo de gestión de corte empresarial. En principio, se trató de una respuesta a la crisis que aquejaba a las universidades tradicionales en las postrimerías del siglo XX, cuando el sistema económico neoliberal era un hecho consumado e irreversible y el modelo de gestión vigente no hacía sino arrojar números rojos.

Parte fundamental de este nuevo paradigma ha sido establecer una relación orgánica entre la Universidad, las empresas y el gobierno. Bajo el sello de I+D+i (investigación, desarrollo e innovación), la institución ha volcado sus esfuerzos con bastante éxito hacia la investigación, el desarrollo de proyectos y la obtención de patentes,⁵ y definido políticas que han favorecido enormemente a las carreras que por su naturaleza mantienen un diálogo más fluido con el rubro productivo y, por ende, se integran con mayor facilidad al modelo; especialmente aquellas pertenecientes a las áreas de ingeniería, ciencias y salud. Pero ha sido menos provechoso para las ciencias sociales, la educación, las humanidades y las artes, con diferentes grados de impacto en cada una de ellas. En efecto, el perfil empresarial se ha ido acentuando cada vez más con los años, la orgánica interna ha sido un aspecto cada vez más deficitario, los procesos de reforma no han sido del todo participativos y la institución no ha dispuesto de mecanismos que permitan una actualización equitativa de todas sus áreas disciplinares, considerando las características, condiciones y necesidades particulares de cada una de ellas.

En ese marco, a carreras como la Pedagogía en Educación Musical -las pedagogías en general- se les dificulta alcanzar los índices de productividad académica ideales propuestos por la Universidad de Concepción, repercutiendo en el cumplimiento de los estándares de calidad y el logro de un margen de rentabilidad que las haga autónomamente sustentables. Su subsistencia se cimienta más en dos factores de orden ideológico: la tradición universitaria y el perfil social institucional.

4 Todos los antecedentes sobre rankings fueron extraídos del sitio web oficial de la Universidad de Concepción, www.udec.cl

5 Sobre estos aspectos, confrontar con el *Plan Estratégico Institucional 2011-2015* (S.A., 2011).

Itinerario de la Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Concepción.

En 1934 se funda la Corporación Sinfónica de Concepción con el objetivo de conformar una orquesta sinfónica permanente para la ciudad. La institución adquirió mucha más relevancia a partir de 1940 gracias a la actividad de sus coros -la orquesta no llegó a prosperar-, y más aún desde que, en 1950, la Ley 9.574 le proporcionó una subvención estatal que aseguró su sustento hasta 1973 con montos que excederían las expectativas de cualquier institución de su tipo. Ese respaldo económico le permitió contar con una dotación material y humana suficiente para llevar adelante un proyecto de formación profesional de intérpretes en música. Es así que, en 1955 inaugura su propio conservatorio. Sin embargo, no poseía las atribuciones legales para conferir títulos profesionales, ni las condiciones para adquirirlas.⁶ Hasta ese punto de su historia, se había vinculado con la Universidad de Concepción en términos más bien diplomáticos y funcionales, pero evadiendo concienzudamente cualquier relación de dependencia con ella a fin de mantener su liderazgo en materia de cultura.

En 1963, ambas instituciones firman un convenio de colaboración que funda la Escuela Superior de Música. La intención era unir fuerzas para habilitar en la ciudad una instancia de formación profesional en el rubro con todas las de la ley. Frente al alto flujo de actividad artístico-cultural que registraba la ciudad en aquella época, la iniciativa ayudaría a contener la migración de talentos locales hacia la capital, fortalecer el perfil ilustrado de la ciudad y afianzar la idea de Concepción como capital cultural o “Atenas de Chile”, una de las marcas más potentes de identidad local.⁷

No obstante lo anterior, el primer director de la Escuela, Alfonso Bögeholz Fuentes, tomó una determinación estratégica en atención al evidente déficit de docentes capacitados que atendieran la asignatura de Música en los establecimientos educacionales del país: creó cursos complementarios destinados a habilitar en el ejercicio de la docencia especializada a aquellos estudiantes de Licenciatura que lo desearan, entregaran una formación musical elemental a los futuros docentes de otros subsectores, o bien reforzaran a los profesores normalistas⁸ que ya contaban con una

⁶ A partir de la Reforma del Conservatorio Nacional de 1928 y su anexión a la Universidad de Chile, la formación profesional del músico adquirió en Chile estatus de carrera universitaria.

⁷ Análisis más detallados sobre este aspecto aparecen en Masquiarán 2011, 2012 y 2013.

⁸ Las Escuelas Normales funcionaron como instituciones formadoras de docentes en Chile entre los años 1842 y 1974, cuando se decretó la formación universitaria de docentes como vía exclusiva. Los profesores normalistas fueron la base de la educación general primaria en el país durante buena parte de los siglos XIX y XX.

capacitación importante en música. De este modo, la educación musical pasó a formar parte de la oferta académica universitaria.

Los primeros años de funcionamiento de la Escuela Superior de Música transcurrieron en la incertidumbre sobre la continuidad de esa repartición y el destino de la formación que ahí se entregaba. El incumplimiento del convenio que la sostenía económicamente, por parte de la Corporación Sinfónica, condujo a movilizaciones estudiantiles y acciones por parte de los docentes que abogaron por la soberanía universitaria sobre la repartición y derivaron en su anexión definitiva a la Universidad de Concepción en 1969,⁹ bajo el nombre de Escuela de Música, involucrando un compromiso de reestructuración que garantizara una integración regular y formal a la orgánica universitaria. A esas alturas el otorgamiento de títulos de Licenciado en Música no había llegado a regularizarse, de modo que la prestación de servicios a las pedagogías fue un argumento clave para la sobrevivencia de la formación musical dentro de la universidad.

En 1971 sobrevino una nueva reforma que reubicó a la Escuela de Música bajo el alero de una nueva unidad: el Instituto de Arte de la Universidad de Concepción. Fue en ese marco que, con el Decreto Universitario N° 0461 del 26 de enero de 1972, recién se creó la carrera de Pedagogía en Educación Musical propiamente tal. En consecuencia, se establecieron diferencias entre la instrucción para la interpretación de aquella destinada a la enseñanza de la música.¹⁰ En todo caso, la primera siempre supuso un orden jerárquico superior y mantuvo su inclinación por el modelo de conservatorio, heredado y adaptado de las instituciones formadoras que preexistían en la ciudad, que a su vez imitaban el de la Universidad de Chile en la capital.

La pedagogía, por supuesto, no llegó a definir lineamientos autónomos. En cambio, se la concibió como una réplica aligerada de las licenciaturas que añadía las asignaturas del área de educación. Una asimetría que persistió en el tiempo, reforzada por el ideal de la Alta Cultura y las Bellas Artes que instituyó la dictadura. En esas condiciones sobrevivió a sucesivas reformas a nivel institucional y de Estado.

Todos estos antecedentes nos entregan un panorama general de las circunstancias en que se desarrolla la Pedagogía en Educación Musical en la Universidad de Concepción, y que dificultaron la entrada de la música popular a las aulas universitarias de la ciudad. Ninguna reforma curricular previa al año 2009 -que en cualquier caso no abundaron- significó un cambio sustancial en aquel paradigma con

⁹ Proceso documentado en el Expediente 69-277, del Archivo Central de la Universidad de Concepción.

¹⁰ Detalles sobre las directrices y objetivos del Instituto de Arte se encuentran en Castillo y otros, 1972.

referente en la licenciatura. El golpe de timón se produjo a razón de las nuevas exigencias derivadas de los procesos de Acreditación.¹¹ Los catastróficos resultados obtenidos el año 2006 dejaron en evidencia la urgencia de replantear el enfoque de la carrera. Aunque en una primera etapa se renegó del cambio, la planta docente acabó asumiendo el desafío de formular un nuevo plan de estudios, que se hiciera cargo de las modificaciones implementadas en la Reforma Educacional de la década anterior, que apenas si habían sido considerados hasta ese momento por cuanto no se contaba con referentes alternativos de modelos formativos. La actualización curricular también permitió asimilar disposiciones institucionales que aún no cobraban vigencia en la carrera, como la transición del régimen anual de estudios a uno semestral que permitiera una mayor flexibilidad curricular, o la adaptación hacia un perfil de egreso basado en competencias y el nuevo formato para los programas de asignatura.

Uno de los puntos claves en la discusión desarrollada entre los años 2006 y 2008 fue la negociación en torno a las materias y contenidos a incluir, que debían encontrar un punto de consenso entre un perfil profesional suficientemente amplio y, al mismo tiempo, profundo y actualizado. Se debía abarcar la mayoría -o idealmente la totalidad- de los contenidos consignados en los programas de estudio para la enseñanza media formal. En el papel, las músicas populares tenían un espacio asegurado. Pero así y todo se debió lidiar contra la resistencia y la defensa ideológica del valor de las asignaturas tradicionales por sobre las nuevas, y decidir qué ámbitos de la formación debían sacrificarse en favor de aquellos que debían ser incorporados.

Por fortuna, con la distancia del tiempo, ese agitado trance de metamorfosis catalizó un ejercicio necesario; fue una significativa oportunidad de aprendizaje que marcó el desarrollo posterior del Departamento de Música de la Universidad de Concepción. Sobre el resultado último, recién estamos conociendo los primeros frutos. Ya hablaremos de ello en la sección final.

Presencia de la música popular en el nuevo plan curricular.

Hasta el Plan Curricular 1998, la presencia de la música popular se limitaba a un contenido marginal dentro de la asignatura Historia de la Música III, generalmente resuelto a base de trabajos y exposiciones desarrollados por los estudiantes sobre

¹¹ La Acreditación es un proceso de certificación de la calidad educativa aplicado a las carreras e instituciones de educación superior técnica y profesional en Chile, sancionado por la Ley 28.740. Es obligatoria para las carreras de educación.

géneros como el rock o el jazz. No se contemplaban las experiencias prácticas en el área, ni un desarrollo teórico más profundo y pertinente.¹²

A partir del Plan Curricular 2009, entrado en vigencia al año siguiente, la música popular pasa a tener una consideración formal dentro del plan de estudios: se crean las asignaturas de Armonía Popular e Hitos de la Música Popular. Además, las asignaturas Taller de Instrumentos Electroacústicos y Composición Escolar se plantean desde repertorios populares. Es así que, de una presencia nula en el currículo, la música popular pasó a ocupar un 4,9% del mismo, calculado en base a las horas aula asignadas para aquellas asignaturas de dedicación específica, contra las horas totales del plan de estudio. Sumado a lo anterior, contenidos relacionados fueron introducidos en otras asignaturas. A saber, Estética, Música, Cultura y Sociedad, Acústica y Organología y Análisis de la Composición III.¹³

En una síntesis descriptiva de los contenidos abordados, encontramos la estructura de las escalas tonales en modo mayor y menor, los acordes y escalas modales derivados de cada uno de sus grados y las escalas pentatónicas relacionadas, las tensiones melódicas y armónicas, las progresiones más usuales y la sustitución de acordes. Esto se complementa teóricamente con la notación en clave americana, la resolución de problemas en la nomenclatura y criterios básicos para la edición de partituras. Se refuerza además con el análisis de partituras de estándares de jazz u otras elaboradas con criterios afines, y la aplicación de los contenidos en la rearmonización de canciones y composición de piezas simples, añadiendo aquí algunos criterios básicos de orquestación y *voicing*. En las asignaturas de orientación práctica, además de aplicarse los contenidos detallados arriba, se revisan técnicas básicas de ejecución, *grooves*, estilos interpretativos, montaje de piezas, ensamble instrumental e improvisación.

El modelo del Berklee College of Music ha sido un referente inicial importante en este ámbito, debido a la accesibilidad de su producción bibliográfica sobre la materia. No obstante, esto se ha ido modulando en el tiempo y, sobre todo, se ha puesto énfasis en reconocer el valor de las músicas regionales, chilenas y latinoamericanas, cuando los contenidos deben ser aplicados.

En otro plano, se revisa la socio-historia de los principales géneros y estilos de música popular, comenzando por el rock, el jazz, la trova y la música para medios audiovisuales, temas con mayor presencia en los programas del Ministerio de

¹² Si ánimo de entrar en discusiones teóricas sobre los alcances y complejidades del concepto *música popular*, es necesario señalar acá que hemos eximido de este grupo los contenidos relacionados con las asignaturas en la línea del folclor, que igualmente pudieran abordar repertorios populares de raíz folclórica, pero ponen su foco en repertorios tradicionales.

¹³ Ver Anexo.

Educación (MINEDUC). Eventualmente se abordan otros contenidos según los intereses de los estudiantes, como tango, rap, reggae, world music, entre otros, y se desarrollan transversalmente tópicos como la influencia de los factores contextuales, aproximaciones sociológicas y antropológicas, adaptaciones locales y regionales, industria cultural, impacto de las tecnologías y su evolución, estética y criterios de valoración de la música popular, por nombrar algunas.

En una revisión posterior de los lineamientos de la carrera, exigida por nuevas reformas internas institucionales (2014-2015), se definieron siete áreas formativas genéricas para lo disciplinar musical en reemplazo de los ejes temáticos:¹⁴ Lenguaje Musical, Ejecución Vocal e Instrumental, Cultura Musical, Creación, Expresión Corporal y Danzas, Gestión y Tecnologías.¹⁵ Bajo ese enfoque la música popular, si bien no llegó a ser considerada como un área en sí misma, habría contribuido transversalmente al desarrollo de competencias en los ámbitos del Lenguaje, la Ejecución, la Cultura Musical, la Creación y las Tecnologías, promoviendo una visión más amplia sobre la música en sus dimensiones educacional, artística y cultural.

Conclusiones parciales para un proceso en desarrollo.

Dado que el plan curricular vigente se puso en marcha el 2010 y que tiene una duración teórica de diez semestres, la primera cohorte de ingreso debiese haber producido sus primeros titulados en 2014. Sin embargo, la inestabilidad académica provocada a nivel nacional por las movilizaciones estudiantiles, y en particular las del año 2011 que concluyeron con la pérdida del año académico para casi la totalidad de nuestra matrícula, retrasó el flujo académico por un año completo. Es así que, recién en diciembre de 2015 tendremos a los primeros profesionales titulados bajo esta propuesta formativa. Y tardaremos aún más en recopilar y sistematizar datos suficientes que nos informen con mayor claridad del impacto que pudieran haber tenido las severas modificaciones implementadas en el plan curricular 2009.

No obstante lo anterior, ya es posible una retroalimentación preliminar basada en las experiencias de los estudiantes en sus inserciones y prácticas profesionales. Y podemos considerar que la experiencia ha sido positiva, detectando al menos tres criterios generales que figuran con cierta frecuencia en sus opiniones positivas.

¹⁴ Ver Anexo.

¹⁵ Dado el desfase entre la puesta en marcha del currículo y esta última adaptación, las áreas de Tecnología y Gestión no contemplan asignaturas de dedicación específica. Esta situación se resuelve en el nuevo plan curricular a entrar en vigencia desde 2016.

Primero, el mero gesto de reconocer formalmente una dimensión del currículo escolar que había permanecido al margen de la formación académica tradicional, deficiencia de la cual los alumnos eran plenamente conscientes debido a los testimonios de sus propios compañeros, que al ir concluyendo la carrera evidenciaban sistemáticamente la crisis que esto reportaba a la hora de enfrentar el mundo profesional. Asimismo por los testimonios de los estudiantes del sistema escolar consultados en el marco del Proyecto de Docencia que proveyó la información de campo para fundamentar y orientar las reformas implementadas en el Plan Curricular 2009 (Bravo, 2007).

En la opinión de nuestros estudiantes terminales actuales, es lo que evidencian comentarios como “la música que se requiere en los colegios, tanto para actividades, actos cívicos o talleres, es la popular”, o más directamente aún, “en los planes y programas se hace alusión a estas corrientes y se deben implementar ciertos contenidos que sólo se abordan desde ésta música: arreglos, composición, historia de la música popular, armonías nuevas, etcétera” y “los planes y programas del MINEDUC exigen que uno cuente con conocimientos para abordar en clases la música popular”.¹⁶

Segundo, el acervo cultural musical que supone explorar en la diversidad de las músicas populares (con las implicancias de revisar críticamente las relaciones que se establecen entre ellas y la sociedad), y que provee de un catálogo más amplio de herramientas pedagógicas -o la posibilidad de generarlas- que habilite para responder con suficiencia a las múltiples y disímiles realidades que debe enfrentar un profesor de música en el sistema educacional chileno. Así queda en manifiesto en la siguiente declaración:

Ha sido bastante provechoso por las tareas realizadas en las prácticas profesionales, pero [incluso] desde el momento mismo de cursar [las asignaturas], puesto se ha abierto a una parte de la música, tanto en lo teórico como en lo práctico, que no se aprecia de forma tan "académica". Nos permitió conocer y valorar las diferentes corrientes de lo popular agregándolas a nuestro universo musical. Si bien es cierto no todos somos eximios instrumentistas o cantantes, pasa que el simple hecho de experimentar la música ya nos deja un aporte, [que] se refleja en las actividades que uno realiza en las aulas de clase como profesor.

¹⁶ Todas las citas utilizadas de aquí en adelante provienen de entrevistas realizadas por los autores a alumnos de la carrera pertenecientes a las cohortes de ingreso 2010 y 2011, que no han sido formalizadas en documentos oficiales. Nos reservamos la identidad de los estudiantes citados.

Tercero y muy importante, porque provee herramientas para una relación más fluida entre estudiantes y profesores, pues entrega a estos últimos insumos que permiten enfrentar la asignatura de Artes Musicales partiendo desde la experiencia cotidiana de sus alumnos, desde un código común -o al menos más próximo- y no desde la lógica vertical e impositiva que subyace a la formación académica tradicional y los repertorios asociados a ella, sin desmedro de que estos puedan y deban ser abordados en sus clases. Aun cuando se intente revertir esa lógica, no podemos ignorar que el enfoque tradicional adolece de una falta de puentes comunicantes que conecten con mayor eficacia los universos musicales particulares de todos los actores del proceso educativo. Así lo atestigua, por ejemplo, la siguiente declaración: “Creo que es muy necesario e importante incluir la música popular en el currículo de la carrera, porque es una música más cercana a las nuevas generaciones”.

Por supuesto, no todo ha sido color de rosa y ya hemos sido capaces de detectar un montón de puntos flacos que deben irse resolviendo en el tiempo. La articulación de un nuevo plan curricular, a entrar en vigencia en 2016, es una oportunidad para ello. Con esta conciencia, podemos hacernos cargo paulatinamente de lo deficitario, que tampoco escapa a la lúcida opinión de nuestros estudiantes, quienes han acusado insuficiencias en la formación para el uso de software musical, la consideración de ciertos repertorios que requieren una mayor presencia o el aterrizaje didáctico de las asignaturas, entre otros aspectos. Tal como declara uno de ellos, “nos quedamos cortos nosotros y la U también”.

Sin embargo, es un comienzo. “Un buen comienzo para la formación de los profesores de música del siglo XXI, [...] que no deben estar ajenos a todas las posibilidades”. Y si de algo estamos convencidos, es que la música popular ha contribuido a desarrollar en la Universidad de Concepción una Pedagogía en Educación Musical cada vez más anclada en la realidad contemporánea.

Anexo: Pedagogía en Educación Musical, Plan 2009

Año 1		Año 2		Año 3		Año 4		Año 5
40428 Educación, Sociedad y Desarrollo Humano.	40429 La Profesión Docente	40430 Sistema Educativo y Gestión	403046 Teorías de Planificación Curricular	403053 Didáctica General	403061 Evaluación de Aprendizajes	403070 Estrategias para una Educación Inclusiva	405330 Métodos de Investigación Educativa	405502 Seminario de Título
960700 Bases Biológicas del Aprendizaje	960701 Evolución Cognitiva del Niño	960702 Formas Estratégicas de Aprendizaje en Educación		401135 Tecnologías de la Información en el Aula	403318 Didáctica de la Especialidad I (Planificación)	406603 Didáctica de la Espec. II (Estrategias de Enseñanza)	404404 Orientación Personal y Social	
711613 Iniciación a la profesión docente de la especialidad: observación		711624 Experiencias de implementación curricular: observación y colaboración		711635 Experiencias de intervención asistida en el medio educativo.		711645 Práctica de gestión curricular en el medio educativo		405511 Práctica Profesional de la Especialidad
Desarrollo Rítmico-Auditivo y Corporal-Vocal		Desarrollo Vocal e Instrumental		Talleres Musicales	Tecnologías aplicadas a la Mus.	Proyectos Integrales		Habilitación Profesional
711609 Estética	711614 Música, Cultura y Sociedad	711619 Historia de la Música en Occidente I	711625 Historia de la Música en Occidente II	711630 Hitos de la Música Popular	711636 Análisis de la Composición I	711642 Análisis de la Composición II	711646 Análisis de la Composición III	
711610 Impostación de la Voz I	711615 Impostación de la Voz II	711620 Impostación de la Voz III	711626 Práctica Coral		711637 Dirección Coral I	711650 Dirección Coral II	711647 Dirección Coral III	
711611 Desarrollo Instrumental I	711616 Desarrollo Instrumental II	711621 Desarrollo Instrumental III	711627 Desarrollo Instrumental IV	711631 Instrumento I	711638 Instrumento II			
711612 Lenguaje Musical I	711617 Lenguaje Musical II	711622 Lenguaje Musical III	711628 Lenguaje Musical IV	711632 Lenguaje Musical y Repertorio Vocal I	711639 Lenguaje Musical y Repertorio Vocal II			
711599 Orientación Personal y Laboral en el Área de la Educ. Musical	711618 Acústica y Organología	711623 Armonía I	711629 Armonía II	711633 Armonía Popular	711640 Composición Escolar	711643 Expresión Corporal y Danzas I	711648 Expresión Corporal y Danzas II	
				711634 Taller: Música de Cámara	711641 Taller: Instrumentos Electroacústico	711644 Proyecto Integral Música-Arte Cultural Tradicional Chilena	711649 Proyecto Integral Música-Arte Cultural Tradicional Latinoamericano	
Presentación Interna		Presentación Interna		Presentación Pública		Evento Público		

Observación: Las Presentaciones forman parte de las respectivas asignaturas de cada año

Bibliografía

BRAVO, C. (2007). *Estudio de preferencias y necesidades en el área de la música de los estudiantes en el sistema escolar*. Proyecto de Docencia Tipo B. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.

CASTILLO, A. M.; del Cioppo, A.; Mellado, N.; Menin, O.; Peralta, T. (1972). *El Instituto de Arte en Concepción. Cuadernos del Consejo de Asuntos Estudiantiles*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.

S. A. (2009). *Plan de Estudio. Pedagogía en Educación Musical*. Concepción, Chile: Facultad de Educación, Universidad de Concepción.

S. A. (2011). *Plan Estratégico Institucional 2011-2015*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.

MASQUIARÁN, N. (2011). *La construcción de la institucionalidad musical en Concepción, 1934-1963*. Tesis para optar al grado de Magister en Artes mención Musicología. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

----- (2012). "La Fundación del conservatorio en la Universidad de Concepción. Perspectivas para una mirada descentralizada de la institucionalidad musical en Chile". En Palominos, S. Ubilla, L y Viveros, A. (Eds.) *Pensando el Bicentenario. 200 años de resistencia y poder en América Latina*, pp. 313-335. Santiago, Chile: Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

----- (2013). "Concepción en su música. Musicología histórica para una reflexión excéntrica". En *Anales de Chile XXXII*, pp. 289-312. Santiago, Chile: Instituto de Chile.
Molina, E. (1956). *Discursos Universitarios*. Santiago, Chile: Nacimiento.

Otras fuentes

Archivo Central de la Universidad de Concepción.

Archivo del Departamento de Música de la Universidad de Concepción.

Entrevistas a estudiantes de las cohortes de ingreso 2010 y 2011.

Matriz de competencias disciplinares para la carrera de Pedagogía en Educación Musical. (Documento de uso interno.)

Programas de Asignaturas, Pedagogía en Educación Musical.

Sitio web oficial de la Universidad de Concepción: www.udec.cl [10/12/2015]

| volver al ÍNDICE

Los estudios de guitarra-fusión de Quique Sinesi, un aporte a la formación de guitarristas

Raquel Inés Bedetti

Resumen

El presente trabajo aborda parte de la obra de uno de los compositores guitarristas argentinos contemporáneos: Quique Sinesi, desde la perspectiva de su contribución a la formación de los guitarristas. Su obra para guitarra solista utiliza rítmicas y armonías propias de la música popular argentina de diversos géneros, que él mismo ha versionado y tocado con sus numerosos proyectos musicales junto a otros músicos.

El paso del tiempo y la continuidad en la producción de los numerosos guitarristas compositores argentinos de raíz popular, ha generado un amplio y diverso repertorio que hace necesaria la objetivación de características propias que se relacionan con la técnica, la producción del sonido para las que se hace necesaria la comprensión previa del contexto en que han sido creadas y de los diversos géneros que las han motivado.

Los 14 estudios para guitarra fusión han sido compuestos por Quique Sinesi, con el fin de ampliar el repertorio de estudio de la guitarra hacia la apertura a diferentes técnicas, rítmicas, y armonías fusionando diferentes sonoridades. Es intención de este trabajo, a partir del análisis de cada uno de ellos, realizar un aporte al conocimiento de parte de la obra de este músico, guitarrista y compositor argentino desde la perspectiva de la formación de guitarristas.

La guitarra tal vez sea el instrumento más relacionado a la formación en música popular.

“La ejecución de la guitarra (instrumento de un especial desarrollo en el Río de la Plata –y, con mil variantes, en América Ibérica toda-) continuó siendo considerada importante durante el siglo XX, y llegó, en sucesivas generaciones, a niveles de real virtuosismo, como en Alberto Mastra. Hubo, por otra parte, una interacción con las enseñanzas de varios grandes maestros, como el legendario paraguayo Agustín Barrios Mangoré, o los uruguayos Atilio Rapat, Olga Pierri y Abel Carlevaro, que marcan una interesante tensión dialéctica entre la guitarra popular –con una tradición que se pierde en la niebla del tiempo y de las distancias- y la guitarra culta –en

conflicto durante décadas, a su vez, por un reconocimiento como instrumento digno de respeto-." (Aharonian 2007,2014;11).

Avanzado el siglo XX la apropiación de las técnicas de la guitarra eléctrica contribuyeron a la ampliación de los recursos técnicos, tendiendo puentes entre las tradiciones culta y popular.

Son numerosos los casos de músicos que han comenzado su acercamiento a la música e incluso su primera formación a través de la guitarra ya sea en ámbitos formales, no formales, o de forma autodidacta.

En las instituciones de formación superior, visualizamos que la inclusión de la música popular en los repertorios abordados en las cátedras de guitarra generalmente estuvo presente: en mayor o menor medida los repertorios sugeridos en los programas de estudio incluyeron obras, de músicas enmarcadas en los géneros de raíz folklórica argentina y latinoamericana, pero siempre escritas en partituras. Y en este punto cabe preguntarse si los diseños en los repertorios consideran metodologías de abordaje de estas músicas que respeten su especificidad: características propias de cada género, y de cada compositor. Será necesario objetivar estas características para poder estudiarlas desde una metodología apropiada.

Abordar el estudio de músicas argentinas y latinoamericanas implica acercarse a la musicología desde una visión situada, no sólo desde la tradición de la música europea, para la que su desarrollo resulta lógico y presentado como una sucesión de técnicas, escuelas, creadores, estilos, sino considerando que ésta se desarrolla obedeciendo a otros aportes "impulsos, debidos a factores de crecimiento, pulsiones anímicas, estratos raciales, injertos y trasplantes, que resultan insólitos para quien pretenda aplicar determinados métodos al análisis de un arte regido por un constante rejuego de confrontaciones entre lo propio y lo ajeno, lo autóctono y lo importado" (Carpentier, 2004; 8).

Como ocurre en la mayoría de las cátedras de instrumento, las metodologías adoptadas implican el abordaje de un repertorio que abarca los diferentes períodos de la historia de la música de tradición escrita (músicas europeas) a través de obras originales o transcripciones y métodos de enseñanza, estudios, ejercicios técnicos ideados por los diferentes referentes de las escuelas interpretativas. En el caso de la guitarra, los primeros métodos datan del siglo XIX, están ligados a los guitarristas pedagogos como Aguado, Sor, Tárrega, etc. Estudios de Sor, Giuliani, Coste, Carcassi, Tárrega etc., los que permiten conocer las disposiciones armónicas y

texturales de la música clásica y romántica. Desde el siglo XX hasta hoy, compositores como el guitarrista Andrés Segovia, Manuel Ponce, Mario Castelnuovo Tedesco, Hector Villa Lobos, Leo Brower, y muchos más que han realizado aportes para la apertura de técnicas guitarrísticas que permitan nuevas sonoridades, nuevas texturas.

En nuestro país y en el transcurso del siglo XX, a través de las creaciones de los diferentes guitarristas compositores argentinos, se generó un estilo propio, característico, instalado inicialmente en músicas de raíz folklórica que más adelante se mixturaron con el aporte de otros géneros abordados por los propios compositores.

La continuidad y diversidad en la producción de estas músicas compuestas a partir de los diversos estilos y géneros de la música popular, y su inclusión en los repertorios mencionados, generan la necesidad de objetivar características propias con el fin de abordar las características generales de cada género y las particularidades en cuanto a técnicas, uso del instrumento, texturas, etc. propias de cada creador.

A partir de definiciones sobre género musical:

“El género musical es un conjunto de hechos musicales reales o posibles, cuyo desarrollo se rige por un conjunto definido de normas socialmente aceptadas” (Fabbri, 2002, 52)

López Cano, y Diego Madoery a partir de esta definición expresan:

“Un género musical no solamente es un “conjunto de hechos musicales gobernados por normas sociales”, sino el resultado de operaciones de significación y negociación intersubjetiva y contextual. Si bien son acuerdos sociales, no parecen que éstos se desarrollen por medio de normas establecidas de una vez y por todas, sino que responden a procesos actuales de coordinación y consenso.” López Cano (2006; 8)

“Los géneros son marcos socialmente constituidos” (...) “ implican significaciones parciales respecto a un todo, existen y circulan en un entorno cultural que les da validez y significación” (Diego Madoery; 2007)

Por lo tanto, se torna necesario no sólo considerar las características musicales de cada composición en relación al género, sino el contexto en el que fueron creadas, y las significaciones dadas por cada compositor.

Actualmente son numerosos los guitarristas compositores y arregladores para la guitarra solista en los distintos géneros, de raíz folklórica, tango, etc., y considerando

que cada uno de ellos interpreta un estilo propio, una técnica propia, una producción de sonido propia, se torna necesario analizar cada uno de estos aspectos en la obra de cada compositor para descubrir estas particularidades, y poder definir a través de un posterior comparativo, una metodología que incluya esta especificidad.

Este trabajo intenta –a través del análisis de parte de su obra- abordar las mencionadas características en la obra de Quique Sinesi, sus composiciones para guitarra solista se encuentran escritas en partituras y forman parte de las elecciones tanto de guitarristas como de los repertorios sugeridos en la academia.

Nacido en Bs. As. en 1960, a los 20 años -en los ´80s- integró el Grupo Raíces junto a músicos uruguayos, formó el trío Alfombra Mágica junto a Matías González y Horacio López, y en forma paralela formó parte del grupo de Dino Saluzzi, bandoneonista argentino. La cercanía a Saluzzi, marcó una huella importante en su vida. Su formación en el jazz, en la guitarra clásica, en el rock, marcó su camino en las fusiones.

Expresiones vertidas por el mismo Sinesi en diferentes entrevistas nos muestran un panorama de sus comienzos y desarrollos como músico:

que no viene de familia de músicos,

que sus inicios fueron jugando con su hermana y amigos desde un comienzo,

que su padre era tanguero y a su madre le gustaban el jazz y el folklore,

que el estudio vino después, estudiando primero clásica, jazz...

que el bandoneonista Dino Saluzzi tuvo una fuerte influencia en su vida musical

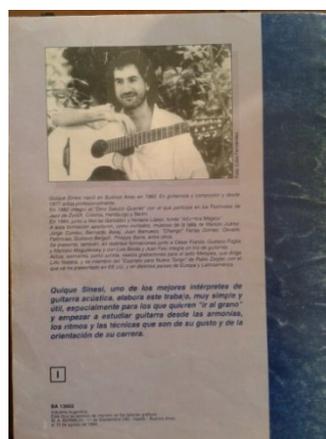
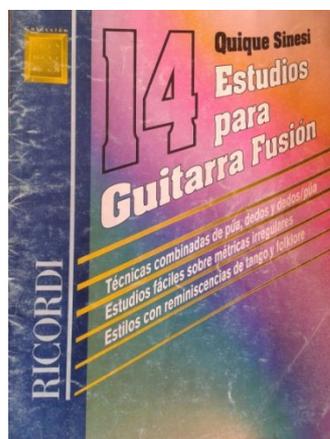
“...Las fusiones se me metieron solas: a los 19 años estaba tocando con Raíces una fusión de candombe y rock, a los 19 ya estaba con Dino, donde había folklore, tango, milonga, candombe, jazz, rock... empecé con eso, ése es mi folklore y es totalmente natural para mí”

que no se define en un sólo género o estilo, que de adolescente escuchaba rock nacional y el grupo que más le gustaba era Madre Atómica, grupo que era más de fusión que de rock

“...tal vez no haya un rótulo bien definido para lo que hago, porque tiene que ver con la música clásica, el jazz y la música argentina”

De los numerosos trabajos discográficos se destacan dos: de los años 1989 Músicas para guitarras y 1992 Cielo Abierto dan muestra de composiciones que como por ejemplo Contramarea fueron versionadas tanto por el mismo Sinesi con su grupo Alfombra Mágica, editadas en partituras e interpretadas para guitarra solista por numerosos guitarristas. Contramarea (milonga), Cielo Abierto (candombe) junto a otras obras de compositores argentinos, fueron seleccionadas por Víctor Villadangos, guitarrista argentino, y editadas en Japón. En Bélgica y Francia se editaron: Terruño: 8 piezas para guitarra, y sus Microtangos.

En Argentina se han editado los 14 Estudios para Guitarra Fusión, por editorial Ricordi Argentina en el año 1994.



Siendo el objeto de este trabajo el análisis de los estudios, más allá del análisis de cada uno de ellos, una lectura de cada una de las páginas que conforman la edición nos permitirá comprender el contexto, el momento de creación y circulación de estas músicas.

Al finalizar la lista de agradecimientos se lee:

...”y especialmente a mis alumnos que fueron el principal incentivo para la realización de estos estudios”

Prefacio

La guitarra clásica (española, acústica, folk, en sus versiones con cuerdas de nylon o acero) tiene un repertorio que recién en los últimos años se está ampliando gracias a la obra de ejecutantes clásicos y de jazz fusión.

Sin embargo, el repertorio de estudio del instrumento sigue siendo el mismo “paquete” de libros: o bien arcaicos o bien encerrados en la armonía y las rítmicas típicas del barroco o renacimiento.

Por eso pensamos y diseñamos este libro que cubre otros aspectos, por ejemplo, el técnico (púa, púa y dedos) el rítmico (métricas en 6/8, 9/8 10/8, etc.) y el armónico y el estilístico, virándolo hacia el ámbito de músicas locales (tango y folklore) fusionadas con sonoridades jazzísticas.

Esperamos que este material les sea muy útil, especialmente a los que dan sus primeros pasos sabiendo ya casi hacia donde deben caminar.

Un abrazo

Daniel Curto

Director de la colección

Rock-Jazz-Tech

Símbolos utilizados

La indicación de los dedos de mano derecha (inicial del nombre del dedo) y la inclusión particular del dedo ch: chico o meñique. Indicaciones del movimiento de la púa, en sus movimientos abajo o arriba, la indicación de armónicos, arpegiados y la utilización de tablaturas, explicando su interpretación.

El siguiente cuadro da cuenta de un detalle de cada uno de los estudios y su relación con las siguientes categorías:

-Escritura. Forma. Texturas - Vinculación con el género - Técnica

Antes de analizar cada estudio, exponemos algunas características generales:

Todos los estudios tienen la misma forma de escritura: pentagrama y tablatura. Figura la indicación de la técnica de púa, técnicas mixtas, digitaciones sin púa. Aparece la denominación ch, que indica la utilización del dedo meñique, chiquito de mano derecha:

En este punto cabe aclarar que Sinesi toca con una guitarra de 7 cuerdas, el lutier que le hizo la guitarra al ver que cambiaba mucho las afinaciones le propuso este instrumento : al respecto Sinesi comenta que le resulta muy natural, la afinación es igual a la de seis, pero con un bajo más en si, es muy práctico, y además se relaciona con el uso del dedo meñique, característica de su técnica de mano derecha, que también incluye el uso de la púa.

Las indicaciones de tempo están expresadas con palabras que indican movimiento en los tres primeros estudios, en los demás se indica la medida metronómica.

Nombre del Estudio	Escritura / forma / texturas	Vinculación con el género	Técnicas
Solo 1	Melodía acompañada por bajos en redondas	Desde su título. Armonía	En la partitura está indicada la digitación empleando dedos, en la tablatura los mov de la púa. Melodía principal en los agudos. Bajos en redondas Cadencia final: IIIb-II-V-I 9 (2ªinversión)
Estudio para Púa N° 1	A-B-A' Arpeggio, nota repetida con sugerencia de tempo rápido	Título / Utilización de un arpeggio de rítmica 332 Rítmica de la Milonga	Arpeggio, trémolo.
Cerca del Sol	En acordes en tiempo fuerte como base de melodía en el agudo en compas de $\frac{3}{4}$	Desde la técnica	Técnica combinada de púa y dedos en acordes en 4 o 5 cuerdas
Cascadas	Arpeggio Compás de 6/8	Desde la textura del arpeggio	1° cuerda en re Arpeggios sin púa
Solo Tanguedo	Tema y variación	Título Síncopas – dos semicorcheas y corchea en final de frase.	6° en re

Tres y Seis	Escritura en corcheas	Rítmica 6/8 y ¾	Técnica opcional de púa o dedos Arpegios en diferente nro de cuerdas. Nota repetida
Manantial de Luz	Intro A- puente-interludio-B	Forma Rítmica Compás 10/8, rítmicas 3-2-3-2 Enlaces de acordes en inversión	Arpegios, A progresión armónica en arpegios B acordes plaquéé en inversión
Canción en nueve	Escritura en arpegios por compás que se repite	Compás de 9/8 (6+3)	Arpegios sobre armonías. Hacia el final incorpora ligados ascendentes y descendentes.
Solo en Seis	Forma A-B-C A arpegios/acordes B Intervalos de 6° C arpegio y nota repetida	Título Rítmicas	Arpegios, ataques en dos o más cuerdas, adornos. Ligados.
Estudio para Púa N° 2	A-B Re menor natural y dórico (si natural o bemol)	Título Rítmicas Intervalo de 6° (arpegio de milonga) Estructuras rítmicas de 2 compases: 3334	A: arpegio sobre el acorde B: dos voces, el canto en el bajo.
Milonga Estudio	A B Armonía: IV- VI asc- II -V7-I Rítmica que se repite en A y B	Título Armonía Ritmo	Digitación sin púa 6° paralelas, ligados, cejillas. Armónicos.

Cambiante	A: estructura rítmica de un compas que se reitera	Desde la reiteración	Técnica opcional (dedos/púa) desplazamientos del pulgar.
Espejismos	Forma A Arpegios sobre armonías intervalos de 6°	Afinación	Técnica opcional afinación diferente para 1°,5° y 6° cuerdas. (do menor) md, digitación que se repite
Tanguedo N° 2	Tema y variación Textura de Melodía en el bajo acompañada por acordes Estructuras de dos compases que se repiten	Titulo textura (melodía en el bajo con acentuaciones en TD, acordes a contratiempo (Rítmicas Piazzolleanas)	Técnica opcional Acentuaciones en el bajo y en los acordes a contratiempo. Utilización del pulgar con rítmicas de semicorcheas.

Para ejemplificar lo expresado en el cuadro anterior, se escucharon en vivo, los siguientes estudios: Cascadas, Estudio para púa N° 2, Manantial de Luz, Canción en nueve y Milonga Estudio.

Palabras finales

Considerando que este trabajo es un acercamiento a la música de Quique Sinesi, y que tanto desde la interpretación propia como de la de los estudiantes que cursan Instrumento Armónico Aplicado, asignatura del plan de estudios del Profesorado de Música del ISM, el análisis llevado a cabo a partir del presente trabajo ha posibilitado abordarlos desde el acercamiento al género y la práctica rítmico armónica (Milonga por ejemplo) previa, o las prácticas de los pies rítmicos, como también de las texturas utilizadas. Pensar desde las rítmicas, las armonías y las texturas, las sonoridades – incluso las digitaciones- propuestas por el mismo Sinesi en sus interpretaciones (de

otras obras, no de los estudios, ya que éstos, salvo el Manantial de Luz, no cuentan con registros grabados) nos ha permitido establecer características propias de la música para guitarra de Quique Sinesi.

Bibliografía

-Aharonían, C. (2014) *Músicas Populares del Uruguay*. Montevideo.Uruguay. Ediciones Tacuabé.

-González, J.P. (2013) *Pensar la música desde América Latina*. Buenos Aires. Argentina. El Gourmet Musical Ediciones.

-Litwin, E. (2008) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires. Argentina. Paidós.

-Pujol, S. (2013) *Cien años de música argentina. Desde 1910 a nuestros días*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Biblos. Fundación Osde.

-Sinesi, Quique (1994) *14 Estudios para Guitarra Fusión*. Buenos Aires. Argentina. Ed Ricordi Bs As

-Carpentier, A.(2004) *América Latina en la confluencia de coordenadas históricas y su repercusión en la música*. En Aretz, I. (2004) *América Latina en su música*. Buenos Aires. Argentina. Ed Siglo XXI

http://www.clariperu.org/Articulo_Carpentier.html

Entrevistas:

<http://elintruso.com/2010/05/31/quique-sinesi/>

<http://www.pagina12.com.ar/diario/espectaculos/6-32920-2004-03-19.html>

Discografía Completa

<http://www.quiquesinesi.com/complete-discography/>

Artículos

-Corrado, Omar, (2004 – 2005) Canon, hegemonía y experiencia estética: algunas reflexiones. Revista Argentina de Musicología 5-6: 17-44.

<http://www.aamusicologia.com.ar/revistas/5%20%206/Revistas%205%20y%206%20Terminada.pdf>

-Fabbri .Franco, Fouce Héctor. Tipos, categorías, géneros musicales. ¿Hace falta una teoría? (...) Universidad de Turín

http://www.francofabri.net/files/Testi_per_Studenti/TiposCategoriasGeneros.pdf

-López Cano, R. (2006) Géneros musicales, experiencia social y mundos de sentido

“Asómate por debajo de la pista”: timba cubana, estrategias músico-sociales y construcción de géneros en la música popular. Comunicación presentada en el VII

Congreso Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular, Rama

Latinoamericana, IASPM-AL. 20 al 25 de junio de 2006. López Cano, Rubén. 2006

Versión on-line: www.lopezcano.net

-Madoery D. (2002) Género – tema – arreglo Marcos teóricos e incidencias en la educación de la música popular Transcultural Music Review #6 ISSN:1697-0101

<http://webnueva.unvm.edu.ar/webs/congresomusica1/Ponencias/Cap%C3%ADtulo%20I%20N%C2%B03%20Diego%20Madoery.pdf>

| volver al ÍNDICE

Orquesta Escuela de Aerófonos Andinos

Propuesta para la enseñanza de Aerófonos Andinos en la Educación Superior

Mauro Ciavattini

Resumen

Los Aerófonos Andinos constituyen una familia de instrumentos que en el seno de la educación institucionalizada de tradición centro europea, no han tenido un lugar propio. Cuando se hace referencia a los mismos, es casi exclusivamente desde una mirada musicológica, y en algunos casos menospreciando el lugar que ocupan como manifestación de identidad musical en las prácticas populares de una importante región de nuestro país; la revalorización del estudio de la Música Popular en distintos ámbitos académicos, la creación de propuestas orquestales que incluyen los aerófonos andinos como así también la profesionalización de intérpretes, han permitido iniciar un camino que jerarquiza la interpretación y el estudio sistemático de estos instrumentos. Esta nueva realidad presenta diversas problemáticas como la posibilidad de transmitir sistemáticamente una práctica de tradición oral, el debate sobre el perfil de los docentes, la definición de los contenidos y las propuestas metodológicas apropiadas para su desarrollo. Por ello, hemos procurado reflexionar sobre los recursos, estrategias metodológicas y técnicas que se pueden “tomar prestadas” de métodos de enseñanza de otros instrumentos; usar la escritura – requisito imprescindible en el ámbito institucional- sin desvirtuar la transmisión oral; reconocer y transmitir los diferentes criterios estéticos implícitos en la práctica de los Aerófonos Andinos; recopilado, transcripto y sistematizado repertorio tradicional; y por último hemos realizado arreglos y composiciones que respondan a requerimientos didácticos y estéticos para solistas, grupos instrumentales y orquesta.

1. LA ORQUESTA ESCUELA DE AERÓFONOS ANDINOS: OBJETIVOS GENERALES

La elección de la denominación “Orquesta Escuela” está vinculada principalmente a la finalidad educativa de la misma, que no tiene como objetivo principal la presentación artística, sino conformarse en un espacio de aprendizaje colectivo compartido. Sin embargo, a pesar de no buscar un fin artístico en primer lugar, el armado de repertorio

para presentaciones públicas y la realización de las mismas es sin duda parte de los aprendizajes a desarrollar.

Este espacio se propone como una estrategia didáctica que permite generar un lugar de encuentro y práctica musical colectiva entre todos los alumnos de las diferentes cátedras y niveles de Aerófonos Andinos. En el mismo se pondrán en práctica grupal los conocimientos sobre las posibilidades interpretativas, técnicas, tímbricas y funcionales de estos instrumentos en la Música Popular. Ofrece además un intenso acercamiento al mundo de la Música Popular Andina Sudamericana, rescatando un arte milenario y aportando conocimiento y valoración de los instrumentos musicales autóctonos de nuestras tierras, iconos de la identidad musical sudamericana de origen pre hispánico. Es importante destacar que la práctica colectiva de interpretación de Aerófonos Andinos es una de las pocas expresiones que persisten en la actualidad como manifestaciones de un folclore vivo que tienen sus raíces en horizontes que no fueron europeos, ni africanos, ni de otros inmigrantes llegados a nuestro continente. A continuación compartiremos una propuesta organizada en dos niveles, los cuales presentan orgánicos, objetivos, contenidos y metodologías con aspectos comunes a ambos en general, pero con desarrollos particulares que los diferencian.

2. Primer Nivel: ORQUESTA ESCUELA AUTÓCTONA

En esta Orquesta se propone la revalorización de los repertorios y prácticas que perduran en diversas manifestaciones populares del folclore vivo de nuestro país y de Latinoamérica, generalmente de carácter anónimo. A través de la práctica orquestal, el estudiantado iniciará su recorrido en las formas grupales más acabadas que ha tenido este arte como son las diferentes Orquestas autóctonas: Banda de Sikuris, Tropas de Tarkas, Choqueladas y Mozeñadas.

A continuación, creemos necesario realizar un breve desarrollo conceptual sobre los diferentes instrumentos, ensambles y estilos que luego formarán parte de los contenidos de esta propuesta de trabajo.

Bandas de Sikuri

En un primer periodo se focalizará la práctica en el trabajo de toque en *bandas o tropas*¹⁷ a través de la “Banda de Sikuris” siendo el Siku el instrumento troncal para

¹⁷ Las Bandas de Sikuris y Tropas de Tarkas son agrupaciones tradicionales, de entre 20 y 40 personas que interpretan música en las distintas celebraciones de carnaval y religiosas de zonas andinas sudamericanas. Estas bandas están integradas por personas de distintas edades, entre ellos muchos jóvenes y también algunos niños que participan para ir formándose y aprendiendo las tradiciones. Tienen su origen en épocas precolombinas, y posteriormente fueron adaptadas por los españoles a las celebraciones hispanas.

abordar los diferentes repertorios y estilos en sus diferentes registros: Chuli, Malta, Zanka y Toyo.

Al interpretar las melodías sacras se trabajará la búsqueda de frases muy ligadas, sin vibrato, cuidando el tempo lento y carácter calmo.

En las marchas encontramos un buen momento para ejercitar acentos (ataque de lengua y aire) y el tocar “marchando” al pulso característico de negra = 90.

Las Dianas -de toque virtuoso- no se tocan marchando; presentan una dificultad que radica en poder lograr un trenzado melódico “simple” a alta velocidad poniendo a prueba la coordinación grupal y la fluidez del staccato del sikuris.

- Estilo Lakitas Chileno: este estilo es el más virtuoso y festivo conocido, los puntos técnicos mencionados en el trabajo de la Diana (Sikuris NOA) aquí encuentran su punto más alto de exigencia, además las formas musicales que se interpretan son más extensas (de tres partes) lo que pone a prueba la resistencia del sikuri.

- Estilo Sikuris Italaque Boliviano: se caracteriza por trabajar en 4tas y 5tas paralelas, diferenciándose de los otros estilos que se mueven al unísono y en octavas. Es de carácter solemne y tímbricamente propone una amplitud en el uso de armónicos.

En este estilo el alumno se encontrará buscando un sonido profundo, pleno en armónicos, en un fraseo melódico altamente ligado y sincopado que además cuenta con la particularidad que cada sikuri se acompaña con una wankara (bombo andino), lo que exige una coordinación de partes.

Tropa de Tarkas

Las tarkas son originarias de Bolivia y se consideran parte del patrimonio cultural del pueblo Aymara. Las tarkas se interpretan en el área de influencia actual de esa cultura: sur de Perú, altiplano Boliviano, norte de Chile y el noroeste argentino.

Por lo general, se interpretan en tropas, grandes conjuntos entre 10 y 50 músicos, acompañados por bombos, cajas y/o redoblantes o tarolas. En los contextos tradicionales no se ejecutan junto a otros aerófonos, ni con instrumento de cuerdas, sin embargo, muchos artistas urbanos lo hacen.

Generalmente se utilizan tres registros: Tarka (grande), Anata (mediana) y Anatiri (pequeña).

La principal característica de la tarka es su uso en carnaval; de timbre nasal y estridente, es denominado por sus intérpretes “el sonido del diablo”.

Actualmente ambos orgánicos constan de 20 a 30 Sikus (o tarkas), uno o más Bombos, varios Redobles, dos Platillos, una Matraca para señalar cuando comenzar o terminar de tocar, y una bastonera que acompaña el recorrido marcando el compás.

Su forma de transmisión es oral, por imitación de la digitación utilizada, sin tener en cuenta cuáles son las notas o alturas que se interpretan.

Si se utilizan en sus tres tamaños la relación interválica es 1 – 4 – 8 (sol grave – do tónica – sol agudo) en toque paralelo.

Moseñadas

Los moseños son una tropa o conjunto orquestal compuesto de una familia de flautas originarias de Bolivia. Actualmente su empleo también se ha extendido al sur del Perú.

Se elaboran en caña y llevan cinco o seis orificios de digitación en su cara frontal, más cuatro orificios de afinación distribuidos en el extremo distal del instrumento.

La tropa genera armonías de quintas, cuartas y octavas, y no lleva acompañamiento de bombos. Como acompañamiento de percusión suelen emplearse los llamados tambores moseños o cajas moseñadas, similares en estructura a un redoblante. En los últimos tiempos, las moseñadas incorporan una chirimiya o clarineta, pequeño instrumento de lengüeta cuyo sonido agudo y vibrante se destaca por encima de las flautas.

La tropa incluye cuatro tamaños cuyos nombres, afinaciones y dimensiones varían de comunidad en comunidad: Salliba o Contrabajo, Erazo o Bajo, Requito, Tiple o Ch'ili.

El moseño salliba es quizás el más llamativo de la tropa. Debido a sus grandes dimensiones, debe soplar a través de un conducto auxiliar de caña.

Choqueladas

Grandes conjuntos compuestos entre una y varias decenas de músicos/danzarines. Estos hacen sonar distintos tamaños de un mismo tipo de flautas acompañados por instrumentos de percusión tales como bombos, cajas o redoblantes.

La choquela, chokela, chuqilla o chok ela es una flauta con seis orificios en su parte frontal. Se interpretan en el altiplano boliviano- peruano, sobre todo en los departamentos de La Paz y Puno, en torno al lago Titicaca. Se las puede oír en fiestas con las de San Pedro, la Virgen de la Candelaria o la Virgen del Rosario.

La música de la choquelas pone marco sonoro a una danza ritual Aymara, considerada como una de la más antigua de este grupo étnico. Supuestamente escenificaría la siembra de la Papa (chuqui) y la caza de la vicuña (mediante el sistema de chaqu o cerco) para su domesticación. Los investigadores creen que la danza choquela es una representación ritual del proceso de domesticación de la naturaleza por parte de las antiguas sociedades andinas.

Los hombres (músicos y bailarines a la vez) llevan sombreros empenachados con plumas de pariwana (flamenco andino), y un cuero de vicuña colgado en la espalda,

las mujeres (bailarinas y cantoras) llevan también el cuero y visten sus mejores polleras para las fiestas. Participa un buen número de personajes disfrazados, incluyendo el kusillo y el cóndor.

Se presentan en dos tamaños afinados entre sí a distancia de quintas paralelas: la Choquela guía (de 60 cm de largo) y la Choquela malta (de 40 cm de largo).

2.1 Desarrollo de la Propuesta de Orquesta Nivel 1:

Destinatarios: Alumnos de Primero y Segundo año de la unidad curricular Aerófonos Andinos.

En este grupo participan instrumentistas que se encuentran en la etapa inicial del aprendizaje. Es decir que no poseen aún un dominio técnico del instrumento ni un conocimiento profundo del lenguaje musical.

Carga horaria: Se propone la realización de una clase ensayo semanal de dos horas de duración, durante todo el ciclo lectivo.

OBJETIVOS

- Ofrecer al alumno diferentes puntos de encuentros en el amplio universo de la Música Popular.
- Plasmar en un orgánico de identidad tímbrica y estilística lo aprendido en su Instrumento Principal.
- Disfrutar y sorprenderse del trabajo creativo grupal.
- Lograr una mayor actitud interpretativa: compromiso con el aquí y ahora.
- Dominar los aspectos técnicos, estilísticos y culturales de la Música Popular Andina, valorando y disfrutando su riqueza y variedad.
- Abordar a través del instrumento, los diferentes géneros musicales que se trabajan en la carrera.
- Desarrollar un conocimiento integral de los instrumentos, que permita utilizarlos como una herramienta compositiva.
- Desarrollar dominio técnico general del siku: emisión, digitación, postura y respiración.
- Dominar aspectos interpretativos del lenguaje y estilos sobre los que se trabaja.
- Integrar Banda de Sikuris (Complejo Italaque, Suri Sikus, Noreste Argentino y Lakitas chileno), Tropa de Tarkas, Choquelas y Mozeños.

CONTENIDOS

Como se deja ver en su nombre, el mayor grado de desarrollo en Aerófonos Andinos se ha dado en la Música Popular de los Andes Sudamericanos (principalmente noroeste Argentino, Chile, Bolivia y Perú), por lo cual los contenidos, las herramientas de estudio y los medios utilizados para la aprehensión del conocimiento, estarán vinculados principalmente con la música popular andina.¹⁸

- Tímbrica
- Ensamble (Coordinación Trenzado melódico)
- Articulaciones y ornamentaciones.
- Fraseo (Sincopa y contratiempo)
- Estilos

Estos contenidos serán desarrollados a través del repertorio sugerido en cada estilo y en cada grupo instrumental.

INSTRUMENTOS

Instrumento Troncal: Siku

Instrumentos complementarios: Tarka ó Anata, Moseño, Choquela.

REPERTORIO

El repertorio está compuesto principalmente por melodías que hemos tomado de las prácticas de los lugareños o de estudiosos de las mismas, y han sido incorporadas de manera oral, sin mediar la escritura.¹⁹

La propuesta del repertorio es orientativa y el profesor elegirá entre las melodías sugeridas, o ampliará de acuerdo a su conocimiento y a las características del grupo.

Repertorio Banda de Sikuris:

Estilo Suri Siku: se sugiere aprender e interpretar al menos 5 melodías.

Sikuris Noroeste Argentino (Punta Corral): Melodías sacras; Marchas y Dianas

Lakitas Chilenos

¹⁸ Entendemos por “música popular andina” a las prácticas vigentes en las fiestas populares que tienen un fuerte componente autóctono y forman parte del repertorio folclórico actual, como así también a la reinterpretación de esas músicas en el ámbito urbano.

¹⁹ Este repertorio no forma parte de ningún cancionero o libro editado que pueda ser consultado, sino que se obtiene a partir de la audición de registros etnográficos, transmisión oral o vivencia personal en las diferentes ceremonias. El nombre de los temas que se escriben son los que hemos recibido en estas diferentes instancias. En la bibliografía se citan algunos libros en los que se han transcritto algunas melodías de estos géneros.

Sikuris Italaque Boliviano

Repertorio Tropa de Tarkas: Piezas de diferentes especies musicales

Repertorio Moseñadas: Piezas de diferentes especies musicales

Repertorio Choqueladas: Piezas de diferentes especies musicales

METODOLOGÍA

Se implementa como propuesta metodológica el formato "Taller". Permitiendo centrar la atención pedagógica en la transmisión de los contenidos a través de la práctica musical, de manera vivencial y colectiva, la disciplina y su aprendizaje, supone procesos de apropiación de los mismos.

Brinda modelos explicativos y la estrategia de enseñanza la constituye conversaciones guiadas por el docente apoyadas por recursos pedagógicos como el pizarrón, Power Point, material bibliográfico, audios, instrumentos musicales, entre otros.

Como sabemos la modalidad de taller es beneficiosa para el desenvolvimiento práctico, ya que el docente es quien guía la actividad y fomenta la construcción del conocimiento, el hacer, el comprender y reflexionar sobre la práctica musical; es decir, promueve el trabajo colectivo, vivencial, de toma de decisiones e intercambio.

-Secuenciación - Ensamble: se comenzará con la conformación de la Banda de Sikuris por ser la de más fácil acceso inicial. Habrá una secuenciación progresiva en la dificultad y complejidad, tanto en la técnica de los estilos abordados como en el repertorio, uso de escalas, articulaciones, ritmos y texturas en el ensamble. Luego se agregarán las prácticas con los otros grupos instrumentales, pero siempre se mantendrá la propuesta del repertorio de la Banda de Sikuris como un material de práctica continua, que irá ajustando y enriqueciendo su interpretación de manera gradual a lo largo de todo el año.

Se propone la implementación de al menos dos audiciones al año, interpretando el repertorio desarrollado. Se sugiere incluir propuestas escénicas con bailes o movimientos coreográficos que remitan a las prácticas originarias. Las mismas pueden encontrarse en numerosos registros que actualmente circulan en la web y que el profesor analizará para procurar las fuentes más fidedignas.

EVALUACIÓN

La evaluación partirá de la observación permanente de la participación de los alumnos en las actividades desarrolladas. Así, cada encuentro y cada instancia de práctica que los alumnos realicen otorgará al profesor una semblanza del proceso de aprendizaje desarrollado por cada uno.

Se considerará el desempeño individual, las destrezas técnicas desarrolladas, la afinación, el toque a tempo y en estilo y el manejo y control del aire en la emisión de cada instrumento.

Desde lo grupal, se tomará en consideración el trabajo en equipo, el empaste tímbrico, la sincronización y la colaboración y compromiso en el resultado colectivo.

El profesor hará periódicamente devoluciones y consideraciones generales acerca del trabajo realizado –individual y grupal- con el fin de que los alumnos sean conscientes del proceso que están realizando y puedan opinar e intercambiar criterios sobre los avances y dificultades tanto en lo individual como en lo grupal, teniendo claros los objetivos propuestos por la unidad curricular.

Las participaciones y puestas en escenas en concierto son parte del trabajo del proyecto y de la evaluación, donde se mostrará al público el trabajo realizado.

3. Segundo Nivel: ORQUESTA ESCUELA DE CÁMARA DE AERÓFONOS ANDINOS

Los recursos que ofrecen las Orquestas Autóctonas interactúan con el concepto de apertura musical y cruces entre diferentes músicas populares, por lo que en esta segunda etapa se abordarán también otros tipos de repertorios y contenidos a través del trabajo de lectura de partes en ensambles de diferentes familias de Aerófonos Andinos. Se procurará incorporar aportes del lenguaje occidental manteniendo una identidad propia de estos instrumentos y su origen.

Se continuará utilizando de manera preponderante la familia de Sikus o Zampoñas, a los que se agregará la Quena en sus diferentes registros: Quena, Quenacho y Tata Quena. El resto de los instrumentos se combinará en versiones de arreglos donde el equilibrio sonoro y la cantidad de instrumentistas será lo que determine el orgánico final.

La conformación ideal de la Orquesta Escuela de Cámara de Aerófonos Andinos es la siguiente:

Fila de Quenas:

- Quena 1 (dos integrantes)
- Quena 2 (dos integrantes)
- Quenacho (dos integrantes)
- Tata quena (solista).

Fila de Zampoñas Cromáticas:

- Zampoña Chuli (dos integrantes)

- Zampoña Malta (dos integrantes)
- Zampoña Zanka (dos integrantes)
- Zampoña Toyo (solista).

De no contarse con la cantidad de alumnos necesario se reducirán proporcionalmente las voces, conforme a los arreglos propuestos.

3.1 Desarrollo de la Propuesta de Orquesta de Cámara:

Destinatarios: Alumnos de tercero y cuarto año de Aerófonos Andinos.

En este grupo participan instrumentistas que se encuentran en la etapa media y final del aprendizaje, quienes poseen un dominio técnico del instrumento y del lenguaje musical que les permite comenzar con esta segunda fase.

Carga Horaria: Se propone la realización de una clase ensayo semanal de dos horas de duración, durante todo el ciclo lectivo.

OBJETIVOS

- Ofrecer al alumno diferentes puntos de encuentros en el amplio universo de la Música Popular.
- Plasmar en un orgánico de variedad tímbrica y estilística lo aprendido en su Instrumento Principal, incorporando la improvisación – composición desde el intérprete.
- Disfrutar y sorprenderse del trabajo creativo grupal.
- Lograr una mayor actitud interpretativa (compromiso con el aquí y ahora).
- Desarrollar las posibilidades técnico-expresivas de los Aerófonos Andinos (Familia de Quenas y Zampoñas).
- Dominar los aspectos técnicos, estilísticos y culturales de la Música Popular Andina, valorando y disfrutando su riqueza y variedad.
- Desarrollar a través de la práctica musical una lectura fluida.
- Descubrir otras formas posibles de improvisación y situación de ensamble.
- Lograr una fluida ejecución cromática en el instrumento.
- Abordar a través del instrumento, los diferentes géneros musicales que se trabajan en la carrera.
- Desarrollar un conocimiento integral de los instrumentos, que le permita utilizarlos como una herramienta compositiva.
- Dominar aspectos armónicos, rítmicos, auditivos e interpretativos del lenguaje y estilos sobre los que se trabajan.
- Desarrollar la audición crítica de distintos intérpretes y estilos.

CONTENIDOS

Se mantienen los contenidos trabajados en la Primer Etapa, aplicados a los nuevos repertorios y se incorporan contenidos específicos:

- Tímbrica (Empaste – Homogeneidad en fila)
- Ensamble orquestal.
- Afinación en fila y familias.
- Recursos Estilístico: Fraseos, articulaciones, ornamentaciones y matices dinámicos.
- Fluidez en la lectura de partes dentro de un orgánico determinado.
- Ejecución cromática.
- Improvisación y Composición musical.

Estos contenidos serán desarrollados a través del repertorio sugerido.

INSTRUMENTOS

Instrumentos Troncales: Quenas y Zampoñas/ Sikus

En esta segunda etapa se focalizará el estudio en la familia de las Quenas y Zampoñas, siendo estos los instrumentos troncales para abordar el repertorio en la Orquesta de Cámara.

REPERTORIO

El repertorio sugerido está focalizado en la región andina-argentina y en cada tema se contempla un espacio para la improvisación grupal o individual.

Tanto la complejidad de métrica, rítmica, melódica, textural, de tempo, de concepto de improvisación, etc. va adecuándose a los siguientes 3 niveles propuestos.²⁰

Según la dificultad que presentan se clasifica en:

Nivel 3 (de menor complejidad).

Nivel 2 (de dificultad media)

Nivel 1 (de mayor dificultad)

METODOLOGÍA

La metodología en esta etapa conserva los elementos propios de la propuesta del Primer Nivel, es decir, de "Taller", propiciando la imitación, la audición discriminada y el toque de oído y memorístico. Incorpora en esta etapa dinámicas propias del trabajo

²⁰ Todas las partituras del repertorio sugerido se adjunta en la sección Anexos 9 del presente trabajo.

en orgánicos con instrumentistas que leen y dominan un lenguaje instrumental. Es decir, se trabajará repertorio a partir de la lectura a primera vista, en orgánico completo y en filas.

Asimismo se incorporan dinámicas que favorezcan la improvisación grupal e individual a partir de estrategias metodológicas específicas para tales fines, como la incorporación de secciones armónicas escritas con cifrado para determinado instrumentista o fila de instrumentos entre otras.

EVALUACIÓN

Se conservan los criterios y estrategias de evaluación descritos en el Nivel 1, ampliando a los objetivos propios de esta etapa.

Desde lo individual se incorporan la lectura a primera vista, la justeza de afinación en el toque cromático, la capacidad de improvisación y estrategias compositivas.

En el trabajo grupal, se evalúa la posibilidad de empaste entre instrumentos diversos, la precisión rítmica en arreglos de complejidad y el desarrollo de las actitudes positivas y constructivas frente al trabajo grupal artístico.

CONCLUSIONES

El desarrollo de un músico requiere de manera casi imprescindible la práctica en conjunto, el hacer música con otros. Esta actividad brinda un sin número de beneficios, que han sido contemplados en los Diseños Curriculares oficiales e incorporados por las diferentes instituciones educativas, tanto sea para la formación de instrumentistas como de docentes. Conjunto Instrumental I, la unidad curricular que observamos y en la que desarrollamos nuestras prácticas, es una muestra de dicha valoración y de la adaptación que el Centro de Investigación y Estudios Musicales Collegium realizó en función de su proyecto institucional.

Las actividades realizadas en las clases de Conjunto Instrumental I se organizaban en dos segmentos, dando relieve a diferentes aspectos formativos en cada uno de ellos: en uno se priorizaba la lectura, la homogeneidad tímbrica y la técnica instrumental; en el otro se proponían dinámicas que favorecieran aspectos creativos y estilísticos a partir de un orgánico heterogéneo. Nuestras prácticas mantuvieron esta propuesta, pero a partir de la fortaleza que como docente podíamos aportar: incorporar la familia y los recursos metodológicos propios de los Aerófonos Andinos.

La reflexión sobre las prácticas nos permitió revalorizar aún más la actividad colectiva, entendiendo que la "Orquesta Escuela" constituye un modo de enseñanza y aprendizaje que no sólo es positivo sino necesario en la transmisión de determinados contenidos, vinculados con repertorios de tradición oral o de raíz folclórica. Por ello

nos animamos a realizar una propuesta específica que - continuando el trabajo en segmentos, pero llevados a un mayor desarrollo temporal y de contenidos- se sumara a la formación integral de un instrumentista de Aerófonos Andinos.

Si bien el proyecto presenta la suficiente flexibilidad como para aplicarse a diferentes grupos y perfiles de egresados (instrumentistas o docentes), lo hemos situado en el contexto de una práctica especializada para instrumentistas ya que según la investigación realizada, en el ámbito de formación docente se realizan en la actualidad de nuestra provincia, prácticas similares (las observadas pueden considerarse dentro de este grupo). En tanto que en la formación especializada de instrumentistas, aun es muy incipiente la consideración de este grupo de instrumentos y de las metodologías propias de su transmisión en las prácticas grupales.

En referencia a la propuesta realizada, y como respuesta a la pregunta generadora del presente proyecto: ¿Qué aporta el trabajo en Orquesta a la formación de instrumentistas de Aerófonos Andinos en el Nivel Superior Terciario y Universitario?, pensamos que los aportes que podrían plasmar los dos niveles estructurales de formación serían muy “alentadores”:

Por un lado en la etapa que denominamos “Primer nivel - Orquesta Escuela Autóctona”, se reivindica y se continúa con la forma propia de tocar estos instrumentos en sus contextos de origen como son el toque horizontal, de manera colectiva mediante el ejercicio de la tradicional oral y principio solidario de ensamble; y por otro lado , en el “Segundo Nivel – Orquesta de Cámara” se brinda un espacio de jerarquización y proyección de estos instrumentos y estéticas a través de desarrollos técnicos fundamentales como son la lectura grupal, el toque cromático y la improvisación.

El proyecto pretende manifestarse como una continuidad de las reflexiones y aprendizajes iniciados en la unidad curricular Metodología y Práctica de la Enseñanza y sumar las experiencias que como docentes en el ámbito de la Música Popular podemos aportar.

BIBLIOGRAFIA

AHARONIÁN, Coriún (2007). “La enseñanza institucional terciaria y las músicas populares”. En actas del *I Congreso Latinoamericano en Formación Académica en Música Popular*. Córdoba: Universidad Nacional de Villa María.

ALEM, Oscar (s/d) *Música Argentina*. Buenos Aires. Edición de autor.

ARETZ- Thiele Isabel (1945) *Música Tradicional Argentina*. Buenos Aires. s/d.

CIAVATTINI, Mauro (2013) *Arreglos para ensamble Aerófonos Andinos*. Córdoba. En proceso de edición.

CHIODI, Marcelo (2005) *Ejercicios técnicos en Quena*. Buenos Aires. EDITORIAL

DUTTO, Susana y otros. (2012) *El siku como herramienta didáctica*. Villa María. Edición UNVM.

CAVOU ARAMAYO, Ernesto. (1994) *Instrumentos Musicales de Bolivia*. La Paz. Edición de autor.

GINDRE, Pablo; BEILISON, Federico y Joaquín ZAIDMAN. *El libro de la Folcloreishon*. Disponible en folcloreishom.blogspot.com. 2007. Consultado el junio de 2010.

QUINTANA, F. Horacio (2002) *La quena criolla y su inserción en el medio ciudadano*. Buenos Aires. Argentina. Ed. C.I.D.A.M.A.

----- (2003) *El Siku, La Antara, La Zampoña en la Ciudad*. Buenos Aires. Argentina. Ed. C.I.D.A.M.A.

PINTOS, Arnoldo (1992) *Enseñanza de Quena, Pincullo, Sikus y otros instrumentos del Norte Argentino*. Buenos Aires. Ed. del autor.

SÁNCHEZ, Patzy; RADEK Alexis y MOREAU Andrés. (2006) *Música y Fiestas en los valles orientales de altura*. Buenos Aires. Irco video.

SESSA, Martín. *Sikuris de Susques*. (2009) Editado por Martín Sessa. La Plata.

THEVENOT, Raymond (1984) *Método de Quena 1 y 2*. Lima. Perú. Editorial Los Pinos.

VALENCIA CHACÓN, Américo. (2006) *Método del Siku o Zampoña*. Ed. Gobierno Regional Puno. Lima.

VEGA, Carlos (1965) *Los instrumentos Musicales Aborígenes y Criollos Argentinos*. Buenos Aires. Edición Centurión.

| volver al ÍNDICE

Un paseo por el tango, sus relaciones y versiones: Planificar una secuencia didáctica con inclusión de TIC

Abel Pablo De Simone

Esta experiencia áulica surge con el propósito de dar a conocer los modos de producción y circulación del tango, favoreciendo el análisis contextualizado temporalmente de las formas, estructuras y recursos compositivos y discursivos de las diferentes épocas musicales estilísticas del tango, como así también, la génesis y gradual evolución de su texto-código musical, propio de la música popular, estimulando la reflexión crítica y la comparación con otras manifestaciones musicales de distinta factura, fomentando la apropiación cultural de un producto que nos identifica y representa en el mundo.

La implementación del Modelo 1 a 1, que garantiza la disponibilidad de una netbook por alumno en las escuelas secundarias argentinas, se presenta como un verdadero desafío para los docentes de música que, en ocasiones, no cuentan con propuestas pedagógicas con la inclusión de TIC, menos aún con un género de Música Popular que a su vez es tan representativo de nuestro país: el tango.

Incorporar TIC en nuestras clases y facilitar la apropiación de elementos culturales tan significativos como el tango, es sinónimo de comprender el contexto socio-histórico-político y cultural en el cual estamos inmersos y sobre el cual debemos trabajar.

La implementación del modelo 1 a 1 en todas las escuelas secundarias públicas del país, impulsado por el Programa Conectar Igualdad implementado por el Ministerio de Educación de la Nación, nos moviliza a repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital, originando este interrogante, ¿de qué manera favorecemos el aprendizaje al poner en juego la integración de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y la apropiación de una manifestación cultural que nos identifica y une como argentinos?, o en términos más específicos, ¿cómo dar a conocer y facilitar la apropiación cultural del tango, un producto autóctono nacional y tan relacionado o estigmatizado con “lo viejo” y distante del ecosistema musical de los estudiantes, a través de la integración de TIC?

Es por ello, que desde la materia “Educación Artística I – Música” perteneciente al primer año de la escuela secundaria de la Escuela de Enseñanza Técnica Profesional N°655 “Paula Albarracín de Sarmiento” de la Ciudad de Santa Fe, Argentina, surge la

idea de realizar una propuesta de una secuencia didáctica titulada: Un paseo por el tango, sus relaciones y versiones.

A partir de diferentes actividades, en donde la notebook se convierte en un verdadero asistente digital, se pretende que los estudiantes, nativos digitales (Prensky, 2001), desarrollen su potencial innato de aprender con TIC, recibiendo la información de forma ágil e inmediata, con multitareas y procesos paralelos, optimizando su trabajo en red, e instruyéndose de forma lúdica con archivos multimediales, incentivando así la adquisición de competencias que desarrollen a una actitud crítica ante el conocimiento y la información.

¿Y por qué el tango? Actualmente, el tango está viviendo un momento de importante resurgimiento mediático, impulsado, en gran medida, a partir de la declaración de la UNESCO como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, el 1º de octubre de 2009, donde se reconoce al género como una manifestación esencial de la identidad de los habitantes de la zona del Río de la Plata, destacando que entre las expresiones más características de esa identidad figuran la música, la danza y la poesía del tango que son, a la vez, una encarnación y un vector de la diversidad y del diálogo cultural. Este acontecimiento determina que es responsabilidad de la comunidad internacional salvaguardarlo, siendo obligación de los países de origen – Argentina y Uruguay – ejecutar políticas públicas que protejan y difundan su música, poesía, baile, historia y espacios donde se manifiesta, destacando sus características principales y proyecciones futuras de sus prácticas en distintos niveles.

El tango es un género de la música popular latinoamericana, si consideramos la noción de género que propone Franco Fabbri, al decir que se trata de un conjunto de eventos musicales cuyo rumbo está gobernado por un cierto conjunto de reglas socialmente aceptadas (Fabbri, 1982), y a su vez, socialmente creadas. Estas reglas no presentan necesariamente un ordenamiento jerárquico (aunque esto puede variar dependiendo cada caso en particular) y son cualitativas: reglas formales y técnicas, semióticas, conductuales, sociales e ideológicas, y, por último, económicas y jurídicas. Además de ofrecer su sonido o música, sus letras y sus interpretaciones para la construcción identitaria rioplatense, ofrece, también, la concurrencia de códigos musicales propios, muy diversos en cada uno de sus componentes y específicos para ser trabajados en la materia. Al hablar de tango como género perteneciente a la música popular latinoamericana, se pone en juego una compleja red de codificaciones propias, que Iuri Lotman define como texto-código, refiriéndose a los elementos que determinan la especie y los parámetros con los que cuenta el músico para desarrollar su performance, el cual podrá asignarle un cierto grado personal de tradicionalismo, si

respetar los estrechos límites, o de innovación, si trasvasa la barrera de prohibición, pudiéndose mezclar o fusionar con el texto-código de otras especies (Lotman, 1981). Como en la mayoría de la música popular, el tango se construye en base a temas, que son segmentos melódicos con diversos grados de variación y repetición, que dan una unidad de sentido musical y, en muchos casos, musical-textual (Madoery, 2000). Los rasgos distintivos del tema corresponden a un ordenamiento de alturas, ritmos, forma y textura, lo que permite al oyente poder reconocerlo, más allá de que se presente, en los arreglos, de una manera distinta a la original.

En la música popular, cuando surgen arreglos sobre un tema, se tienen en cuenta dos tipos de procedimientos, que están vinculados tanto al género como a las preferencias estéticas del arreglador. Estos son, los procedimientos operativos que hacen alusión a los modos y formas que permiten llevar a cabo el proceso, relacionando lo operacional propiamente dicho, con lo contextual, como por ejemplo, de qué manera se procede en los ensayos para la realización de una obra, o bien, la manera de componer (mediante partitura, secuenciador, instrumento, etc.); y los procedimientos estratégicos, que son aquellos que construyen a la obra musical en sus aspectos estructurales, como por ejemplo la utilización de distintos recursos musicales durante el proceso de composición (reiteratividad, simetría o asimetría, progresiones armónicas, etc.)

Si bien estos dos procedimientos son necesarios para llevar a cabo un arreglo, no debemos olvidar que involucran tanto el rol específico del arreglador (que se basa en procedimientos de instrumentación y desarrollo textural, así como armonización, rearmonización y estructuración, y reestructuración de la forma) quien es el encargado de la creación, como así también el rol de la performance del intérprete, quien se encargará de los aspectos preformativos característicos de los géneros o de estilos particulares, como el fraseo, las dinámicas, los "jeites". (Madoery, 2007). Cabe aclarar que tanto el arreglador como el intérprete puede ser la misma persona, o bien, otra, totalmente distinta, con preferencias y características técnico-estilísticas diferentes.

Dependiendo del manejo del texto-código del tango en un arreglo, las versiones pueden llevar a los temas musicales a los contextos de las corrientes estilísticas tradicionalistas o las corrientes estilísticas innovadoras o vanguardistas que mantienen las tradiciones musicales del tango, definiendo su identidad (Pelinsky, 2000a), y por qué no, trasvasando límites, desafiando, innovando y creando nuevos elementos constitutivos del texto-código.

Todo lo anteriormente mencionado sobre el tango como manifestación cultural simbólica y como (específicamente) género de música popular latinoamericana que reúne todas las condiciones necesarias para ser considerado como tal, son los

fundamentos de lo desarrollado en la secuencia didáctica, aquello que se quiere trabajar y vivenciar.

El tango y las TIC en una secuencia didáctica

La disponibilidad de una netbook por alumno brinda la posibilidad de enseñar con contenidos digitales, los cuales permiten una mayor amplitud (por la infinita cantidad de contenidos digitales susceptibles de ser utilizados en clase, y trabajos escolares y áulicos) y editabilidad (se trata de un contenido que se puede copiar, pegar -siempre citando la fuente-, reeditar y mezclar en nuevos contextos), dando lugar a una continua evaluación (porque el gran volumen y dinamismo de la información digital requiere necesariamente de evaluación y selección), mayor prestancia de transferibilidad (ideal para dinámicas de clase en grupo, dentro y fuera del aula, para exposiciones y talleres, consignas y experiencias, etc.) y una permanente interactividad e hipertextualidad (los contenidos digitales se navegan y se vinculan, y esto dispone la información de una nueva manera, en muchos casos no lineal).

Debemos recordar que en uno de los objetivos de la Ley de Educación Nacional (2006) se dispone formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos en un mundo en permanente cambio, siendo el adolescente un sujeto de derechos y los docentes facilitadores de la transformación.

Los estudiantes viven en contextos saturados por los medios masivos de comunicación, con cada vez más acceso independiente a ellos, con una cultura mediática cada vez más diversa y más comercial, que muchos adultos encuentran difícil de comprender y de controlar. Si bien, como mencionábamos antes, el tango está viviendo una especie de apogeo en estos primeros años del siglo XXI, su presencia en los medios y sus hábitos de consumo son más bien modestos, tornándose a casi nula mientras más nos alejamos de Buenos Aires y sus alrededores. La planificación de esta secuencia didáctica se basa en el enfoque de un marco teórico conceptual para integrar las tecnologías a la educación denominado TPACK, por sus siglas en inglés, Technological Pedagogical Content Knowledge que se trata del Modelo de Conocimiento Tecnológico-Pedagógico-Disciplinar, donde sus autores (Mishra y Koehler, 2006) consideran la necesidad de no pensar la tecnología como un agregado colorido al conocimiento pedagógico disciplinar, sino que, la integración del conocimiento Disciplinar (Música: el tango), con el conocimiento Pedagógico (secuencia de actividades) y el conocimiento Tecnológico (habilidades para operar con

las netbooks), se logre a partir del desarrollo de una sensibilidad que atienda a la relación dinámica y transaccional entre los tres componentes, fomentando un conocimiento complejo y contextualizado. Es por ello, que no solo considera las tres fuentes de conocimiento, sino que enfatiza las nuevas formas de conocimiento que se generan en la intersección de unos saberes con otros, como lo es el conocimiento Tecnológico – Pedagógico, el conocimiento Tecnológico – Disciplinar y el conocimiento Pedagógico – Disciplinar, siempre en el marco de un contexto determinado.

En lo que respecta a los tres componentes, sus principales características son:

- Conocimiento Disciplinar: es el tema, contenido o bloque de contenidos a enseñar seleccionado de acuerdo con el diseño curricular, y el dominio del mismo por parte del docente. Además de los objetivos y conocimientos previos de los estudiantes
- Conocimiento Pedagógico: Considera los tipos de estrategias, las actividades, los propósitos, valores y metas generales de la enseñanza, como así también los roles del docente y el alumno.
- Conocimiento Tecnológico: se refiere a la búsqueda, selección y utilización de distintos soportes tecnológicos, atendiendo a las necesidades y posibilidades viables con respecto al contexto.

El TPACK, además de considerar estas tres fuentes de conocimiento y el punto de encuentro contextualizado, como equilibrio que garantiza una apropiada aplicación, reconoce y enfatiza las nuevas formas de conocimiento que se generan en la intersección de unos saberes con otros, dando lugar a, por ejemplo, el conocimiento disciplinar – pedagógico, donde se hace hincapié sobre el conocimiento disciplinar y las distintas técnicas pedagógicas; el conocimiento tecnológico – disciplinar, haciendo foco en la selección de tecnologías que permitan optimizar la enseñanza de un contenido disciplinar; y el conocimiento tecnológico – pedagógico, el cual implica el conocimiento de herramientas para realizar determinadas tareas de enseñanza y aprendizaje considerando los diferentes contextos educativos.

La secuencia didáctica

La secuencia didáctica se basa en un total de tres clases, con una duración de 80 minutos cada una, destinada a estudiantes de primer año de la escuela secundaria, en donde, a partir de un recorrido musical del tango, se pretende que los estudiantes puedan apropiarse de los principales elementos constitutivos del tango.

Es importante hacer hincapié en los frecuentes inconvenientes técnicos existentes en las instituciones educativas para lograr una fluida conectividad entre los equipos. Es por ello que es recomendable compilar una base de datos con todos los recursos que

serán utilizados, la cuál será transferida a los estudiantes en sus equipos a través de un pendrive. Las actividades propuestas en todos los encuentros se presentarán en un archivo de procesador de texto (Word o Writer, o similares) para brindar la posibilidad de edición y modificación sobre el mismo documento, el cual deberán presentar finalizadas las actividades, además de los archivos de audio (.mp3) y video (.mp4) especialmente seleccionados y necesarios para llevar adelante las clases.

Cada uno de estos encuentros está conformado por los siguientes momentos que, la Lic. María Cristina Davini (2008), plantea de la siguiente manera:

- Momento de apertura: con actividades que presenten el tema y generen acciones de principio en los estudiantes.
- Momento de desarrollo: actividades en las que se determinan las tareas, y donde el profesor guíe ante las dificultades posibles y las intervenciones de los estudiantes.
- Momento de cierre: actividades que sinteticen los logros para lograr la integración final que faciliten la reflexión y construcción propia de un juicio crítico donde pueda ser demostrada la apropiación personal de lo trabajado, observando los logros alcanzados como también los nuevos desafíos que se plantean.
- Momento de evaluación: apuntando a la realización de una evaluación cualitativa y continua, en donde se consideran los productos parciales de todo el proceso, que posibilitan la construcción del conocimiento.

Primer encuentro: Un paseo conociendo su origen

La clase comenzará con la proyección, del video documental titulado “Tango y Ciudad”, de Horacio Ferrer, realizado por el Canal Encuentro (Dir. Ignacio Hernaiz, Copyright 2009) donde se relata las características principales del contexto socio-histórico-cultural de los inicios del tango. Luego, el docente será el moderador en un momento de reflexión, donde compartirán y debatirán ideas y percepciones individuales acerca del tango como movimiento y manifestación cultural en Argentina y el mundo. Considerando las características narrativas del documental y su duración de alrededor de 25 minutos, se recomienda no poner en práctica una guía de observación, sino, mencionar previamente algunos lineamientos generales, dando la posibilidad de que los estudiantes puedan apreciar, sin ataduras, aquello que realmente les sea significativo. Los resultados son verdaderamente asombrosos.

Posteriormente, se procederá a la audición y análisis de la obra “El Choclo” (1905), música y letra de Ángel Villoldo. Cabe aclarar que la grabación seleccionada data del 23 de julio de 1954, interpretada por la Orquesta Francisco Canaro, cantada por Tita Merello y la letra modificada por Enrique Santos Discépolo. En la misma se pueden

apreciar las características estéticas estilísticas y un manejo del texto código perteneciente a la primera etapa del tango, como algunos autores denominan, la Guardia Vieja. Esta versión además fue utilizada en una escena de la película argentina titulada “La historia del tango”, dirigida por Manuel Romero y estrenada el 29 de junio de 1949, en donde se observa a Tita Merello cantando el tema musical "El choclo" durante una actuación realizada en un teatro criollo.

La primera actividad está relacionada con su texto, donde deberán completar las palabras que faltan para conocer su temática; en lo que respecta al aspecto formal, deberán colorear de diferentes tonalidades cada una de las estrofas, consignando además un gráfico de la estructura formal de la obra, determinando introducción, interludio, estrofas (si son iguales o diferentes), estribillo y coda; el parámetro timbre se trabajará a partir de un cuadro, donde deberán consignar la organología utilizada en la versión y su clasificación, atendiendo a la propuesta por Erich von Hornbostel y Curt Sachs.

Segundo encuentro: un paseo conociendo sus relaciones

Este segundo encuentro comienza con la audición completa del Primer movimiento “Allegro”, de la Sinfonía N°40 de Wolfgang Amadeus Mozart (27-01-1756/05-12-1791), del año 1788, interpretada por la London Festival Orchestra, teniendo en cuenta los motivos melódicos y la orquestación. Para ello se hará una breve referencia de lo que es una sinfonía y el tipo de orquestación utilizado en ésta en particular.

A continuación, escuchan la obra “40 Choclos” del compositor argentino Ernesto Acher (publicada en el disco “Juegos” del año 1987), donde se realiza una combinación musical con el “Primer movimiento Allegro, de la Sinfonía N°40” de Wolfgang Amadeus Mozart y el tango “El Choclo” de Ángel Villoldo. Para el análisis de esta obra, se utilizará una adaptación del modelo propuesto por María del Carmen Aguilar (1999) en Análisis auditivo de la música centrándose en el aspecto formal y en los fragmentos de cada una de las obras.

TÍTULO: “40 Choclos”	GÉNERO:
AUTOR/ES: Ernesto Acher	INTERPRETE/S: Ernesto Acher Grupo
INSTRUMENTOS:	
FORMA: Indica fragmentos de la Sinfonía 40 con el número “40” y fragmentos del tango El Choclo con la letra “T” según el orden de aparición.	
OBSERVACIONES:	

A partir de ello, utilizarán el Software de licencia libre de edición de audio Audacity, para, en un primer momento, cronometrar cada uno de los fragmentos de la Sinfonía 40 y de El choclo trabajados en el cuadro anterior. Esto da como resultado el siguiente cuadro:

Sección	1	2	3	4	5	6
Obra	Sinfonía 40	El Choclo	Sinfonía 40	El Choclo	Sinfonía 40	El Choclo
T. inicio	00:00.000	00:06.444	00:11.944	00:17.280	00:20.052	00:32.040
T. final	00:06.444	00:11.944	00:17.280	00:20.052	00:32.040	00:36.255
	7	8	9	10	11	12
	Sinfonía 40	El Choclo	Sinfonía 40	El Choclo	Los dos juntos	
	00:36.255	00:47.200	00:49.244	01:03.195	01:08.614	Final
	00:47.200	00:49.244	01:03.195	01:08.614	01:13.395	01:20.247

En un segundo momento se procederá a utilizar las herramientas de edición básicas disponibles en Audacity para recortar y separar los elementos pertenecientes a cada una de las obras, creando de esta manera dos nuevas versiones, cada una con sus propios elementos constitutivos.

Para realizar esta actividad en el aula, es recomendable la utilización de auriculares, sin embargo, y atendiendo a las especificaciones de los equipos, se puede prescindir de ellos.

Tercer encuentro: un paseo conociendo otras versiones

Para este último encuentro, se abordará el tango “Cambalache” (1935), música y letra de Enrique Santos Discépolo. Tomando como referencia la versión interpretada por Julio Sosa (1955), que guarda todas las características estéticas estilísticas y un manejo del texto código tanguero perteneciente a la década de 1950, época de la Guardia Nueva, en un primer momento se realizará un análisis de su texto, atendiendo a los términos del lunfardo, indagando en la utilización actual de los mismos. Luego de una breve reflexión sobre la temática de la letra, realizarán audiciones y comparaciones de otras dos versiones que contienen elementos del texto-código del rock, interpretadas por las agrupaciones “Hermética” (1990) y “Los Buitres” (1985), atendiendo a los distintos elementos del texto código utilizado en cada una de las versiones, definiendo así el género de cada una. Para ello se utilizará un cuadro, similar al del encuentro anterior, donde se consignarán aspectos formales e instrumentación de cada ejemplo musical.

Para finalizar, y con el objetivo de reflexionar sobre la incidencia de la evolución de los medios y dispositivos de grabación a través del siglo XX y su relación con el tango, se propone observar los videos titulados “En el medio digital - Historia del registro sonoro” (Canal Encuentro – Copyrigh 2012) y “En el medio digital – El MP3” (Canal Encuentro – Copyrigh 2012). En estos dos videos se puede observar desde la creación del Fonógrafo, realizado y patentado el 25 de marzo de 1857 por el francés Édouard-Léon Scott de Martinville, hasta las distintas posibilidades que ofrecen los medios digitales en lo que respecta a grabación, edición y manipulación de audio.

Esta propuesta de reflexión sobre el uso de TIC en el quehacer musical actual, servirá para que interpelar y comprender su propio “ecosistema musical”, en el cual no solo están inmersos, sino que son actores fundamentales.

A modo de conclusión

Incorporar TIC en nuestras propuestas áulicas, facilitando la apropiación de elementos culturales tan significativos como el tango, es en un verdadero desafío que debemos asumir, porque al hacerlo, estamos reformulando hasta los límites tradicionales del aula. Aquellas actividades que demandan el uso de TIC, permiten al alumno sistematizar la apropiación de códigos multimediales, dejando experiencias únicas y significativas.

Tener en claro el enfoque TPACK (conocimiento tecnológico + pedagógico + disciplinar) es la pauta necesaria para no cometer el error de transformar nuestras clases en “clínicas de operadores de PC”, donde la TIC se convierte en un simple adorno, comprendiendo que la integración de los tres tipos de conocimientos nos brinda una posibilidad de renovar y mantener activa, actual y atractiva nuestra labor docente.

Nuestro tango, hoy es un momento más en la historia del tango, y es por ello que debemos fomentar su apropiación, ya que se trata de una manifestación cultural que simboliza nuestra idiosincrasia, constituyéndose en un rasgo identitario único y presente en cada uno de los argentinos. Tomar conciencia de ello y aprovechar la incorporación TIC en nuestras clases para ampliar la oferta identitaria a partir del encuentro con la otredad, es sinónimo de comprender el contexto socio-histórico-político y cultural en el cual estamos inmersos y sobre el cual debemos trabajar, aportando nuestro granito de arena, nuestra impronta personal, colectiva e integradora.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, M. C. (1999). *Análisis auditivo de la música*. Buenos Aires. Argentina. Edición de autor.

DAVINI, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. Argentina. Santillana

DUSSEL, I. (2010). *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital/ Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo. - 1a ed.* Buenos Aires. Argentina. Santillana

FERRER, H. (1999) *El tango. Su historia y evolución*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Continente SRL.

FISCHERMAN, D. (2004). *Efecto Beethoven*. Buenos Aires. Argentina. Paidós Diagonal.

GOBELLO, J. (1999) *Breve historia crítica del tango*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Corregidor.

MADOERY, D. R. (2000) Los procedimientos de producción musical en música popular. *Revista de Instituto Superior de Música. UNL N° 7*. pp 76-93

MADOERY, D. R. (2007) El folklore musical argentino después de Carlos Vega. *Actas del 1º Congreso latinoamericano de formación académica en música popular. UNVM*.

NOVATI, J. (1980) *Antología del tango rioplatense. Desde sus comienzos hasta 1920*. Buenos Aires. Argentina. Instituto Nacional de Musicología 'Carlos Vega'.

PELINSKI, R. (2000a) *Homología, interpelación y narratividad en los procesos de identificación por medio de la música. Invitación a la etnomusicología: Quince Fragmentos y un tango*. Madrid. España. Akal.

SAGOL, C. (2011) *El modelo 1 a 1: notas para comenzar*. Buenos Aires. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.

SIERRA, L. (2010). *Historia de la Orquesta Típica. Evolución instrumental del tango*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Corregidor.

VALVERDE BERROCOSO, J., Garrido Arroyo, M. C. y Fernández Sánchez, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC. En De Pablos Pons, J. (Coord.) *Buenas prácticas de enseñanza con TIC. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 1*. Universidad de Salamanca, pp. 203-229.

[| volver al ÍNDICE](#)

Aporte a la enseñanza del rock argentino a partir de canciones paradigmáticas. Una propuesta de análisis auditivo y ejecución vocal-instrumental

Florencia Di Benedetto

Resumen

El presente trabajo forma parte de la adscripción en investigación titulada “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 través del análisis auditivo de “Tema de Pototo” de Almendra y “Cuando ya me empiece a quedar solo” de Sui Generis, nos proponemos identificar elementos constructivos del lenguaje y llevar a cabo algunas experiencias de tipo teórico-prácticas que serán propuestas más adelante. El objetivo final de este trabajo consiste en mostrar algunos ejemplos pertenecientes a un corpus más grande, que nos permita hacer un aporte a la sistematización en la enseñanza del género rock argentino en la formación de instrumentistas, cantantes, arregladores, compositores, directores y sonidistas.

Pero antes, haremos un breve recorrido por algunos de los posibles significados asociados a los conceptos de música popular, rock y rock argentino y reflexionaremos sobre algunas problemáticas que plantea el análisis auditivo en música popular.

1. Música popular

Presentamos tres ideas (de varias existentes) que suelen vincularse al término, para -como dice Octavio Sánchez- “(...) poner en evidencia el complejo espectro semántico que implica la utilización de estos conceptos y sus relaciones (...)” (Sánchez, 2005).

- «Popular» como cualidad asociada a lo «masivo», o identificada con ello.

Ésta asociación se relaciona a la definición de música popular de Juan Pablo González “Se trata de una práctica musical urbana o urbanizada, que es definida por su masividad, mediatización y modernidad” (González, 2013, 83). Mediatizada: como

intervenida por los medios (vinculados a la industria cultural y la tecnología). Masiva: porque es pensada para llegar a la mayor cantidad de personas posible. Modernizante: atenta a la sensibilidad urbana, desde donde desarrolla su capacidad de expresar el presente.

- «popular» como «nacional»:

El problema en esta asociación es, tal como lo plantea Octavio Sánchez en el artículo antes citado, que al ser el concepto de nación una construcción, la validación de la etiqueta “nacional” fue manipulada a lo largo de la historia de nuestro país según los intereses de los dueños del poder político: le fue negada durante la dictadura, siendo el rock un género acusado de extranjerizante y luego legitimada desde el conflicto de Malvinas, con el título de «rock nacional», concepto que quizás ya circulaba pero que no había sido oficializado desde el poder hegemónico.

Esto se relaciona con parte de la definición que hace Luis Alberto Spinetta como introducción al libro de Marcelo Fernández Bitar:

El rock aquí es todo ese sentido que como felicidad o angustia, trasgrede permanentemente un delgado hilo de la realidad argentina, aún a costa de que al crecer luego uno se sienta como un turista marciano (¿Acaso no pareció por momentos que éramos extranjeros todos?). (Fernández Bitar, 1999, 2).

- «popular» como lo opuesto a «culto».

Esta concepción se relaciona con lo que Diego Fischerman llama “Efecto Beethoven”:

La hipótesis es que hay una idea de arte en particular que, en música, se cristalizó alrededor de la figura de Beethoven y que, a partir de la aparición de los medios de comunicación masiva, alcanzó y transformó a buena parte de las músicas y músicos de tradiciones populares. En esta forma de concebir el arte –la música-, que persigue la condición de abstracción – de música absoluta-, son esenciales los valores de autenticidad, complejidad contrapuntística, armónica y en la composición, en la ejecución e, incluso, en la escucha.” (Fischerman, 2004, 25)

2. Rock

Según Keir Keightley

<Rock> es un término instantáneamente evocador y vago hasta la frustración. (...) Si unos intérpretes y sonidos tan eclécticos pueden agruparse con el título <rock>, no se debe a que comparten una misma esencia musical ajena al tiempo, sino a que unos contextos históricos específicos, unas audiencias, unos discursos críticos y unas prácticas industriales han operado conjuntamente para modelar una percepción particular de este o aquel músico, de esta o aquella música, una percepción que los une en su pertenencia al <rock>. (en Frith, 2006, 155)

Al mismo tiempo, ningún estilo o intérprete recibe gratuita y automáticamente la etiqueta <rock>, dado que la cultura rock también ha venido definida, históricamente, por sus singulares procesos de exclusión.

La brújula que guía los juicios acerca de lo que es o no es rock es la de la autenticidad:

La preocupación por la <autenticidad> sirve a la cultura rock para trazar líneas divisorias dentro de las tendencias comerciales de la música popular, fronteras que separan el rock del pop, y, incluso dentro de la cultura rock, distinguen algunas versiones del rock separándolas de otras. (Keightley, 2006, 181)

“La autenticidad no es algo que está en la música (...) sino un valor, una cualidad que atribuimos a las relaciones percibida entre la música, las prácticas socioculturales y los oyentes o públicos.” (Keightley, 2006, 181). Lo que es rock para mí puede no serlo para vos, o puede dejar de serlo para mí, mañana.

Aunque el rock ubica la autenticidad en el centro de su sistema de valores, no todos la entienden y la expresan de idéntica manera. Por ejemplo: el valor puesto en la tradición y la continuidad con el pasado o en la experimentación y la innovación. ¿Cuántas veces estas dos miradas se oponen a la hora de evaluar un nuevo disco de un grupo que ya conocemos?

3. Rock argentino

Sostiene Claudio Díaz:

El artista, el músico de rock, es el que ve. Ve la realidad (la ciudad) y comprueba que es insoportable. Entonces denuncia y lucha (línea atravesada por lo político), busca una alternativa en lo sagrado (versión mística), insulta, escupe y rompe todo

(diversos modos del punk), se refugia en el sueño y la fantasía (heavie metal), o bien propone el arte, el rock, como transgresión (Spinetta). (Díaz, 2005, 103)

El mismo autor plantea que el rock de la etapa pionera considerado <verdadero> propuso una concepción estética que se diferenciaba de lo instaurado por la industria y que por ello, desde el comienzo, ocupó una posición conflictiva. Habla de la ruptura que generaron las tres bandas que se consideran iniciadoras de lo que llamamos rock argentino (Los Gatos, Almendra y Manal).

En las letras: Los tres grupos, a su manera (más o menos “poética”, más orientada a espacios naturales o urbanos) rompen con algunos valores impuestos por la sociedad de la época y proponen otros en su lugar: la libertad, la autenticidad, la búsqueda espiritual.

En la música: experimentación en la forma (rompiendo la previsibilidad que caracterizaba a la canción masiva, de manera más tímida en Los Gatos y más arriesgada en Almendra y Manal).

Experimentación con ritmos (por ejemplo, instaurar una norma rítmica para luego transgredirla varias veces a lo largo de la canción), climas, hasta con los instrumentos que intervienen (por ejemplo, en Almendra uso de orquestas de cuerdas, bandoneón, etc.)

En la manera de cantar: sobre todo puede observarse en Javier Martínez, líder del grupo Manal, y sus inflexiones asociadas a la música negra norteamericana. Cita de Martínez en el libro de Claudio Díaz:

Me di cuenta que este género podía cantarse con una voz que tuviera que ver más con la vereda que con el conservatorio (...). Los cantantes negros nos liberaron de todo eso, nos enseñaron que podemos cantar con voz de no haber dormido bien. (Díaz, 2005, 57).

4. Las canciones

A continuación analizaremos algunos fragmentos de dos canciones de rock argentino. El ejemplo 1, “Tema de Pototo”, subtitulada “para saber cómo es la soledad”, es la primera canción editada por el grupo Almendra, y lanzada al mercado como simple en 1968 (junto a “El mundo entre las manos”). Fue compuesta por Luis Alberto Spinetta y Emilio Del Guercio en 1967 (contando Spinetta con 17 años). Corresponde al ciclo I

del rock argentino propuesto por Grinberg (2008, 25): años 65 a 70, que es el de las bandas pioneras y se enfocó, según el autor, en dominar el canto en castellano.

El ejemplo 2, “Cuando ya me empiece a quedar solo” es la canción que abre el 2° LP de Sui Generis “Confesiones de invierno” editado en 1973. Corresponde al ciclo II de los planteados por Grinberg (años 70 al 75) “(...) la tarea de esos años se aplicó a <dominar el sonido electrónico> tanto en los estudios de grabación como en los recitales” (Grinberg, 2008, 25).

Nota: los datos acerca de los audios a los cuales nos referiremos están citados en la discografía, al final del presente trabajo.

El análisis auditivo realizado considera a las canciones como objetos intertextuales. El mismo, no solo consta de elementos mensurables (que se pueden transcribir o graficar a partir de la teoría tradicional de la música) sino también otros, como por ejemplo el aspecto sonoro y performativo: las maneras de cantar y las maneras de tocar.

Según Juan Pablo González los aspectos «performativos» hacen referencia a:

(...) los niveles de significado que adquiere la letra de una canción al ser cantada debido a factores de timbre, expresión, respiración, gestualidad y ‘grano’ y sus transformaciones rítmicas, melódicas y de color armónico al ser interpretada y mezclada en un estudio de grabación (González, 2001).

Mostraremos tres ejemplos de un análisis musical más amplio de las canciones, que nos parecen representativos de los tipos de escucha que sería apropiado fomentar en el estudio de la música popular.

a) Primer ejemplo: dos fragmentos de la canción “Cuando ya me empiece a quedar solo” en los cuales puede apreciarse la diferencia en la performance vocal de Nito Mestre con la de Charly García de las unidades A (min. 0.18 a 0.52. Letra: “Tendré los ojos muy lejos...”) y B (min. 1.23 a 1.55. Letra: “Un televisor inútil...”) respectivamente (ver FIG. 1): como más reflexiva y resignada, por momentos casi susurrada –introspectiva- la primera en contraste con la forma más exasperada y gritada –para afuera- de la segunda).

Simon Frith (2014) en su capítulo sobre las canciones como texto sostiene que cantar una letra (a diferencia de hablarla) pone la atención sobre las palabras de una manera especial ya que para la mayoría de nosotros cantar es como una performance, una actuación (no es algo natural como lo es hablar).

b) Segundo ejemplo: en “Tema de Pototo” veremos cómo algunos rasgos musicales y de performance aportan elementos para comprender la confrontación estética e ideológica a partir de la cual el rock se diferenciaba de la música para jóvenes que circulaba en esa época, planteada principalmente por Claudio Díaz (autor citado anteriormente). Ver FIG. 2. En la primera parte de la canción (unidad A-estrofa min. 0.2 a 0.19) pueden observarse algunos aspectos que la vinculan fuertemente con el estilo de lo que por entonces se conocía como música beat: música liviana, de ritmo constante (habitualmente de pie binario), armonías predecibles y melodías pegadizas; pero ese discurso es inmediatamente interrumpido por otro diferente y contrastante (unidad B-estribillo min. 0.19 a 0.40 aprox.) con la desaparición del ritmo característico de la base de la estrofa, convirtiéndose en una insistente marcación de tiempos (además de la ralentización del tempo, más notable la segunda vez que aparece el estribillo min. 0.58), donde cobra importancia el arreglo de cuerdas, especialmente la línea contrapuntística que toca el cello con respecto a la voz; más el pasaje al modo menor, el uso de una melodía de contornos más estáticos, con muchas notas repetidas (a diferencia del modo y el diseño melódico de las estrofas).

c) Tercer ejemplo: Volviendo a “Cuando ya me empiece a quedar solo” quisiéramos detenernos en la performance de los pianos de Charly García (son dos pianos los que suenan en la grabación):

Ver Fig. 3. En las secciones A (estrofas min. 0.18 –representada en la FIG. 3- y más adelante en min 0.53 y 0.55) puede escucharse un arreglo de piano muy lírico (y despojado de otros instrumentos), con varias conducciones de voces que se van moviendo por detrás de la voz de Nito Mestre. En su libro “Canciones argentinas” Sergio Pujol cuenta que:

(...) Y el propio Charly le relató a la periodista Maitena Aboitiz la génesis armónica de una canción por la que siempre sintió particular predilección: <la hice toda como si fuera un ejercicio de voicing, de poner armonía. En vez de tocar un acorde con un piano, hice que cada nota fuera un instrumento>. (Pujol, 2010, 278).

Este tratamiento contrasta con el uso que hace del piano en la unidad B (min. 1.23) cuyo clima general es más “rockero”: dinámicas más fuertes, intervención de la base típica del rock batería-bajo-guitarra eléctrica con distorsión, giro al modo mayor en la armonía y el piano responde a estas características estilísticas con riffs “duros” en registro preferentemente grave.

5. Propuestas pedagógicas

El análisis de canciones paradigmáticas se tomará como el punto de partida para diferentes actividades de tipo teórico-prácticas, dependiendo de cuál sea el objetivo, generando posibilidades en relación a las particularidades de cada alumno: por ejemplo, su ejecución vocal instrumental si el objetivo es utilizarlas en la formación de un intérprete de música popular, la que puede llevarse a cabo respetando sus características originales o construyendo una nueva versión de las mismas (y, en este caso, tomar los criterios con que se tocaron, cantaron y arreglaron las canciones originalmente o compararlas con otras versiones para desarrollar nuevos arreglos y performances a partir de lo analizado: éste podría ser uno de los usos para la formación de arregladores, compositores o directores musicales).

O pueden integrar un corpus de canciones orientadas al aprendizaje histórico-estético del género, haciendo uso de los fundamentos teóricos planteados al comienzo de esta ponencia, ampliando los tipos de análisis mostrados con aspectos contextuales, en base a lo cual los alumnos puedan llegar a construir un panorama general acerca de cómo se originó y fue desarrollándose el rock en Argentina desde los años pautados hasta la actualidad.

6. Conclusiones

Partimos de algunos postulados teóricos acerca del significado de los términos “música popular”, “rock” y “rock argentino”. Continuamos con tres ejemplos de análisis auditivo de dos canciones paradigmáticas del repertorio y terminamos haciendo una serie de propuestas pedagógicas sobre el uso de dicho análisis en la formación de un músico profesional. Este recorrido nos da pie para plantear las siguientes conclusiones:

Consideramos importante el aporte que genera un análisis musical principalmente auditivo que contemple la mayor cantidad de aspectos posibles (y sus relaciones) sobre la canción y las conclusiones que se puedan sacar de dicho análisis, para que el mismo represente una enriquecedora herramienta de conocimiento para el trabajo en base al género y permita una práctica musical crítica y reflexiva.

Juan Pablo González menciona dos necesidades a tener en cuenta sobre el análisis en música popular:

(...) avanzar en el desarrollo de enfoques analíticos específicos en música popular, que consideren la ausencia de partitura y la presencia de soportes grabados, editados y consumidos; y la de definir el objeto de análisis como una suma de textos –sonoros, literarios, performativos- ubicados en distintos contextos de producción, reproducción y recepción. Es decir, se trata de construir un objeto analítico que sea intertextual y que esté social e históricamente situado. (González, 2013, 91)

Bibliografía

Berti, Eduardo (2014). *Spinetta. Crónica e iluminaciones*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Planeta.

Díaz, Claudio (2005). *Libro de Viajes y Extravíos: un recorrido por el rock argentino (1965-1985)*. Unquillo, Argentina: Narvaja Editor.

Favoretto, Mara (2014). *Charly García en el país de las alegorías: una aproximación a la obra poética de Charly García*. Buenos Aires, Argentina: Gourmet Musical Ediciones.

Fernandez Bitar, Marcelo (1999). *Historia del rock en argentina*. En: <http://www.rock.com.ar/historia/>

Fischerman, Diego (2004). *Efecto Beethoven. Complejidad y valor en la música de tradición popular*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Frith, Simon (2014). *Ritos de la interpretación. Sobre el valor de la música popular*. Buenos Aires, Argentina: Paidós entornos.

Goldsack, Elina. López, María Inés. Pérez, Hernán (2011) Música popular: algunas propuestas para su estudio. Aproximaciones a la música de fusión en la ciudad de Santa Fe. *Revista del instituto superior de música de la Universidad Nacional del Litoral* (13) págs. 53–80. (2011) El análisis en música popular. Punto de partida para diversas instancias pedagógicas *Revista Neuma año 5 volumen 2* pp. 82 a 97. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4824040>

González, Juan Pablo (2001) Musicología popular en América Latina: síntesis de sus logros, problemas y desafíos. *Revista Musical Chilena. Vol. 55* (195), pp 38-64. En: <http://www.revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/485/398> (2013). *Pensar la música desde América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Gourmet musical.

Grinberg, Miguel (2008). *Cómo vino la mano. Orígenes del rock argentino*. Buenos Aires, Argentina: Gourmet Musical.

Keightley, Keir (2006) Reconsiderar el rock. En Frith, Simon y otros (Ed.), *La otra historia del rock. Aspectos clave del desarrollo de la música popular: desde las nuevas tecnologías hasta la política y la globalización* (pp155-194) Barcelona, España: Ma non troppo (Ediciones Robinbook).

Marchi, Sergio (2013). No digas nada. Una vida de Charly García. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.

Madoery, Diego (2000). Los procedimientos de producción musical en Música Popular. *Revista del Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral* año 7 (N° 142) pp. 76-93. (2007). Charly García, de la composición a la puesta en acto. *Revista Trampas de la comunicación y la cultura* (N° 52) pp. 56 a 60. En <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/36692>

Ochoa, Ana María (2002). El desplazamiento de los discursos de autenticidad: Una mirada desde la música. *Revista Transcultural de Música*, núm. 6. Sociedad de Etnomusicología. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200608>

Pujol, Sergio (2010). *Canciones argentinas. 1910-2010*. Buenos Aires, Argentina: Emecé. (2013) *Cien años de música argentina. Desde 1910 a nuestros días*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos. Fundación OSDE.

Sánchez, Octavio (2005). El concepto Música Popular. Construcciones, perspectivas y líneas de estudio. *Conferencia de apertura del IIIº Encuentro de Música Popular*, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.

Tagg, Philip (1982). "Analyzing Popular Music: Theory, Method and Practice." *Revista Popular Music* (2). pp. 37-65. En: <http://tagg.org/articles/xpdfs/pm2anal.pdf>

Discografía:

Canción: "Tema de Pototo" (Almendra). El audio al cual nos referiremos corresponde a una reedición en CD de 1999 que incluye los singles editados por el grupo (entre ellos el que contiene la canción citada, de 1968) más el primer LP "Almendra".

Canción: "Cuando ya me empiece a quedar solo" (Sui Generis). El audio al cual nos referiremos corresponde a la reedición en cd de 2003 (Sony BMG) del LP original de 1973.

Anexo: GRÁFICOS

FORMA 1° nivel	A		B	
Cant. de comp. y temporizac.	(0.18)	8c	(1.23)	9c
FORMA 2° nivel	a	b	d	e
Cant. Comp.	4c	4c	4c	5c
Tipo de comienzo Letra	Anacrúsico Tendré los ojos...		Anacrúsico Un televisor inútil...	
Tempos	♩ = 54 (aprox)		♩ = 91 (aprox)	♩ = 64 (aprox)
Instrum. y voces				
Voz principal	Nito		Charly	
Coros				Nito
Pianos				
Bajo				
Batería				
Guitarra eléct.				
Bandoneón				
Orquesta				
Performance vocal	Reflexiva y resignada, por momentos casi susurrada. introspectiva		Exasperada y gritada "para afuera"	Se vuelve como la anterior

FORMA 1° nivel		A		B	
	Intro	Estrofa 1		Estribillo	
Cant. de comp. y temporizac.	4/4 1C.	(0.2)	7c.	(0.19)	9C.
FORMA 2° nivel		a	b	c	c'
Cant. de comp.		4c.	3c.	4c.	5c.
Tipo de comienzo		Anacrúsico "Para saber..."		Anacrúsico "La soledad..."	
Tempos	♩ = 102			♩ = 98	
Instrum. y voces					
Voz principal					
coros					
Guitarra eléct.					
Bajo					
Batería					
teclado					
cuerdas/cello					
vientos					
Textura y otros				Coros: Tarareados, rítmicos (no paralelos a la voz). Cello: línea contrapuntística a la voz principal	
Estilo/clima		Fuerte vinculación con música beat: liviana, ritmo constante (binario), armonías predecibles y melodías pegadizas		Insistente marcación de pulsos (ralentización del tiempo) pasaje al modo menor. Melodías más estáticas	

FORMA 1° nivel	A		B	
Cant. de comp. y temporizac.	(0.18)	8c	(1.23)	9c
FORMA 2° nivel	a	b	d	e
Cant. Comp.	4c	4c	4c	5c
Tipo de comienzo Letra	Anacrúsico Tendré los ojos...		Anacrúsico Un televisor inútil...	
Tempos	♩ = 54 (aprox)		♩ = 91 (aprox)	♩ = 64 (aprox)
Instrum. y voces				
Voz principal	Nito		Charly	
Coros				Nito
Pianos				
Bajo				
Batería				
Guitarra eléct.				
Bandoneón				
Orquesta				
Performance Piano	"Lírico", con varias conducciones de voces que se van moviendo por detrás de la voz de Nito Mestre (voicing)		"Rockero": dinámicas más fuertes riffs "duros" en registro preferentemente grave.	

[| volver al ÍNDICE](#)

De estar estando. Música popular, educación musical y pensamiento latinoamericano (*)

Darío Duarte Núñez

(*) En el marco del Panel: *"Pensando desde Latinoamérica: hacia una práctica docente crítica y situada desde nuestras músicas populares"* | **ver sinopsis del PANEL**

Resumen

En el presente trabajo se mencionarán algunos de los tópicos más importantes que fueron constituyendo un pensamiento latinoamericano propio, crítico y reflexivo y cómo estas categorías nos ayudan a identificar las tensiones entre lo que es de América y lo que la conquista nos ha heredado. De tal manera, lo popular es reconceptualizado como un espacio de resistencia y de experiencia total de una cultura. La producción estética aparece como un territorio de debates y de preguntas sobre las formas en que los creadores se apropian de los símbolos y mitos de la cultura propia, antes del dominio de la cultura hegemónica. Entonces, ¿Cómo pensar una educación musical situada que considere críticamente a la música popular? Mediante textos de Kusch, Dussel y Santos Souza, iremos pensando estrategias para "estar" como educadores musicales en una América compleja.

Educadores musicales en el contexto latinoamericano

Son pocas las oportunidades que tenemos en nuestra vida cotidiana para sentarnos a pensar sobre nuestras prácticas, por lo que este congreso se nos presenta como una importante ocasión para intercambiar experiencias, ideas, aprender cosas nuevas, en definitiva, enriquecer nuestra profesión.

Esta ponencia se titula con el nombre de la canción del gran Cuchi Leguizamón: De estar estando, que comienza con sus primeros versos diciendo: "corazón alegre de sólo estar/ andando en la vida". Esos versos funcionan como motor para articular las cuestiones que nos convocan a este congreso, la música popular y la educación musical, en relación a los marcos epistemológicos críticos y reflexivos producidos desde Latinoamérica. El propósito es tener algunas claves de lectura para "estar" como educadores musicales "estando" en una América Latina compleja, un territorio pleno de hibridaciones y de tensiones que hemos recibido como herencia. Se trata de pensarnos como educadores situados en un contexto que nos invita a reflexionar continuamente sobre nuestras prácticas.

Tenemos dos preguntas que pueden servirnos de guía en esta reflexión. Una es de orden epistemológico, ¿cómo pensar una educación musical situada que considere críticamente a la música popular?, la otra, de orden metodológico ¿Qué estrategias desarrollamos para pensar “lo propio de América” en nuestras prácticas de intervención docente? No intentaremos dar una respuesta definitiva a las mismas sino más bien abrir posibilidades, derivaciones, perspectivas.

Surge la necesidad de hacer una primera consideración necesaria para reflexionar sobre la producción estética en nuestro continente: la podemos ver, principalmente, como un territorio de debates cruzado por múltiples producciones discursivas, pero también como una fuente inagotable de preguntas sobre las formas en que es posible conocer, comprender y apropiarse de símbolos y mitos de la cultura propia. Con este posicionamiento, qué lejos estamos de la pretendida postura de la Modernidad que reclamaba la autonomía de la esfera artística. No reducimos la producción estética a un conjunto de técnicas o procedimientos inmanentes, le devolvemos así, al arte de los pueblos, al acto artístico como praxis social, su contexto de producción.

Pensamiento latinoamericano: hacia una estética de la resistencia

Hablar de pensamiento latinoamericano es referirse a una corriente de producción reflexiva y crítica que trata de encontrar estrategias que nos conduzcan a propias categorías con las cuales analizar los problemas propios de América. En su trabajo *Transmodernidad e interculturalidad*, Enrique Dussel plantea una filosofía situada que tiene en cuenta las “propias experiencias culturales” (Dussel, 2005, pág. 17). Al decir de Dussel, nuestro continente tiene una originalidad que se hace presente en el arte y en su estilo de vida que muchas veces desde discursos pronunciados desde la racionalidad Moderna es presentada en términos subsidiarios de la historia occidental (Dussel, 2005, pág. 4). Pensar a América en relación con Europa en términos de disparidad, trae como consecuencia una cultura latinoamericana con dependencia de los procesos europeos.

A esta mirada hegemónica es posible presentar como alternativa una “cultura popular post- capitalista” que se funda en un proyecto liberador, en la que los oprimidos pasan a ser protagonistas (Dussel, 2005 pág. 10); no sólo se “localiza” geográficamente a las culturas distintas a la europea-norteamericana, sino que se la “sitúa”, se le da la posibilidad de su existencia misma (Dussel, 2005, pág. 12). La idea de *Transmodernidad* nos permite superar los mencionados esquemas estáticos de centro-periferia para constituir un replanteo de la forma en que comprendemos nuestras culturas, ya que esta idea “indica todos los aspectos que se sitúan ‘más allá’ (y

también 'anterior') de las estructuras valoradas por la cultura moderna europeo-norteamericana y que están vigentes en movimiento hacia una utopía (Dussel, 2005, pág. 18). Fundar la Trans-modernidad nos permitiría encontrar mediante un diálogo intercultural aquellos aspectos que nos acerca como culturas; producciones estéticas en los que encontramos lo profundo del "ser y estar humanos" en la cultura. Sabemos que la Modernidad ha presentado sus valores como rasgos esenciales en la constitución del sujeto: sobre conceptos claros, distintos y ciertos. Valores implicados son el modelo de las ciencias naturales sobre el paradigma positivista, pero aun en ellos hay una confianza en el futuro que con el coletazo del posmodernismo parece derribar toda posibilidad de crear mejores condiciones para la humanidad. En este sentido y siguiendo a Boaventura de Sousa Santos (2003) la teoría del fin de la historia es probablemente la forma de entenderla que más se identifica con la burguesía. Al ver que el futuro entendido en términos de cambio y transformación podría ser peligroso para mantener las matrices del orden capitalista, los discursos posmodernos con intenciones de borrar el contexto, buscan con tesis como la mencionada detener la marcha de la historia en el presente, lo que significa asentarse en la lógica de la repetición y la reproducción de las estructuras que generan desigualdades sociales, evitando cualquier posibilidad de un contradiscurso emancipador.

La ficción de lo popular en los medios de comunicación mediante apelaciones a la nostalgia y a la cristalización de prácticas esencializadas, no contribuyen a la necesidad de la emancipación para alcanzar un pensamiento propio. La nostalgia de lo popular como tradición inmóvil y lo popular como masa confluyen en una misma aporía que cristalizan el presente que lo hace sonar como reproducción de una misma matriz. Es necesario desandar reflexivamente las redes de los dispositivos que ha desplegado la Modernidad sobre nuestra cotidianeidad y que hace quebrar nuestra relación con lo real concreto.

Pensar deconstructivamente

Llegado este punto, es necesario referirse a otro gran pensador latinoamericano que es Rodolfo Kusch. Este pensador elaboró dos conceptos desde los cuales es posible pensar las oposiciones entre lo europeo y lo americano: hedor y pulcritud. Ambos son imágenes simbólicas con que Kusch representa las formas de estar en América: la primera se refiere a la tierra, a lo mítico, con sus formas del mestizaje en su ser, en donde naturaleza y dioses aparecen como escena y personajes para la vida concreta; la segunda, nos remite a la idea de progreso ilimitado que se tiene en las ciudades poniéndose del lado de la "civilización". Ambas, constituyen la tensión fundante de lo propio de América.

Pero los procesos políticos en América han negado el hedor, tratando de borrar cualquier marca del mismo en los pueblos. Este pensamiento de sociedad higienista, divorciada de la naturaleza, confiada en la Razón omnipotente, también ha encontrado formas de negar los sonidos que plantean la disidencia: el hedor tiene su correlato sonoro en prácticas de ejecución y de composición en las que los sonidos detentan su grano total, en donde no ocultan las formas de emisión sonora, sino que se acentúan, y que invitan a lo tenebroso para devolvernos una producción sonora concreta. Muchos enfoques que enseñamos desde el lenguaje musical provienen desde una mirada que reduce lo musical a aquellos casos en que la tonalidad sigue siendo un paradigma indiscutible.

En *Anotaciones para una estética de lo americano* Kusch describe la actitud del artista de nuestro contexto cuando utiliza como insumo para su creación material proveniente de América:

[El artista] se refugia inmediatamente en esa predisposición al estrado, a lo formal, a lo estable, llevado por una especie de pánico de que lo que está abajo pudiera destruir lo de arriba. Y en el caso de rozar algo muy hondo, que penetre lo americano, el artista o el escritor tienden sobre esa hondura *un barroco conceptual sutilmente entretejido* para cerrar toda posibilidad de visión o de resquicio hacia lo viviente. (Kusch, pág. 781)

El miedo a lo propio produce expresiones cristalizadas, estereotipadas. Lo formal se constituye en una pauta por la cual el artista es disuelto en el producto de su trabajo, la obra. Pero para Kusch, eso implica una estética de la mentira que se contenta con la placidez de una contemplación sin sobresaltos, sin perturbaciones. Pero no es la estética que buscamos porque el arte, con su sistema de símbolos siempre abiertos al devenir, se las arregla para enfrentarnos a situaciones que nos ponen del lado de la vida. Miedo es tener que reconocer los márgenes de los postergados de la historia, de las músicas que se han silenciado y aún siguen siendo silenciadas.

Transitados por la tensión de lo heredado y lo nuevo, en Rodolfo Kusch, encontramos ecos de las estrategias deconstructivas cuando señala lo tenebroso como la posibilidad de realzar el margen y la periferia. Se trata de pensar desde nosotros, desde nuestras categorías, comprendiendo nuestro devenir histórico, la contingencia y avatares de nuestra política y proceder a una re-fundación de la Estética desde nosotros como estrategia de descentramiento de un discurso para reflexionar sobre nuestras producciones que nos ha resultado en muchas ocasiones extraño.

Pensar deconstructivamente es también una estrategia para considerar al artista como gestor cultural, encontrando las líneas hegemónicas y totalitarias que habitan en los

discursos cristalizados y en las interpretaciones fijas y construyendo textos móviles que se replanteen el tema de la “identidad”.

Frente a estas ideas, es necesario repensar la educación musical como práctica situada, que considere la totalidad de la cultura y que opere en una selección curricular que le devuelva a la música popular su categoría de símbolo y no de objeto delimitado y estático como hacen los folclorismos (García Canclini, 1990).

Consideraciones finales

El compromiso por lo latinoamericano requiere que realicemos investigaciones profundas, sobre las diferentes formas en que se ha dado la producción estética en nuestro continente, advirtiendo los cruces entre lo occidental europeo y lo propio americano. En esa dialéctica, plena de hibridación, de tensiones tales como las que escuchamos en la conferencia inaugural de este congreso, es posible poner en marcha un proceso en que las categorías para reflexionar sobre nuestra música sean situadas.

Reconocer el pueblo que late en lo sonoro, habilitar lo sonoro como contestación, constituir lo tenebroso, lo inquietante, lo que no es pulcro, el sonido que desborda y amenaza a las categorías fijas para empezar a pensarnos en devenir, en constante reconstrucción. Generar producciones deseantes, que quiebren el estatismo de un presente continuo desencantado, promulgado por los diferentes posmodernismos teóricos, por uno que se ponga del lado vital, con un compromiso por la existencia; se trata de convocar a una estética de lo dinámico, del cambio, de la alteridad y de lo propio, que es propio de los que no se ven. Examinarnos en la cotidianeidad de la música del pueblo, en donde se produce el hombre total. Pensar lo nuestro nos abre a desafíos, a replanteos y a debates en los que los educadores musicales tenemos la responsabilidad para interpretar nuestros materiales sonoros, nuestra identidad latinoamericana emancipada que está por venir.

Bibliografía

DE SOUZA SANTOS, B. *La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social*. Colección *En Clave de Sur*. 1ª ed. ILSA, Bogotá D.C. Colombia, enero de 2003.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. (1990). La puesta en escena de lo popular. En *Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad* (pp. 191-235). México: Grijalbo.

KUSCH, R. (2007). *Obras completas tomo 4*. Rosario: Fundación Ross.

KUSCH, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires: Castañeda.

La incidencia del derecho de autor y los derechos conexos en la actividad profesional del músico

Rodrigo Javier Gozalbez

“El trabajo del artista tiene que estar bien unido para mostrarle a su pueblo cual debe ser su camino” (Los Airampos – Alvarez/Arias)

Resumen

El presente trabajo propone abordar ciertos interrogantes que plantea la actividad artística desarrollada por el músico, desde el punto de vista de la ciencia jurídica y considerando a estos sujetos como centro de tutela normativa. Dichos menesteres en muchos casos requieren respuestas concretas y acciones tendientes a impedir que el apremio le gane a la paciencia.

En primer lugar se ofrecerán referencias de carácter dogmático relativas a los derechos de autor y derechos conexos, intentando plasmar sus elementos fundamentales y el correspondiente basamento normativo. Posteriormente se analizará la figura del músico como sujeto amparado por el derecho, proponiendo ejemplos de posibles problemáticas fácticas y acompañando una serie de principios rectores de las negociaciones que pueden presentarse en el desarrollo de la actividad artística. Por último serán examinados nuevos instrumentos legales de fomento de la actividad musical que plantean soluciones concretas y extienden la magnitud y la calidad de la protección dispensada por la ley.

La propuesta de estos temas en el ámbito específico de la actividad del músico como sujeto de derechos, representa una arista más en el camino de su profesionalización: un desarrollo integral que se propone superar barreras preinstaladas y encarar con una perspectiva interdisciplinaria nuevos paradigmas educativos.

Introducción

Como consecuencia de la práctica artística, y en especial de la actividad musical, aparece la inquietud de salvaguardar prerrogativas jurídicas de contenido intelectual, dado que el quehacer del músico implica, en su modalidad más pura, un acto creativo.

La producción intelectual es por excelencia inherente al hombre y constituye uno de los aspectos más distintivos. La aptitud creadora del ser humano es el fundamento axiológico de los derechos de propiedad intelectual.

Las características del “músico” como sujeto de derechos lo hacen acreedor de un sinnúmero de facultades que tendrán un valor esencial en la protección de su trabajo artístico. De este modo resulta imprescindible que aquel se empodere, en los ámbitos educativos destinados al efecto, de las herramientas esenciales vinculadas a los derechos de autor y derechos conexos, como así también con la administración colectiva de estas facultades. Estos últimos conceptos deben ser internalizados al punto de ofrecer un avance en la calidad del desarrollo profesional de los músicos creadores como así también de los músicos ejecutantes.

Las producciones fruto del intelecto ofrecen el ámbito fáctico en el cual la respuesta jurídica debe ser concreta y efectiva, es por eso que la mayoría de las legislaciones referidas al resguardo de los derechos de autor los colocan en un lugar de privilegio. Además, como consecuencia de una relación de “conexidad”, aparecerán de otro tipo de facultades que no son directamente protegidas por el sistema de derecho de autor pero que dan origen a los denominados “derechos conexos”. Los actos relacionados con “cantar”, “recitar”, “interpretar”²¹ o “ejecutar un instrumento” en una obra musical se vinculan a un grupo de sujetos primordiales en sostenimiento y desarrollo de los bienes culturales.

Breve referencia de carácter dogmático

El campo normativo de las creaciones fruto del intelecto humano reconoce ciertas características que lo distinguen del resto de las ramas de la ciencia jurídica. Este perfil especial se manifiesta principalmente en la aptitud creativa del hombre, como único ser vivo capaz de generar producciones del espíritu. El derecho de autor pone en el centro del análisis al *sujeto*, la persona física que crea la obra, y a las relaciones personales e intelectuales del autor y su creación.²²

La prestigiosa doctrina argentina²³ suele conceptualizar al derecho de autor desde una óptica subjetiva, teniendo en cuenta las *“facultades que tiene todo autor de una obra”*

²¹ Actividades que surgen del artículo 3º de la “Convención Internacional sobre la Protección de los Artistas Intérpretes o Ejecutantes, los Productores de Fonogramas y los Organismos de Radiodifusión”, celebrada en Roma en 1961 y comúnmente conocida como “Conferencia de Roma”, y del artículo 2º inc. a) del “Tratado de la OMPI sobre Interpretación o Ejecución y Fonogramas” adoptado en Ginebra en 1996.

²² Gozalbez, Rodrigo J. (2015). *El derecho de autor en la perspectiva del nuevo código civil y comercial de la nación*. (Inédito).

científica, literaria o artística, creada por su intelecto en forma original y concreta, facultades estas de carácter moral y extrapatrimonial de duración ilimitada y facultades de carácter patrimonial de duración limitada” (Fernandez Delpech, 2011, 15)²⁴ . Como consecuencia de su actividad creadora, la persona física que crea la obra adquiere una serie de prerrogativas de distinto orden pero en constante interacción, que la dotan de la protección dispensada por el ordenamiento jurídico.

En la legislación nacional los derechos morales están contenidos mayormente en los artículos 51²⁵ y 52²⁶ de la ley 11.723 y diseminados por el resto del articulado de dicha norma. Solo a los efectos de enunciarlos puedo decir que los derechos morales reconocidos en las legislaciones del sistema continental europeo²⁷ de derecho de autor son: el *derecho de divulgación, paternidad, integridad y retracto*. Este último no se encuentra en nuestra legislación.

Por otro lado, las facultades patrimoniales que le permiten al creador de una obra científica, literaria o artística explotarla comercialmente mediante las distintas modalidades de aprovechamiento económico se encuentran diseminadas por la ley 11.723 y especialmente en los artículos 2, 4, 36, 50, 51 y 55bis. Nuevamente a los efectos de enunciarlos y dado su carácter no taxativo, los derechos patrimoniales de los que goza el autor en el sistema continental de derecho de autor son los siguientes: *reproducción, distribución, transformación, comunicación pública, participación y remuneración por copia privada*. Los dos últimos no se encuentran legislados por nuestro derecho positivo.

Desde otra perspectiva y en paralelo a los derechos de autor quiero hacer mención al resguardo de ciertos derechos de propiedad intelectual, desde el punto de vista de un

23 LIPSZYC, Delia, *Derechos de autor y derechos conexos*, Ediciones UNESCO – CERLALC – ZAVALIA, Buenos Aires, 1993, pág. 18

24 FERNANDEZ DELPECH, Horacio, *Manual de los derechos de autor*, editorial Heliasta, Buenos Aires, 2011, pág. 15.

25 Art. 51. El autor o sus derechohabientes pueden enajenar o ceder total o parcialmente su obra. Esta enajenación es válida sólo durante el término establecido por la Ley y confiere a su adquirente el derecho a su aprovechamiento económico sin poder alterar su título, forma y contenido.

26 Art. 52. Aunque el autor enajenare la propiedad de su obra, conserva sobre ella el derecho a exigir la fidelidad de su texto y título, en las impresiones, copias o reproducciones, como asimismo la mención de su nombre o seudónimo como autor.

27 El sistema continental europeo es el adoptado por nuestro régimen nacional y por la mayoría de las legislaciones del mundo. Este se opone al modelo del Copyright anglosajón, que tiene a Inglaterra y Estados Unidos como sus máximos referentes.

grupo específico de sujetos interesados que presentan peculiares esquemas desde su génesis misma: los artistas intérpretes o ejecutantes.²⁸ La matriz conceptual en la que se desenvuelven estos sujetos se encuentra en lo que comúnmente denominamos “*Derechos Conexos*”, prerrogativas jurídicas que aportan un enfoque disímil en comparación con los derechos de autor y su terminología tradicional. Cuando la doctrina se refiere a estos lo hace distinguiéndolos con la creación pura y exclusiva de obras fruto del espíritu (de las que se encarga el derecho de autor) y en relación a la actividad desarrollada por determinadas personas de existencia visible o de existencia ideal, estas son comúnmente: Los artistas intérpretes o ejecutantes, los productores fonográficos y los organismos de radiodifusión. Además de “conexos” se utilizan otras expresiones para referirse a ellos tales como: “derechos vecinos”, “derechos emparentados”, “derechos afines”, “derechos correlativos”, y la denominación utilizada por el maestro brasileño Henry Jessen “Derechos Análogos”²⁹ siendo definidos por la Organización Mundial de Propiedad Intelectual (OMPI) como

derechos concedidos en un número creciente de países para proteger los intereses de los artistas intérpretes o ejecutantes, productores de fonogramas y organismos de radiodifusión en relación con sus actividades referentes a la utilización pública de obras de autores, toda clase de representaciones de artistas o transmisión al público de acontecimientos, información y sonido o imágenes... (OMPI, 1980,168)³⁰.

Estas actividades se encuentran “conectadas” con las obras intelectuales y en muchos casos constituyen un medio fundamental para la difusión de las mismas. Es por eso que los distintos ordenamientos jurídicos hayan incorporado, con el paso del tiempo, institutos destinados a regular el ejercicio de los derechos conexos en sus distintas manifestaciones con el objeto de “*equilibrar su tutela y armonizarla con los derechos de los autores*” (Villalba, 2001, 213)³¹.

El músico como centro de tutela normativa

28 Los intérpretes o ejecutantes, junto con los productores fonográficos y videográficos y los organismos de radiodifusión constituyen el grupo más importante de la esfera subjetiva de la relación jurídica relativa a los derechos conexos.

29 JESSEN, Henry, *Derechos Intelectuales*, Editorial Jurídica de Chile, Santiago de Chile, 1970, pág. 125

30 *Glosario de derechos de autor y derechos conexos*, OMPI, 1980, pág. 168, voz 164.

31 VILLALBA, Carlos A. y LIPSZYC, Delia, *El derecho de autor en la Argentina*, Editorial La Ley, Buenos Aires, 2001, pág. 213.

El auxilio de la norma jurídica se evidencia claramente cuando se produce la resolución de un conflicto generado por el devenir de los hechos. Con el objeto de paliar la desigualdad de poderes existente entre aquellos que ostentan los medios económicos esenciales para producir contenidos artísticos y otros que aportan “solamente su arte”, el ordenamiento jurídico dota a los sujetos interesados de herramientas técnicas capaces de orientar las conductas y evitar decisiones incorrectas.

Un ejemplo práctico puede ser el siguiente: El momento en el que un músico tiene que decidir si opta por el camino de la autogestión o si acepta la oferta de un productor ejecutivo, que a su vez trabaja con una discográfica o es la discográfica misma. En ambos casos se presenta la necesidad de conocer con claridad cuáles son los derechos involucrados, porque es ese conocimiento el que va a persuadir en primera instancia la elección de la mejor opción. En el primer caso, el músico independiente debe embarcarse en una serie de procedimientos administrativos que tienen por objeto el resguardo de la propiedad intelectual de sus obras, la declaración de las mismas en las entidades de gestión colectivas correspondientes al tipo de derecho a administrar, donde se crearan vínculos intersubjetivos propios del ejercicio colectivo de derechos de naturaleza individual.

En el segundo caso del ejemplo mencionado la posibilidad de un contrato con una empresa productora discográfica (y con su eventual editorial musical) demanda la toma de conciencia de los alcances jurídicos y/o artísticos de ese vínculo. No es lo mismo un contrato donde la empresa productora obtente cierto grado de exclusividad que ponga en tela de juicio las posibilidades de contratación futuras por parte del artista, que aquel donde las libertades artísticas sean mayores. También es importante destacar que la duración de la vinculación y la remuneración por la venta de ejemplares de acuerdo al soporte reproducido pueden variar según los modos de contratación.

En estos casos es vital comprender las diferencias que existen entre los distintos tipos de derechos intelectuales, la duración de la protección, el alcance de las facultades y sus modalidades de explotación. El músico que carece de estos conocimientos evidencia un grado mayor de dificultad al momento de negociar las circunstancias en que su obra será explotada, más aun cuando el asesoramiento específico se encuentra concentrado en paradigmas tradicionales y parciales, donde la primera reacción ante la consulta es la desinformación.

En el universo de los derechos autorales existen una serie de principios rectores que se aplican a los contratos y demás negocios jurídicos del vasto campo de las creaciones intelectuales. Estos preceptos modelan la actuación de los sujetos

interesados a la hora de negociar sus derechos y obligaciones. Siguiendo la premisa del sujeto músico como motivo ejemplar de amparo de la ley, puedo ensayar un análisis general de estos principios:

CARÁCTER TUITIVO - Partiendo de un simple examen fáctico no es raro observar que el autor se encuentra en una situación de desproporcionalidad comercial que necesariamente debe ser compensada dado que *“por una parte, el impulso creador está asociado a la necesidad de que la obra llegue al público y, por otra, las dotes que favorecen el trabajo intelectual de naturaleza creativa no son las mismas que se requieren para llevar a cabo la explotación comercial de la obra”* (Villalba, 2001, 145-146)³². Esta situación, en la actividad profesional del músico, se potencia por la espontaneidad con la que las obras surgen, superando la demanda de contenidos y agravando la desigualdad de condiciones.

INTERPRETACION RESTRICTIVA - Otros aspectos que patentizan el escenario de desavenencia en el que se encuentra el creador a la hora de efectivizar el aprovechamiento del producto de su intelecto consisten en la distinta potencialidad económica que normalmente enaltece la figura del empresario (productor ejecutivo por lo general), que utiliza el control de los factores productivos que tiene a su disposición para ejercer presión sobre las condiciones en las que las obras serán explotadas. En los supuestos de dudas o información oscura las cláusulas contractuales deben interpretarse restrictivamente, asegurando que la praxis musical no se vea afectada ni que el titular originario de estos derechos no se envuelva en un injusto menoscabo.

PRESUNCION DE ONEROSIDAD - También podemos mencionar como regla directriz un supuesto de hecho que potencia la faz patrimonial del contenido dogmático del derecho de autor y que debe ser fijado con premura. Esta premisa establece que independientemente de la forma que se le de al negocio, las autorizaciones que conceden los titulares de derechos siempre presuponen una contraprestación remunerativa. De este modo se cumple con el fundamento esencial de la creación inmaterial y la debida proporcionalidad del esfuerzo en una relación sacrificio – resultado, como así también se tiende a evitar conductas inescrupulosas por parte de usuarios y otros individuos con los que el músico puede contratar.

SEGMENTACIÓN ESPACIAL Y TEMPORAL. En este punto hablamos de la facultad que tiene el músico de delimitar el campo de validez en un territorio determinado de la explotación que desarrollara su obra como así también el tiempo que ese aprovechamiento tendrá. Esta discrecionalidad se aplica de forma extensa y puede

32 VILLALBA, Carlos A. y LIPSZYC, Delia, Óp. cit. pág. 145-146

interpretarse analógicamente a la posibilidad de discriminación porcentual en la declaración de aportes a la hora de exteriorizar obras en la entidad autoral.

INNEGOCIABILIDAD DEL DERECHO MORAL. A pesar de que no surge expresamente del texto de nuestra ley de propiedad intelectual Nro. 11.723, la doctrina de forma mayoritaria sentencia el grado supremo de jerarquía que poseen las relaciones intelectuales y personales que tiene todo autor respecto a su obra. Desde el punto de vista práctico, el músico creador debe condicionar *prima facie* la apertura comercial al respeto de sus derechos morales por sobre cualquier concesión económica, más aun cuando nuestro sistema de derecho de autor pone en el centro de la escena al individuo y su personalidad, situación que difiere claramente del sistema anglosajón³³. Por lo tanto cualquier cláusula que tenga por objeto el menoscabo del derecho moral o su restricción debe ser absolutamente nula.

Nuevos instrumentos legislativos de fomento

En esta parte del trabajo quiero hacer referencia a los últimos avances legislativos que la República Argentina consagró en asuntos relativos a la actividad musical propiamente dicha.

Siguiendo un orden cronológico, el primero de estos instrumentos legales fue la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual del año 2009. Si bien la misma es un vasto campo normativo destinado a numerosas actividades comunicacionales tiene una importante influencia en el quehacer musical. Este instrumento consagra en su artículo 65³⁴ una de las conquistas más trascendentales que lograron los músicos en los últimos años, colocando a nuestro país en un lugar privilegiado a este respecto.

33 Sobre todo el *copyright* estadounidense, que presenta un grado de negociabilidad práctica más extenso debido a su peculiar forma de aplicación del artículo 6 BIS de la Convención de Berna a través de una ley específica de implementación del tratado y al impedimento de sus magistrados de hacer referencia directa al mismo.

34 Art. 65 Ley 26522: Los titulares de licencias o autorizaciones para prestar servicios de comunicación audiovisual deberán cumplir con las siguientes pautas respecto al contenido de su programación diaria (...) ii. *Como mínimo el treinta por ciento (30%) de la música emitida deberá ser de origen nacional, sea de autores o intérpretes nacionales, cualquiera sea el tipo de música de que se trate por cada media jornada de transmisión. Esta cuota de música nacional deberá ser repartida proporcionalmente a lo largo de la programación, debiendo además asegurar la emisión de un cincuenta por ciento (50 %) de música producida en forma independiente 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. La Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual podrá eximir de esta obligación a estaciones de radiodifusión sonora dedicadas a colectividades extranjeras o a emisoras temáticas.*

Invocando la nota que la propia ley realiza con respecto a este artículo “las perspectivas planteadas en el proyecto se compadecen con las políticas adoptadas por países o regiones que cuentan con producción cultural y artística en condiciones de desarrollarse y que además necesitan ser defendidas”³⁵. Este orden de ideas es coincidente con la propuesta ofrecida en el presente trabajo, que pone en un lugar privilegiado a la figura del músico como sujeto protegido por el derecho. La norma jurídica se encuentra en la constante misión de profundizar la protección sobre aquellos aspectos que presentan mayores desigualdades y este caso parece ser el adecuado ya que impone un deber en cabeza de los medios de difusión privados (el ejemplo típico es el de las radios) de difundir un 30% de música con origen nacional y un 15% de carácter independiente (el 50% del porcentaje de música nacional).

Gracias a este mecanismo legal nace el *derecho a la difusión*³⁶, otra noción dogmática que requerirá ser enseñada en los ámbitos educativos específicos ya que se presenta como un concepto fundamental para la práctica musical y que indefectiblemente aquellos dedicados a la música en sus distintas modalidades deben internalizar.

El segundo instrumento de fomento al que haré referencia presenta un mayor grado de especialización por haber sido objeto de un proceso de “militancia musical” que se gestó formalmente en 2006 con las primeras reuniones de músicos auto convocados en el *Hotel Bauen* de la ciudad autónoma de Buenos Aires. Luego de un sinnúmero de encuentros, audiencias, charlas, debates, las que no puedo profundizar dada la extensión de este trabajo, nació la ley 26.801 denominada “Ley Nacional de la Música” cuyo objetivo fundamental es el fomento de la actividad musical a través de la creación del INSTITUTO NACIONAL DE LA MUSICA, como autoridad de aplicación de dicha ley, cuya naturaleza jurídica lo presenta como ente público no estatal.³⁷ Esta norma se exhibe como la primera etapa que en el futuro será completada con otro dispositivo legal tendiente a cubrir los déficits existentes en materia del derecho laboral.

La ley 26.801 consta de 35 artículos mediante los cuales se plantea un nuevo paradigma que, siguiendo con la idea expresada en el punto anterior, presenta al músico como centro de tutela jurídica, brindando instrumentos aptos para el fomento y la protección de la actividad artístico-musical. El artículo 1º establece cual será el objeto de la norma: el fomento de la actividad musical en general y la nacional en particular. Este impulso será desarrollado en distintas modalidades entre las cuales

35 Nota del artículo 65 ley 26522.

36 (2015) *Manual de Formación N°2 “Herramientas de Autogestión en la Música”*, Buenos Aires. Instituto Nacional de la Música (INAMU). Pag. 36

37 Arts. 4 y 5 ley 26.801

quiero destacar el inciso c del artículo 2º³⁸ “la formación integral del músico”. Debe acentuarse el carácter pedagógico de esta noción, siendo de vital importancia para la valorización concreta de la figura del individuo músico. A este respecto el INAMU comenzó una actividad de producción literaria a través de los denominados “Manuales de formación” cuya finalidad es enfatizar en el desarrollo integral del músico, independientemente el acto propiamente artístico³⁹.

A pesar que los doctrinarios especializados en técnica legislativa no aconsejan que las leyes contengan definiciones, en este caso pienso que es prudente precisar ciertos conceptos como lo hace esta norma en su artículo 3º. De estos conceptos puedo destacar la noción de Músico Nacional, el concepto de Actividad Musical Nacional, el concepto de Músico Nacional Registrado Independiente, el de Fonograma Nacional, el de Productor Fonográfico Nacional y el de Productor Fonográfico Nacional Independiente, entre otras definiciones contenidas en el aludido artículo. Para asegurar el ideal federal, la Ley Nacional De La Música divide el territorio de la República Argentina en regiones culturales para lograr en forma progresiva la creación de sedes regionales del instituto diseminadas a lo largo del país.

Otros de los puntos de gran importancia que tiene este instrumento es el consagrado en el artículo 31⁴⁰ denominado “actuación necesaria del músico nacional”. Por este modo se asegura la presencia local en los eventos internacionales, lo que por otro lado vitaliza el ejercicio de los derechos autorales, de intérprete y de productor fonográfico

38 Artículo 2º ley 26801 - Modalidades. A los efectos de la presente ley se consideran las siguientes modalidades: a) Música en vivo: la que se interprete en forma directa frente al público; b) Producción de música grabada: la que tenga relación directa con las diferentes instancias del proceso de realización de fonogramas y/o videogramas; c) Formación integral del músico: la que tenga relación directa con el conocimiento del arte de la música, de estudios académicos, de los derechos laborales, de la propiedad intelectual y de todo lo que aporte al desarrollo como artista; d) Difusión: la que tenga relación directa con la comunicación pública de un hecho musical a través de cualquier vía, medio o tecnología creado o que se cree en el futuro; e) Promoción cultural y social: la que tenga relación directa con el fomento de sucesos culturales y sociales de carácter musical, promoviendo el desarrollo de la actividad musical en los sectores más postergados de nuestro país.

39 En la actualidad existen tres manuales de formación Manual de Formación Nº 1: Derechos Intelectuales en la Música, Manual de Formación Nº 2: Herramientas de Autogestión y Manual de Formación Nº 3: Más letra para nuestras letras.

40 Art. 31 Ley 26.801: En ocasión de que un músico extranjero o agrupación musical extranjera se presente en vivo, en el marco de un espectáculo en el ámbito del territorio nacional, deberá ser contratado un músico nacional registrado o agrupación musical nacional registrada, que contará en el evento con un espacio no menor a treinta (30) minutos para ejecutar su propio repertorio, finalizando con una antelación no mayor a una (1) hora del inicio de la actuación de aquél. En todos los casos el productor del evento suscribirá con el músico nacional registrado o agrupación musical nacional registrada un contrato donde se consignará el valor de la contraprestación que deberá percibir por su actuación.

involucrados en dichas prestaciones artísticas y reforzando la importancia del artículo con sanciones en caso de incumplimiento (art. 32).

Por último el artículo 33 propone un importante recurso de difusión de actividades relacionadas con la práctica musical denominado “participación en los medios de comunicación”. A través de esta herramienta *los medios audiovisuales que compongan la Radio y la Televisión Argentina Sociedad del Estado deberán emitir y difundir las actividades, las agendas de espectáculos de música en vivo y cualquier otra actividad que el INAMU considere que deba difundirse, entendiéndose que los mencionados contenidos son de interés público.*⁴¹

Conclusiones finales

En el presente trabajo se analizaron distintos puntos de vista vinculados al aporte que la ciencia jurídica puede brindar para proteger y fomentar la actividad musical, tomando a la figura del músico como centro de análisis. El carácter esencialmente personal que poseen estos temas hacen que el sujeto encargado de intervenir artísticamente obtenga una jerarquía trascendental.

Los derechos de autor, derechos conexos, gestión colectiva y demás instrumentos de fomento constituyen armaduras vitales para la defensa y el impulso de la práctica artístico-musical. El resguardo de la propiedad intelectual generada por el fruto del intelecto humano potencia el desarrollo cultural del país, otorgando calidad en el manejo de los recursos artísticos que este posee y cuanto mayor la eficacia de la aplicación de las normas mejores serán los resultados en la creación de contenidos y la expansión de los bienes inmateriales. Con todos los antedichos argumentos legales sobrevienen responsabilidades que no pueden dejar de observarse. El quehacer musical se nutre de armas para encarar su adecuado perfeccionamiento, generando movilidad de derechos y otorgando oportunidades no brindadas anteriormente.

La enseñanza de estos temas en los ámbitos educativos asociados a la actividad musical puede significar el comienzo de un cambio revelador en el pensamiento de nuestros futuros profesionales. El músico que comienza su formación artística de un modo integral, analizando los distintos aspectos que rodean sus acciones, conociendo cuáles son sus derechos, aprendiendo los principios relacionados con esas facultades, y vislumbrando la importancia rectora del relacionarse con los organismos, entidades e instituciones que ejercen distintos roles asociados a la praxis artística le otorgaran una forma diferente de operar al momento de negociar modalidades de explotación de su trabajo musical.

41 Art. 33 Ley 26.801

Por último, me parece adecuado señalar, que razonando todas las evidencias esgrimidas a lo largo del presente trabajo, debemos abrazar las ideas del individuo músico como centro de amparo jurídico y del desarrollo integral de aquel, de un derecho posibilitador de la tarea, de una acción en pos de la superación de situaciones conflictivas. Para de este modo, y como dije oportunamente, evitar que el apremio le gane a la paciencia.

Bibliografía

(1980). *Glosario de derechos de autor y derechos conexos*. Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI).

(2013). *Manual de Formación N°1 "Derechos Intelectuales en la Música"*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de la Música (INAMU).

(2015) *Manual de Formación N°2 "Herramientas de Autogestión en la Música"*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de la Música (INAMU).

DELLA COSTA, H. (1971). *El derecho de autor y su novedad*. Buenos Aires, Argentina: Cathedra.

FERNANDEZ DELPECH, H. (2011). *Manual de los derechos de autor*. Buenos Aires, Argentina: Heliasta

GOZALBEZ, R. J. (Julio 2014) "El contenido de los derechos conexos desde la óptica particular de los artistas intérpretes o ejecutantes". *Revista del Foro de Práctica Profesional del Colegio de Abogados de Santa Fe*, 24, pp. 22-31.

GOZALBEZ, R. J. (2014). *Vínculos intersubjetivos entre los derechos de autor y los derechos conexos: una visión en pos del desarrollo de las industrias artísticas*. Trabajo final para el xv curso intensivo de posgrado en derechos de autor y derechos conexos. Teoría, práctica y jurisprudencia. (Inédito).

GOZALBEZ, R. J. (2015). *El derecho de autor en la perspectiva del nuevo código civil y comercial de la nación*. (Inédito).

JESSEN, H. (1970). *Derechos Intelectuales*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Jurídica de Chile.

LAMACCHIA, M. C. (2012). *Otro Cantar: La música independiente en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Unísono Ediciones.

LIPSZYC, D. (1993). *Derechos de autor y derechos conexos*. Buenos Aires, Argentina: Unesco – Cerlalc – Zavalía.

LIPSZYC, D. (2004). *Nuevos temas de derecho de autor y derechos conexos*. Buenos Aires, Argentina: Unesco – Cerlalc – Zavalía.

VILLALBA, C. A. y LIPSZYC, D. (1976). *Derechos de los Artistas, Intérpretes o Ejecutantes, Productores de Fonogramas y Organismos de radiodifusión*. Buenos Aires, Argentina: Víctor P. Zavalía.

VILLALBA, C. A. y LIPSZYC, D. (2001). *El derecho de autor en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: La Ley.

| volver al ÍNDICE

Ensayo de “orquesta” y música popular

Luis Diego Joyas

Resumen

La experiencia se desarrolla en el marco del taller Conjunto Instrumental III, una unidad curricular del último año del Profesorado de Música del Conservatorio Félix Garzón de la ciudad de Córdoba.

Reconocemos dos objetivos principales: que los alumnos vivencien la práctica musical de conjunto, y que adquieran herramientas en la dirección de conjuntos instrumentales.

Planteamos entonces la posibilidad de realizar un arreglo y dirigirlo, con algunas condiciones: deben tocar todos sus compañeros, y sólo dispone de 2 ensayos de 40' para llevarlo a cabo.

En cuanto a la elección del repertorio, gira en torno a una temática elegida por los alumnos. Así encontramos “Música de películas”, “Música argentina” o “Vida, tiempo y muerte”, temáticas lo suficientemente amplias como para que cada uno encuentre un tema que lo identifique, y que disfrute de arreglar y dirigir. En ese marco hemos escuchado enorme diversidad musical. Curiosamente, siempre perteneciente al repertorio popular, sin haber ningún condicionamiento previo, se propicia la práctica de la música que escuchan, la cual transita por diversos géneros y estilos.

Se combinan en esta propuesta metodologías de ensayo más propias del ambiente sinfónico con un repertorio extraído de la música que consumen e identifica a los estudiantes.

La experiencia que compartiremos se desarrolla en el marco del taller Conjunto Instrumental III, una unidad curricular del último año del Profesorado de Música del Conservatorio Superior Félix T. Garzón de la ciudad de Córdoba.

Nos encontramos con grupos de alumnos que, en su mayoría, han cursado los años anteriores como compañeros, se conocen muy bien, han compartido numerosas vivencias desde el aula. Podemos observar que los grupos se conforman heterogéneamente en cuanto al nivel musical, la carrera parece poner más énfasis en la formación docente, y la experiencia musical en la mayoría de los casos se da por fuera de la institución, en bandas principalmente de folklore y/o rock. La formación en

Lenguaje Musical presenta algunas falencias y se muestra discontinua en lo que respecta a la lectoescritura, forma, texturas, por lo que éste se convierte en un espacio en el que se pueden y se deben integrar, reforzar, o aprender dichos contenidos.

En este taller se busca alcanzar dos objetivos principales, por un lado que los alumnos vivencien la práctica musical de conjunto, y por el otro que adquieran herramientas, como futuros docentes, en la dirección de conjuntos instrumentales.

La alternativa que planteamos es la posibilidad de realizar un arreglo y dirigirlo, con algunas condiciones: en el arreglo deben tocar todos sus compañeros, y sólo dispone de 2 ensayos de 40' para llevarlo a cabo.

Para que sea realmente posible armar una obra con tantos instrumentistas en sólo 2 sesiones de ensayo y discontinuas (con un mes de "distancia") es necesario brindar una metodología, especialmente para aquéllos estudiantes con menos experiencia en este campo. La propuesta intenta tomar hábitos de un ensayo orquestal, haciendo eje en la figura del "director". Reconociendo fundamental el "rol" del director como organizador del ensayo. La propuesta desafía a los arregladores del mismo modo que podría hacerlo la necesidad de armar un conjunto con todos los estudiantes del aula: nadie puede quedarse sin tocar. La problemática del tiempo y la planificación de ensayo, también es común a la orquesta y al aula en algún punto, hay que respetar plazos, y si falta algún integrante, no (*siempre*) es posible reprogramarlo, sino que hay que adaptarse a la situación.

El arreglo pone en juego una gran cantidad de herramientas adquiridas previamente, a lo largo de la carrera de los estudiantes, y de su experiencia individual como músicos. Los enfrenta con una problemática propia del docente en la escuela, prever un arreglo en el que todos puedan tocar, adecuándolo a las posibilidades reales, tanto en lo que se refiere a la disponibilidad de recursos materiales (instrumentos), como a las fortalezas y debilidades de cada uno de los instrumentistas atendiendo al reducido tiempo de ensayo.

Los alumnos son conscientes de que esta modalidad no es ni la única, ni la mejor, simplemente es un recurso más para llevar adelante conjuntos instrumentales masivos, y donde la obra implique dificultades (en cuanto a técnica y tiempo para resolverlo) que supere las posibilidades del aprendizaje de memoria.

En Conjunto Instrumental III se trabajan también otras dinámicas de producción de arreglos y ensayo. En la primera etapa se realizan arreglos en grupos pequeños, a partir de propuestas didácticas concretas, sin escritura, sin el rol de director explícito (aunque en los grupos alguien suele tomar ese papel organizativo). Esta instancia sirve de diagnóstico para el docente, al observar las características musicales de los estudiantes, la dinámica de trabajo de cada grupo, así como para ellos mismos,

reforzar contenidos, concientizar las acciones que llevan a cabo en cada arreglo, conocer las fortalezas y debilidades de sus propios compañeros.

En cuanto a la elección del repertorio, se plantea una temática que dé unidad a la propuesta, elegida libremente por los alumnos, luego cada uno elige qué tema arreglar. Así se realizaron conciertos que giraron en torno a los títulos de “Música de películas”, “Música argentina” o “Vida, tiempo y muerte”. Temáticas lo suficientemente amplias como para que cada uno encuentre un tema que lo identifique, y que disfrute de arreglar y dirigir. En ese marco hemos escuchado un repertorio de enorme diversidad: folklore argentino, jazz, salsa, rock, música gitana, tango, etc. Curiosamente, siempre perteneciente al repertorio popular, sin haber ningún condicionamiento ni en favor ni en contra de esta tendencia, se propicia la práctica de la música que ellos escuchan, y que transita por diversos géneros y estilos.

Hacer un arreglo sobre una obra a elección compromete al estudiante con sus gustos personales, su territorio, entendido éste desde Samper Arbeláez, es mostrado a sus pares. El arreglo escrito los pone en la tarea de tomar decisiones que quedaban libradas al buen gusto del intérprete en los arreglos grupales, decisiones que afectan fraseos rítmicos, armonías, variaciones melódicas, matices, articulaciones, complejos entramados texturales, definiciones de tempo, etc.

Al mismo tiempo se encuentran integrando conocimientos que hasta entonces podían estar aislados por aprendizajes descontextualizados. Se ven investigando modos de escritura y tesituras adecuados para los instrumentos disponibles, evalúan la factibilidad de su arreglo antes de tener a todos los instrumentistas sentados en frente. Cada ensayo de 40' es coordinado por el arreglador, como un director coordina el ensayo de la orquesta, debiendo dar cuenta de aprendizajes adquiridos a lo largo de su carrera, dirección, audioperceptiva y lenguaje musical, didáctica. Implica un alto nivel de compromiso con su arreglo, para lograr que llegue a buen puerto.

Los resultados han sido muy satisfactorios, logrando en la segunda etapa de cursado, un ritmo de 3 o 4 obras por semana (en 4 hs cátedra), llegando a presentar todas las producciones en recitales finales abiertos al público. Los alumnos demuestran un enorme compromiso con esta modalidad de trabajo, con alto porcentaje de asistencia (como consecuencia de que cada uno es fundamental no sólo en su arreglo, sino como instrumentista de sus compañeros), cumpliendo en tiempo y forma la entrega de los arreglos, y estudiando las obras en las que cada uno se desempeña tocando un instrumento.

Para ejemplificar esto, transcribiremos un mensaje en el grupo de comunicación de Facebook: “Compañeros! Cómo andan? Quiero pedirles que POR FAVOR no falten

hoy. Sólo yo presento arreglo y necesito que estén, así como yo estuve para el de cada uno de ustedes”.

Este mensaje refleja que el nivel de compromiso trasciende el cursado de una materia, se transforma en compromiso con cada compañero, en compromiso con la música y con el objetivo de concierto final. Observando la asistencia de alumnos del año en curso, podemos decir que en la primera etapa (antes de iniciar este proyecto) el porcentaje de asistencia era de 79% (sin contar los alumnos que quedaron libres), mientras que en la segunda etapa, coincidente con el comienzo de los ensayos la asistencia es de 96%.

Se combinan en esta propuesta metodologías de ensayo más propias del ambiente sinfónico con un repertorio extraído de la música que consumen e identifica a los estudiantes. Esta modalidad, y particularmente ocupar el rol de director, los obliga a tomar decisiones artísticas y estéticas en cuanto a sus arreglos, los invita a conocer una forma de ensayo a la que la mayoría no están acostumbrados, de la que pueden rescatar recursos, hábitos, y trasladarlos a sus prácticas musicales fuera del aula de Conjunto Instrumental III. Eso buscamos que se lleven de este taller, aportes a sus grupos donde producen arte, y a las clases con sus alumnos.

| volver al ÍNDICE

Acerca de lo que no es tan popular en la escuela. Repertorio y perspectivas epistemológicas

Pablo Lang

Resumen

La escuela, como dispositivo masivo de transmisión del conocimiento, establece unas relaciones singulares con la definición y la construcción de *lo común*. Los mecanismos y procedimientos mediante los que se establece *lo común* han tenido (y tienen) diversos modos y matices a lo largo de la historia de la educación escolar en Argentina, respondiendo a diferentes lugares y concepciones. Sin embargo, cualquiera sea el lugar asignado a la música, todo momento da cuenta de unas posiciones epistemológicas (explícitas o implícitas), de unos modos de pensar y entender aquello que es “música” y por consecuencia una estética sobre su transmisión/enseñanza.

Gabriela Diker, pedagoga argentina, nos ofrece cuatro categorías para pensar algunas operaciones que intervienen en la construcción de *lo común*. El texto que presentamos se propone indagar a través de esas categorías, algunas cuestiones en torno a la selección y el uso del repertorio musical escolar, el alcance de la noción de *música popular*, y algunos vínculos entre la escuela de educación masiva y la enseñanza musical.

Introducción

El trabajo que presentamos a continuación pretende invitar a la reflexión sobre algunas relaciones entre “repertorio” y la enseñanza/transmisión de la música en la escuela. La relación resulta oportuna en un congreso que estructura su temática en torno a la música popular y la educación.

Algunas cuestiones que abordaremos son efecto de las interlocuciones que se nos vienen produciendo en la escritura de la tesis doctoral y en una adscripción de investigación en la cátedra de Didáctica de la Educación Musical II (ISM). Si bien no exponemos nada aquí al modo de informe de avance, las relaciones con esos trabajos de investigación son evidentes. Dicha tesis hace foco en las relaciones que se producen entre lo que se presenta *bajo o en el nombre de* la música fuera de la escuela y dentro de ésta. En la investigación realizada en el marco de la adscripción,

estamos indagando en las representaciones que los estudiantes de dicha cátedra tienen respecto de la música en tanto objeto de reflexión epistemológica y objeto de enseñanza en el ámbito escolar.

La primera gran parte de estas investigaciones tuvo que ver con poder localizar la complejidad de definir aquello que es música. En este sentido, las definiciones de música y el alcance de esos conceptos son el eje de múltiples debates tanto en el campo de la antropología, como de la sociología y la filosofía.

Coriún Aharonián señala un artículo en el que el etnomusicólogo Gourlay expresa:

Debemos comenzar no con la suposición de que alguna forma de “música”, tal como la conocemos, constituye algo universal, sino de que lo que más probabilidades de universalidad tiene es alguna forma de expresión para la cual no tenemos por ahora otro nombre que el de “no-música”. (Aharonián, 2013, 32)

Algunos autores muestran cómo a pesar de existir en las diferentes culturas, manifestaciones, que al menos a los europeos y euroamericanos⁴², nos suenan como música, no todas las lenguas poseen un concepto traducible a ésta. (Adorno: 2006, Agawu: 2012, Reynoso: 2007, entre otros). Lo mismo ocurre con la categoría de *lenguaje* tan cuestionada por algunas líneas teóricas que aseveran que, en todo caso, la música sería el menos “universal” de todos los lenguajes.

¿Por qué nos interesa la cuestión de la definición de música? Las perspectivas epistemológicas sobre las que se construye el concepto de “música” tienen para nosotros, unas relaciones ineludibles con un canon de obras que corresponderían (o no) a ese concepto. Sea por omisión o por exposición, concepto y fenómeno sonoro (música/repertorio) se afectan y se definen mutuamente. Claro que no de manera estática, pero esto nos permite suponer que el repertorio que se hace visible (audible) en la escuela tiene unos efectos sobre la construcción de lo que se dimensiona por música, y que lo que se entienda por ésta también tendrá unos efectos sobre la selección y uso de un repertorio determinado. Lo mismo podría pensarse para el concepto de “música popular”. De este modo, nos proponemos abordar algunas cuestiones que permitan reflexionar sobre la selección del repertorio en el ámbito de las escuelas.

Para esto trabajaremos primero sobre la escuela y sus relaciones con “lo común”, valiéndonos de un texto de Gabriela Diker (2013) titulado: *Cómo se establece qué es lo común*, el cual nos permitirá desarrollar algunas reflexiones en torno a la complejidad del concepto o categoría de “música popular”, para finalmente volver

⁴² [europeos y euroamericanos] son categorías utilizadas por Bruno Nettl, citado en Reynoso, 2006 que podrían ser puestas en discusión.

sobre la enseñanza de la música en el ámbito escolar y la selección y uso del repertorio.

La escuela y lo común

La escuela moderna ha encontrado a lo largo del tiempo distintas tramitaciones para “lo común”. Es imposible eludir la premisa constitutiva del pedagogo Juan Amós Comenio de “enseñar todo a todos” sobre la cual se erigen las escuelas. Gabriela Diker lo expresa del siguiente modo:

La escuela ha sido históricamente juez y parte en el problema de *lo común*. Con su pretensión de universalidad y a través de sus tácticas uniformizantes, ha contribuido a instituir una cultura devenida común y, al mismo tiempo, a instalar los parámetros que permiten juzgar lo que queda fuera de lo común.
(Diker, 2013, 148)

Hay que señalar también que esa escuela de la modernidad que termina de configurar su forma hacia mediados del siglo XIX, va a ser la única institución de la modernidad que durante un período muy significativo de la vida albergará a toda la población infantil.

De este modo, la escuela se postula a ella misma estableciendo lo común a todos, a la vez que demarca lo que queda fuera. Pero no es tan simple ya que, las relaciones entre lo escolar y *lo común* como hemos señalado anteriormente, han encontrado a lo largo de la historia diversas formas.

En el texto que mencionamos, Diker aborda posibles relaciones entre lo escolar y *lo común* mediante algunas operaciones que nos servirán a cuento de pensar el papel que el repertorio tiene en relación con esas diversas “figuras” de lo común. La autora muestra algunas operaciones y estrategias con las que, tanto la escuela como la pedagogía en nombre de *lo común* -y con cierta pretensión de universalidad-, establecen lo que debe ser transmitido a todos. A continuación presentamos de modo muy sucinto, con la finalidad de sacarle provecho a nuestro análisis, las operaciones y estrategias que Diker elabora⁴³. Entre ellas nos propone una primera operación:

Lo común es todo

La escuela de Comenio se propone enseñar “todo a todos”, de modo que nadie ni nada queda afuera: la escuela es para todos. Dice Comenio, incluso para los que «parecen por naturaleza idiotas y estúpidos» o para aquellos de «naturaleza más tarda o perversa» (Comenio, 1922, 77)

43 Sugerimos la lectura del texto completo de Diker.

Respecto de esto Diker señala lo siguiente:

[...] en la medida en que Comenio postula como principio que “en las escuelas hay que enseñar todo a todos”, el problema de lo común se diluye, la escuela ocupa el lugar de un universal completo y cerrado, tanto desde el punto de vista de a quiénes se dirige como de aquello que se les dirige. (Diker, 2013, 156)

La autora resalta cómo para Comenio esa escuela se postula a sí misma como un universal que se dirige sin distinciones a “todos” para enseñarlo “todo”. Nada ni nadie queda fuera de la escuela en esta lógica, aunque para Comenio, la discusión acerca de la arbitrariedad de ese cierre, como resalta Diker en su artículo, está fuera de toda discusión.

En torno a la música, esta estrategia u operación habilita unas preguntas cuyas respuestas (de antemano) asumimos como una ficción: ¿puede un *corpus* de obras representar a la música (toda)?, ¿qué corpus de obras representarían, en este sentido, el “todo” o la “música toda”?

Entendemos que estas preguntas son próximas a una aporía, a una respuesta imposible, pero quizás podría pensarse del siguiente modo: ¿cómo y qué obras podrían construir un canon de obras que sea bastante representativo de la multiplicidad de músicas producidas?

Lo común es un efecto

El segundo mecanismo refiere a que lo común es un efecto, un *después de*. En este caso, la escuela no reconoce *lo común* como algo preexistente, sino que era/es ella misma la que construye lo común. Es bueno situar que el nacimiento de la escuela moderna, como lo resalta Diker, no tuvo tanto que ver con conservar sino más con el mandato de renovar la sociedad y la cultura, de formar «sujetos nuevos», para una «sociedad nueva». (Diker, 2013, 159).

En torno a esta segunda categoría, en el caso de la educación musical, es posible pensar que ésta ha tenido históricamente un rol fundamental en la construcción de eso *común* como un efecto. La enseñanza musical tuvo un papel clave, al igual que un canon de elementos culturales en la construcción de ese “espíritu nacional”, de esa pertenencia, esa “argentinidad”. Basta recordar la función de la transmisión de un repertorio constituido casi por himnos y marchas patrióticas (tan delimitado en un momento de la historia) para pensar a la educación musical en torno a la construcción de un común que aparecería como *efecto de*, un *después de*.

La neutralidad de lo común

La tercera relación que Diker nos propone es otro lugar para *lo común*, entendiéndolo como una neutralidad.

Una vez reconocida la existencia de universos culturales particulares, de multiplicidad de identidades, hay una especie de mandato ligado al respeto de esos particulares que en las últimas décadas aparecen ligados a la consigna de la “neutralidad”. Lo común, es común por ser neutro. Diker señala:

En esta línea, se entiende que la escuela debe evitar justamente imponer conocimientos, valores y normas particulares como universales, pero sin por ello renunciar a delimitar qué es lo común, es decir, qué es lo que la escuela debe dirigir a todos. (Diker, 2013, 163)

Esa idea de neutralidad aparece justificada por un lado por la ciencia y por el otro, aquello que los universos particulares presentes en la escuela tendrían de común. La formulación de los contenidos básicos comunes son para Diker un buen ejemplo de la supuesta neutralidad de lo común, en los cuales, unas voces con cierto capital político y académico previo, bajo la suposición de la neutralidad de los mecanismos de *divergencia necesaria* (que ampliaba la consulta tanto en especialistas como a lo largo del territorio nacional) y el proceso de posterior *convergencia imprescindible* (que suponía la búsqueda de lo común de esa divergencia) garantizaban una supuesta neutralidad efectivizada por el discurso de la ciencia y la alusión a la representación de los universos particulares.

En los CBC la supuesta neutralidad de lo que se decide volver común es bastante clara. En la introducción a los contenidos de Educación artística de los CBC en la página 254 aparece lo siguiente:

Con respecto al lenguaje musical, a lo largo de los últimos decenios se ha tomado conciencia de la función de la música en el sistema educativo. [...] Estos contenidos parten del sonido y, para su mayor conocimiento, hacen un recorrido por el entorno natural y social.

[...] Los componentes de la música nunca se disocian de ella, aparecen dentro del cancionero o del repertorio instrumental de la propia región o de otras, próximas o lejanas. Simultáneamente, un itinerario cultural abarca expresiones de la música popular y académica de hoy y de diferentes épocas.

(Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, 1995, 254)

Amparados por las dicotomías académico/popular y ayer/hoy, la diversidad y la neutralidad parecerían quedar garantizadas, a pesar de que el desarrollo de todos los contenidos expresados en el documento se relacionen con ciertos modos de entender y experimentar la música desde una perspectiva que algunos llamarían “eurocentrista”,

y/o con criterios de análisis o conceptos ligados a músicas de tradición escrita de ciertas latitudes.

Lo común no existe

El último de esos lugares a los que Diker hace referencia, es a un grupo de estrategias que se construyen bajo la idea de que **lo común no existe**, en contraposición a las presentadas hasta aquí. La autora señala las siguientes cuestiones:

- En esta lógica, cada universo particular, reivindica para sí el derecho de educar de acuerdo a sus propios códigos y valores y los presenta como universales. Diker sugiere que ésta ha sido la base del pensamiento católico liberal en la Argentina, o el sustento del movimiento de las *homeschooling*.
- Otro de los modos relacionados con esta estrategia es la contraposición de que lo que siempre se enuncia como universalidad, no es más que la propiedad cultural de la clase dominante. En esta lógica, lo que se propone no es ampliar el universal y con él la definición de lo que es común, sino invertir la norma cultural históricamente subordinada. Frente a esta denuncia lo que se propone en esta línea es directamente cambiar el signo de la hegemonía por la distribución de la cultura de los dominados⁴⁴.
- Otra de las salidas al problema de la inexistencia de lo común se propone construir lo común a partir de la suma de códigos culturales e intereses particulares.

Dentro de esta categoría, ante la imposibilidad de tener o construir lo *común*, la selección del repertorio que se utiliza para la enseñanza de la música quedaría supeditada al criterio de cada universo particular, o pondría como contraposición a la clase dominante, un repertorio que represente la cultura de los dominados.

Escuela y repertorio

La enseñanza de la música en el sistema escolar argentino ha tenido a lo largo de la historia diferentes funciones y como consecuencia múltiples modos de pensar y abordar el repertorio que bien podrían dialogar, como hemos mostrado, con las estrategias y operaciones presentadas.

Esos matices, pueden observarse desde la prescripción absoluta de la enseñanza de marchas e himnos, a los cambios en la centralización en un repertorio europeo - o casi expresado como un opuesto-, la enseñanza en favor de cierta parte del repertorio folklórico nacional y/o latinoamericano, la sugerencia de trabajar con el repertorio que traen los estudiantes, hasta la más actual de las formas que es la absoluta falta de

44 Utilizamos esta expresión para sostener el lenguaje que Diker utiliza en su artículo

precisión en la prescripción de la selección del repertorio. Sin embargo, todas ellas tienen y tendrán unos efectos sobre el acto político de pensar *lo común*. De aquí nuestro interés en reflexionar sobre los vínculos entre lo *común* y lo popular, o dicho de otro modo, entre el repertorio escolar (como posible lugar común) y la música popular, siendo esta última la temática central del congreso en que se inscribe el texto de esta ponencia.

Educación y Música Popular

Ofrecer una definición de música popular, requeriría un desarrollo que excedería las posibilidades de análisis de este escrito⁴⁵, sin embargo, pretendemos que eso no nos impida hacernos unas preguntas en torno a esa noción. Las mismas tienen aquí una relevancia particular, ya que lo que nos interesa resaltar en este marco, son las consecuencias que unas definiciones (o in-definiciones) tienen sobre la enseñanza. Por esto volvemos la pregunta a la necesidad de complejizar lo que se entiende y se define por música popular.

Goldsack, Perez y López, exponen parte de esa problemática en un fragmento de una entrevista realizada a Philip Tagg, en la que se le pregunta sobre la existencia de una definición positiva de música popular o si música popular es simplemente lo que no es, a la que Tagg responde: "No la tengo, en serio. La única razón porque la expresión música popular existe es porque hay un montón de prácticas musicales excluidas de las instituciones de educación musical. Hay que llamarlas de algún modo". (entrevista realizada a Philip Tagg, por Alencar de Pinto, citada en Golsack, López y Pérez, 2011). La idea de lo popular en la música tiene larga data y en general parecería constituirse como una categoría contrapuesta de las (inapropiadamente) llamadas "música académica", "música clásica", "música erudita", "música de tradición escrita". Así, lo popular ya parecería establecer un universo de músicas que se inscriben en ese recorte, dejando por supuesto, otras por fuera. En algunas situaciones, esas clasificaciones parecerían obviar las relaciones que un aparente recorte de músicas tendrían sobre estas. Dicho de otro modo, esos modos de clasificación, parecerían no hacer mención de la influencia que ciertas músicas folklóricas tuvieron, por ejemplo, sobre ciertas músicas europeas, o como algunas músicas europeas afectaron la construcción de nuestro folklore.

⁴⁵ Entendemos que esa conceptualización requeriría otro tipo de desarrollo que escapa a este trabajo. Sugerimos el artículo de Golsack, López y Pérez, titulado «Música popular: algunas propuestas para su estudio. Aproximaciones a la música de fusión en la ciudad de santa Fe», publicado en la revista del Instituto Superior de Música (número 13) en la que los autores recorren con mucho detalle, elaboraciones y confrontaciones en torno al concepto de música popular.

A menudo expresiones como “es muy popular”, es “vox populi” emparentan la idea de algo que es bien sabido por la mayoría o resulta muy conocido, ligado a la masividad de su alcance. En la música en cambio, el término aparece presentando una ambigüedad, ya que no siempre algunas de las músicas que se sitúan en esa clasificación representan música de masas o conocidas “por todos”, incluso hasta podríamos hablar en algunos casos de músicas que están en los márgenes de circuitos masivos.

La noción de popular asume en general algunas asociaciones a lo masivo, *al pueblo*, pero las preguntas podrían volverse acerca de qué se entiende por pueblo, cómo se genera ese recorte, qué músicas se inscriben en esa categoría, cuáles quedan afuera y qué relaciones hay entre lo *popular* y lo *común*.

A su vez, unas cuestiones que llaman la atención, son el creciente interés y apertura por parte del ámbito académico, en la última década, a ciertas músicas o ciertas temáticas ligadas a lo popular. Ante la emergencia de carreras con orientación en “música popular”, la aparición de cátedras optativas con temáticas afines en carreras con marcada inclinación hacia ciertas músicas de tradición escrita, o el reclamo de la inclusión de cierto repertorio dentro del *curriculum* escolar, vale preguntar, - volver la pregunta al principio- , acerca de qué es la música popular, ya que el supuesto acuerdo *a priori* acerca de su definición tiene unos efectos en lo político que cabe recuperar.

¿Por qué interesa, entonces, esta pregunta en relación a la educación escolar? Como hemos visto, la escuela como dispositivo moderno de alcance masivo de circulación/distribución del conocimiento siempre opta a través del *curriculum*, y en el caso particular de la música la llegada de los niños a un recorte determinado de la cultura. Entonces, la pregunta se formula en torno a si tiene sentido que la escuela sea el lugar de circulación de lo que es ya conocido masivamente, o si de lo que se reproduce es lo que de otro modo, muchos no conocerían.

Los documentos educativos señalan al respecto de la educación artística varios objetivos, entre ellos, la obligación de la educación artística y musical de “ampliar el universo simbólico y cultural” de los niños. Graciela Frigerio (2013) utiliza una expresión que nos resulta más amigable cuando se refiere a la educación como posibilidad de “ampliar la oferta identitaria”.

Si partimos de la base de que la educación escolar debe ofrecer algo más que lo que ya se tiene, que lo que ya se trae - o dicho de otro modo - la posibilidad de (re)elaborar eso que se tiene, que se trae, que se es en relación a lo “extranjero”, a lo que no está tan próximo, la pregunta acerca de lo popular se nos presenta imprescindible. Si bien en esta circunstancia es la “música popular” la que nos (re)edita la pregunta, nuestra

inquietud se vuelve acerca de cuando la escuela únicamente presenta y pone a disposición lo que ya se conoce, lo que circula masivamente, lo que ya se tiene.

Para cerrar, volvemos sobre el título de esta ponencia, [“acerca de lo que no es tan popular en la escuela”], alegando que todo recorte o selección del repertorio está siempre ligado a unas concepciones epistemológicas acerca de lo que es música. De aquí, que desde nuestra perspectiva sostenemos para la educación musical, la importancia y la obligación de pensar y seleccionar un repertorio *común* que les permita a los niños:

- tomar contacto con la diversidad y la complejidad de músicas que se han producido y se producen (esto es, las de antes y las de ahora, las de aquí y las de allá)
- enfrentarse principalmente con músicas que no tengan al alcance de la mano (del oído)
- encontrarse con propuestas musicales que amplíen la “oferta identitaria”
- relacionarse (a través de diversos modos) con propuestas estéticas que les permitan experimentar la música y construir una concepción de la música, que se erija en contra de todo intento de simplificación de la multiplicidad que la música es.

Bibliografía

ADORNO, Th. (2006). *Escritos musicales I – III*. Madrid, España : Ediciones Akal

AGAWU, K. (2013). *La música como discurso. Aventuras semióticas en la música romántica*. Buenos Aires, Argentina: Eterna Cadencia

AHARONIÁN, C. (2013). *Educación, arte, música*. Montevideo, Uruguay: tucubé

Diker, G (2012). “¿Cómo se establece que es lo común?”. En Frigerio y Diker (comps.)

(2012). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Paraná, Argentina: Fundación La Hendija

FRIGERIO, G. (2012). “Obstinaciones duraderas”. En Frigerio y Diker (comps.) (2012). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Paraná, Argentina: Fundación La Hendija

GOLDSACK, E.; LÓPEZ, M.; PÉREZ H. (2011). Música popular: algunas propuestas para su estudio. Aproximaciones a la música de fusión en la ciudad de Santa Fe. *Revista del Instituto Superior de Música vol. 13*

REYNOSO, C. (2006). *Antropología de la música: de los géneros tribales a la globalización. Volumen 1: teorías de la simplicidad*. Buenos Aires, Argentina: SB

| volver al ÍNDICE

La Educación Musical y los textos curriculares

Dos abordajes epistemológicos explícitos en la construcción

Rut Leonhard

Resumen

La presente ponencia se desprende de distintos trabajos de lectura y escritura en torno a la revisión y elaboración curricular, cuestión central en la vida académica del Instituto Superior de Música de la FHUC – UNL. Esta instancia nos convoca a pensar y pensarnos desde una nueva perspectiva que pueda superar los modelos fundacionales para pensar en las necesidades de la educación musical hoy.

Dos ejes configuran la estructura de este trabajo, la problemática de los recortes particulares que se dan sobre los campos disciplinares, generando intensos debates en torno al conocimiento y su estructura sustancial y sintáctica y la coexistencia de distintas agendas en el campo de la Música en general y de la Música Popular en particular que deviene en obstáculo epistemológico para la delimitación actual del campo.

Estos análisis estarán orientados por lo que siempre ha sido y es la cuestión central en este tema, las intenciones educativas en la enseñanza de la música. Desde allí reflexionamos acerca de cómo se define, cómo se formula, cómo se prioriza, cómo se consigue y se comprueba que se ha alcanzado o no la compleja realidad curricular.

Introducción

El Instituto Superior de música se encuentra en un proceso de cambio curricular con el objeto de crear nuevas carreras: la Licenciatura en Música Popular y la Licenciatura en Musicoterapia y, a la configuración de esos nuevos dispositivos curriculares, en este recorrido se suma una complejidad, la elaboración o re-elaboración del Profesorado en Educación Musical que actualmente está organizado en 5 años.

Abordar ese objeto de análisis para el presente trabajo -la elaboración, en la Licenciatura en Música Popular y la reelaboración, en el Profesorado de Educación Musical- es observar un proceso implicado en una dinámica de construcción y reconstrucción permanente.

Aceptar el desafío de mirar lo cotidiano, tiene a favor el reconocimiento de lo que es propio y que conferirá ciertos beneficios. No obstante, según Salit (2011), este ejercicio demandará también asumir las dificultades que devienen de ese compromiso, revisar la propia postura teórica, analizando el objeto pero también la relación objeto-sujeto.

Se interpela lo curricular en un estado de construcción, que es el momento histórico que atraviesa hoy el ISM y desde allí, se recortan las formas de expresión de lo curricular, entendiendo que lo escrito, lo leído, lo interpretado y lo llevado a la práctica áulica, suelen recorrer caminos tan diferentes que muchas veces se tornan irreconocibles y hasta prescindentes, aunque en el delineado de políticas curriculares se inviertan importantes esfuerzos por establecer formas de “concreción”, según la concepción que oriente dichas políticas (Terigi, 1999).

En esa lectura se planteará la necesidad de revisar e identificar algunas tensiones recurrentes, presentes en actas de congresos y revistas de divulgación científica. Desentrañarlas se plantea como desafío para la explicación y comprensión de las complejas relaciones entre sujetos, disciplinas y comunidades académicas que se ponen en juego en todo proceso de producción de textos curriculares.

Fundamentación

La ponencia se desprende de distintos trabajos de lectura y escritura en torno a la revisión y elaboración curricular y centra la atención sobre lo que siempre ha sido y es la cuestión central de este tema, las intenciones educativas en la enseñanza de la música. Desde allí reflexionamos acerca de, cómo se definen, cómo se formulan, cómo se priorizan, cómo se consiguen y se comprueba que se ha alcanzado o no la compleja realidad curricular.

Se toman como insumo para la ponencia dos trabajos presentados en congresos: el primero expuesto en el X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música. Musicalidad Humana, debates actuales en evolución, desarrollo y cognición e implicancias Socio-culturales en julio del 2011 en Buenos Aires, denominado “*Nueva agenda para la didáctica de la música: Espacio controversial de bordes y tensiones*” desarrollado junto a la Prof. Corina Sadonio.

El segundo trabajo “*Caminos en la construcción de un nuevo plan de estudios en el ISM de FHUC de la UNL*” realizado junto a la Profesora Raquel Bedetti y socializado en el Foro Latinoamericano de Educación Musical. Modelos Pedagógicos en la Formación del Músico. La educación continua de intérpretes, compositores, musicólogos y docentes, realizado en mayo del 2014 en Buenos Aires

En el primer escrito se revisó el desarrollo histórico de la Educación Musical seleccionando a tal fin la Didáctica de la Música y, desde esa disciplina se buscó un marco interpretativo para estudiar las prácticas educativas en educación musical. La teoría que permitió el avance está desarrollada por Litwin (2000) a través del constructo *agenda didáctica*.

Se recorta a tal fin, el período ubicado entre 1994 y 2010 y se analiza documentación en diversos soportes. Se relevaron, entre otros dispositivos, 620 ponencias provenientes de boletines de SACCOM desde 2001 a 2010, boletines de CIEM desde 1994-2008, Actas del VII encuentro Regional Latinoamericano ISME (2009), Anales de la 1º, 2º y 3º Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical (1998-2000), Actas de "Músicos en Congreso", UNL (2009) y Actas del Congreso Argentino de Educadores Musicales de FLADEM (2008).

Se parte de una muestra que no intenta barrer todas las publicaciones de eventos de investigación realizadas en el período recortado pero que, podría asumirse como representativa a los fines del trabajo.

Se incorporaron en la etapa presente del trabajo las producciones académicas del Instituto Superior de Música por el impacto que las mismas tienen sobre la actualidad institucional. Se sumaron en el rastreo ponencias presentadas en los Congresos del ISM desde 2007 hasta la actualidad, artículos publicados en la Revista del ISM desde el 2005 en adelante y los proyectos de investigación hasta la fecha.

Indagar desde las categorías antes enunciadas, los objetos de estudio o problemas de investigación que concitaron la atención de los intelectuales y revisar los conceptos emergentes, cobra importancia y asumen un lugar en agenda cuando nos orienta y ayuda a reconstruir e interpretar la tarea que realizamos en nuestro caso, enseñar (Litwin, 2008).

Para reconstruir las agendas en Educación Musical a través de las producciones escritas, es necesario analizar quién o quiénes asumen la autoría de la misma para develar, los grupos de intereses y comunidades científicas que ponen en tensión la legitimidad de los enfoques tanto teóricos como epistemológicos que subyacen a la escritura.

Indagar acerca del devenir histórico en la agenda de investigación de una institución nos permite revisar la definición de prioridades, y observar la persistencia en el tiempo de una u otra línea teórica cimentada, es develar la relación de fuerzas que dichos equipos de investigación manifiestan en los campos académicos.

En general, las tensiones entre las distintas líneas de investigación en juego, no tienen expresión de lucha abierta o agresiva, sino que analizan desde diferentes perspectivas una realidad existente y subsisten, hasta que alguna de ellas, con el tiempo logra convencer,

reunir, realizar, contagiar e imprimir una dirección de sentido al rumbo de la historia tanto interna como externa en la disciplina, el campo disciplinar o la carrera.

La estrategia de investigación a partir de una mirada retrospectiva le otorga sentido a este estudio en tanto aporta criterios, tópicos o dimensiones que permiten revisar el proceso de construcción de modelos y teorías que han fundado la historia de la Educación Musical en su recorrido histórico.

La coexistencia de distintas agendas en el campo de la Música en general y de la Música Popular en particular, deviene en obstáculo epistemológico para la delimitación actual del campo cuando coexisten diversas posturas teóricas en un espacio y tiempo, que generan tensión y que no son asumidas como tal. La percepción de esta cuestión puede constituirse en un primer acercamiento para el tratamiento del tema.

Es menester que reflexionemos sobre las reformas sustanciales que deberíamos plantearnos y cómo llevarlas a cabo. No obstante hay una dimensión que servirá de sostén en todas las instancias del trabajo curricular que se realice y radica en la concepción particular de la disciplina que emerge de las representaciones de la música que se traen, las que se reconstruyen durante la etapa de formación y las que se hacen visibles en la práctica, cuando se enseñan posteriormente.

Las enseñanzas musicales presentan hoy un espectro de situaciones diversas y de desafíos muy especiales. Los tradicionales modelos educativos vigentes en Occidente desde el Siglo XIX están en revisión debido a los considerables avances ocurridos en el campo de la psicología, la sociología -entre otras disciplinas- y el cambio cultural que las nuevas instancias comunicacionales están generando en todo el mundo.

El segundo caso abordado nos remite a la institución de pertenencia, el Instituto Superior de Música de la FHUC-UNL, una institución educativa de nivel superior con más de siete décadas de trayectoria en la formación y capacitación de intérpretes y profesionales en el campo musical, que en sus orígenes se abocó exclusivamente a la capacitación de intérpretes musicales y fue incorporando de forma progresiva y mediante diferentes instancias académicas, la formación de compositores, directores de coro y de orquesta, docentes e investigadores, hasta erigirse como uno de los principales centros de referencia en la región.

Revisamos la memoria institucional ya que al decir de Salit (2011), es una historia que nos reclama permanentemente, son frases que resuenan en espacios físicos nuevos, es un pasado que con nostalgia o desdeño, se entrama en una cultura institucional y configura su identidad.

El 13 de octubre de 1947, mediante firma de la Resolución N° 534, la U.N.L. autorizaba la creación de la Escuela Superior de Música y Canto, fijándose el comienzo de las actividades docentes para el ciclo lectivo 1948 con un plan de estudios de cinco años de duración. El 6 de mayo de ese año se iniciaron formalmente las actividades.

Hoy, el Instituto Superior de Música se encuentra inmerso en un panorama dinámico y en constante crecimiento. Una gran oferta académica de carreras de grado que son elegidas anualmente por un número creciente de ingresantes, propuestas de carreras a distancia y una creciente actividad de Extensión, Investigación y Posgrado. Este panorama de crecimiento en las matrículas de ingreso en todas las carreras de artes se nos presenta como una situación paradójica al decir de Belinche (2011), ya que no ha cambiado sustancialmente, la situación de incomprensión, acerca de la importancia del arte en la educación y muchos docentes sienten que se vive una suerte de necesidad de fundamentación permanente.

Revisando el contrato fundacional, el ISM surge como una Escuela de Música, centrando su objetivo en la formación de intérpretes. Este mandato revive con fuerza en cada oportunidad de análisis y evaluación de los planes de estudios, en vigencia y con mucha más fuerza frente a la construcción de nuevos planes. Se vive como una pérdida histórica, la "falta de tiempo" para el estudio del instrumento y la práctica de conjunto.

Esa búsqueda ubica hoy, en las licenciaturas, una posible salida. Pero, la realidad muestra que la inserción laboral es un requisito de la vida y los licenciados se encuentran insertos laboralmente como educadores, en los niveles inicial, primario y secundario, en los niveles especializados en las Escuelas Provinciales de Música y en los Liceos Municipales en el interior de la provincia. La situación analizada confirma la cantidad de licenciados que al promediar su carrera completan el profesorado.

La Dra. Salit (2011) expresa que ninguna propuesta curricular se podría inscribir como fundadora ya que se ubica en una línea histórica institucional que tiene un antes, un pensar, un escribir o prescribir, un decir y un hacer en las prácticas educativas y, que por lo tanto estarán determinando el nuevo diseño curricular. Analizar las tensiones, discusiones, encuentros y desencuentros serán "*pistas*" importantes por los efectos que tendrán sobre los nuevos diseños.

El presente trabajo se sustenta en una delimitación del campo del currículum que analizado, en el hoy institucional, se nos muestra en un estado de negociación, una realidad curricular que se nos manifiesta en la idea de Furlán (1996) en una perspectiva de bosquejo o esbozo.

El proceso de revisión, análisis y evaluación de los planes de estudio, ha sido permanente en la institución en cada gestión y con cada estructura curricular. No obstante, y a los fines del presente trabajo se recortan las producciones realizadas en el marco del ProMAI. Este Programa de Mejoramiento Académico Institucional, se ha posicionado como el marco para realizar distintas acciones, las más importantes: autoevaluación de la UNL, anticipando la evaluación de la CONEAU. Una valoración interna de los planes en vigencia observando sus fortalezas, debilidades y necesidades de mejora o cambio, insumo importante en la etapa de construcción del nuevo plan de estudios. Encuestas a estudiantes y egresados, reuniones de espacios intercátedras, sesiones de Comisión Asesora, reuniones informativas abiertas, observación de clases y realización de seminarios y talleres vinculados a las temáticas generales del ProMAI.

Durante el año 2012, con la colaboración de profesionales de la Universidad de Córdoba, la Dra. Celia Salit y la Mg. Andrea Sarmiento, se logró consensuar con docentes y estudiantes una estructura de carrera, que, siguiendo las propuestas emanadas del CIN se organiza en cuatro años, uno menos que en la actualidad, para insertarse profesionalmente en los niveles: inicial, primario y secundario y un año más para la formación especializada. Dicho esbozo se ha constituido en soporte de posteriores construcciones en búsqueda del proyecto ideal.

El proceso de evaluación de los planes de estudio y el análisis de las acciones posteriores llevadas adelante, se nos muestra en un estado de construcción que atraviesa nuestra historia actual, y se presenta como una convivencia al decir de De Alba (1995), de intereses diversos y contradictorios que generan tensiones y búsqueda de negociaciones que dan cuenta de la característica propia del curriculum en esta fase de conformación inicial.

Pensar en el curriculum y en la Educación Musical actual, demanda la escritura de una nueva *agenda* y, algunos de los objetos de conocimientos abordados en el congreso, nos convocará a nuevas consideraciones teóricas, instalará nuevos debates y problemáticas en la construcción del campo, instándonos a pensar el área no en forma aséptica, sino situada en los bordes y en constante diálogo dinámico con otras disciplinas.

Esta tarea demanda integrar diversas posturas académicas para incluir participativa y democráticamente a los actores involucrados en el pensar y hacer musical formando parte de los fundamentos para esa escritura que pretende constituirse en práctica a futuro y de esa práctica que se pretende develar, desocultar o descomponer en la idea de Frigerio (1992), para volver a tramar nuevos escritos.

El quehacer científico contemporáneo está caracterizado por dos rasgos: la dispersión disciplinar y la sobre saturación informativa. La evolución exponencial de las disciplinas científicas ha generado un corpus de conocimiento que ninguna mente humana puede retener, ni vislumbrar en su totalidad. La prontitud de las invenciones, las innovaciones, los descubrimientos y los hallazgos científicos desata en cadena una multiplicidad de saberes que torna sumamente complejo, ser competente en algo.

La competencia científica de cualquier recorte o fragmento disciplinario requiere una actitud alerta permanente, sostenida por una intensa lectura de investigaciones y un alto nivel de abnegación sostenido por un espíritu de sacrificio. Pero en la era de la velocidad en la producción de conocimiento, no alcanza esas virtudes. Torralba (2010) expresa que además de todo lo expuesto se necesita capacidad de discernimiento y una permanente atención a los nuevos desarrollos que sobre tal temática aparecen.

Considerar esta línea teórica y otras líneas de investigación en resonancia con éstas, es abordar las problemáticas que implican los recortes particulares que se dan sobre los campos disciplinares. Esta necesidad genera intensos debates en torno al conocimiento y su estructura sustancial y sintáctica. Estas divisiones que se realizan sobre la experiencia y el conocimiento humano pueden desarticular la disciplina convirtiéndola en asignaturas, (Dussel, 2006) o encontrar los grandes núcleos o ejes que son fundantes de la disciplina que es objeto de la enseñanza, (Perkins, 2010), (Schwab, 1973), (Blythe, 1999), (Leonhard, 2013), (Aldana, 2013). Esta historia pendular es un llamado permanente a cada docente o grupo de catedráticos que indaga el recorte disciplinar a realizar en cada proceso curricular.

En el análisis de los procesos de diseño y desarrollo curricular vinculados a la enseñanza de la Educación Musical no podemos excluir la articulación entre el campo de la producción del conocimiento científico (enfoques teórico-metodológicos de la Educación Musical como disciplina), el campo de la recontextualización del conocimiento (documentos prescriptivos oficiales) y el campo de la reproducción del conocimiento en las instituciones educativas (resignificación del conocimiento en las prácticas institucionales y áulicas).

Estos procesos de construcción curricular son instancias que convocan a la palabra, cuando ocurren desde abajo hacia arriba, generando una polifonía compleja y estructurada en muchos planos. Es allí, donde entran en diálogo los docentes, alumnos, equipo directivo, no docentes, especialistas, es allí también, donde es posible vislumbrar puntos extremos entre apertura y obstrucción, entre la intransigencia y la flexibilidad.

Contribución principal

Analizar las diversas agendas que se visibilizan en los debates acerca de la Música, la Música Popular y la Educación Musical, puede constituirse en un obstáculo epistemológico para la delimitación actual del campo. No obstante, la percepción de esta cuestión, puede ser un primer acercamiento al tratamiento del tema.

Probablemente, el desarrollo de una nueva agenda que implique identificar problemáticas, debatirlas pluralmente, sostenerlas mediante la investigación, producir teoría, indagar acerca de sus posibles aplicaciones y analizar las prácticas entre otras cuestiones, permitirá responder interrogantes que el contexto actual demanda para configurar un nuevo perfil de la Educación Musical del siglo XXI.

El presente Congreso y otros por venir se convierten en puentes para la construcción conjunta de una nueva agenda entre los actores involucrados en el pensar y el hacer musical.

El análisis y las construcciones teóricas que se producen por la reflexión en la acción y sobre la acción, se proponen como objetivo instalar otras miradas que renueven el campo disciplinar y profesional, para superar la fragmentación y dispersión que obturan la escritura de esta agenda común.

Bibliografía

ALDANA, H. (2013) Claves para aprender y enseñar teniendo en cuenta el potencial del cerebro. Decano de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Belgrano. Seminario Internacional de Psiconeuroeducación, "La Neurociencia entra al Aula". España. Publicado en la web 29/01/2013.

BARALDI, V.; BERNIK, J.; DIAZ, N. (2012) Una didáctica para la formación docente. Dimensiones y principios para la enseñanza. Santa Fe. Ediciones UNL.

CAMILLONI et al. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas, Buenos Aires: Paidós.

CAMILLONI, A. R. W. de (2001) compiladora Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza. Barcelona: Editorial Gedisa.

DAVINI, (1995). La formación docente en cuestión. Buenos Aires: Paidós.

DE ALBA, A. (2002) Curriculum universitario. Académicos y futuro. México: CESU/UNAM-Plaza y Valdéz editores.

DÍAZ, M. et al. (2007). Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes, editorial GRAO. España.

DUSSEL, I., Curriculum y conocimiento en la escuela media argentina: Historia y perspectivas para una articulación más democrática, en: Revista Anales de la Educación Común, Año II, No. 4, agosto 2006, pp. 95-106. ISSN: 1669-4627

LEONHARD, R. (2013) La enseñanza comprensiva del lenguaje musical. Músicos en Congreso 4° Edición. Música para la edición pública. Instituto Superior de Música. FHUC. UNL. Santa Fe.

LEONHARD, R; BEDETTI, R. (2014) El Caminos en la construcción de un nuevo plan de estudios en el ISM de FHUC de la UNL. Foro Latinoamericano de Educación Musical. Modelos Pedagógicos en la Formación del Músico. La educación continua de intérpretes, compositores, musicólogos y docentes, Buenos Aires.

LEONHARD, R; SADONIO, C. (2011) "Nueva agenda para la didáctica de la música: Espacio controversial de bordes y tensiones", X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música. Musicalidad Humana, debates actuales en evolución, desarrollo y cognición e implicancias Socio-culturales, Buenos Aires.

LITWIN, E. (2000). Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Editorial Paidós.

MALBRÁN, S. (2007). Teorías, modelos y métodos en investigación musical. Hacia la recuperación de sus figuras prominentes, en Díaz, M. et al. (2007) Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes. E. España: Editorial GRAO

NUDLER, O. (2009). Espacios controversiales. Hacia un modelo de cambio filosófico y científico. Buenos Aires: Miño y Dávila Ed.

PERKINS, D. (2010) El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Buenos Aires: Ed. Paidós.

SALIT, C (2011) Procesos curriculares en la universidad: el caso de la Escuela de Artes de la UNC. Córdoba: Editorial de la ffyh.

TERIGI, F. (1999) Itinerario para aprehender un territorio. Buenos Aires: Ed. Santillana.

| volver al ÍNDICE

Algunas tensiones en la enseñanza de contenidos de la tradición oral (*)

Matías Marcipar

(*) En el marco del Panel: *"Pensando desde Latinoamérica: hacia una práctica docente crítica y situada desde nuestras músicas populares"* | **Ver sinopsis del PANEL**

Resumen

En un tiempo histórico de generalización de propuestas educativas en el marco de la educación formal en torno a la enseñanza de la llamada música popular, es indudable que las músicas de tradición oral toman un lugar relevante. Dentro de este universo, conviven tanto sus manifestaciones más centradas en la oralidad como lo pueden ser los toques de sikuris, golpes llaneros, o el chamamé; como así también las graduaciones de oralidad que conllevan músicas populares más escritas pero en donde los elementos de la oralidad del lenguaje son claves para el desempeño musical, como en el caso del tango, el choro o en los géneros de jazz en formato de big band. Centrándonos en el primer caso, ya que en el segundo, la presencia de texto hace visible otro tipo de problemáticas, resulta importante señalar puntos de tensión con los que inevitablemente los docentes deberán manejarse en las prácticas didácticas, originadas éstas por la contradicción fundante de llevar contenidos y dinámicas propias del ámbito no formal al ámbito formal, en el que ocurre el fenómeno de la desterritorialización y cuya problemática intentamos desarrollar. Los conceptos expuestos serán ilustrados con ejemplos de la propia experiencia docente.

Introducción

En un tiempo histórico de generalización de propuestas educativas en el marco de la educación formal en torno a la enseñanza de música popular, las músicas de tradición oral toman un lugar necesariamente relevante. Dentro del universo de la oralidad musical, conviven por un lado manifestaciones centradas puramente en la oralidad, como lo pueden ser los toques de sikuris, golpes llaneros, o el chamamé; como así también otro tipo de fenómenos en donde graduaciones de oralidad cohesionan y sustentan músicas populares más escritas en sus prácticas, pero en donde sus elementos de oralidad de su lenguaje son claves para el desempeño musical. Citemos como casos de esta área al tango, el choro o los géneros de jazz en formato de big band. Centrándonos en el primer tipo de fenómenos, ya que para el segundo, la presencia de texto musical configura otro tipo de problemáticas, resulta importante

señalar puntos de tensión con los que inevitablemente los docentes debemos manejarnos en la conducción de las situaciones didácticas, originadas por la contradicción fundante de llevar contenidos y dinámicas propias del ámbito no formal al ámbito formal. El llevar al ámbito de la educación formal contenidos y dinámicas que no son fruto de ese territorio y de sus paradigmas, puede alcanzar aciertos estratégicos en materia de políticas culturales y educativas, pero como operación de triangulación entre territorios diferentes, su aplicación no está exenta de riesgos. Consideramos que el hacer conscientes dichos riesgos, se revela necesario para atravesar este tipo de experiencias didácticas, y ante ese propósito, intentaremos, a través de algunos ejemplos y testimonios relevados, señalar algunas de estas tensiones, que lejos de tener que eliminarse del marco educativo, quizás deban convivir y ser parte de este tipo de procesos educativos.

Definiciones posibles de educación formal, semi-formal y no formal

En el boletín 37 de la UNESCO -1995- Alí Hamadache aporta la siguiente definición:

“En la clasificación internacional estándar de educación, el término educación es definido como comunicación organizada y sostenida, diseñada para producir aprendizaje (...) La frontera entre la educación formal y la no formal no siempre está claramente establecida y no existe un consenso real sobre la diferencia entre ambos subsistemas: se dan aspectos no formales en las estructuras de aprendizaje formal, tales como el uso de no profesionales como profesores, enseñanza a distancia, la participación de los padres o miembros de la comunidad en el proceso educativo o en la administración escolar, la incorporación de trabajo productivo a la escuela y otros de esa índole”... (Hamadache, 1995, 65).

En esta descripción, dinámicas de la educación no formal pueden funcionar como “subsistemas” de la educación formal, pero es preciso entender a esas dinámicas como frutos de otro tipo de paradigmas y de funcionamiento, y en donde en el área no formal también existen currículos ocultos y nulos, así como mandatos constrictivos, diferentes en sus formas que aquellos organizados sistemáticamente desde la educación formal y que brindan estados y entidades privadas.

Esta distinción podría ayudarnos a ubicar en su justa medida el concepto de lo semi formal, en sintonía con el concepto de los círculos de cultura planteados por Paulo Freire en su Pedagogía del oprimido.

Pero es claro que las definiciones en torno a lo formal, lo no formal y sus graduaciones intermedias no presentan un fácil terreno de consenso. Como necesitamos fijar una definición para la continuación de nuestra exposición, diremos que: educación no formal es el cúmulo de fenómenos sociales a través de los cuales la cultura se reproduce, y la educación formal son aquellos procesos organizados para ser aplicados en un tiempo, y que implican la restricción a un currículum. Las posibilidades de lo semi formal serán entonces graduaciones de hibridación entre ambas posibilidades.

Definición de desterritorialización

La desterritorialización es un término propuesto y desarrollado por el investigador interdisciplinario Miguel Benasayag, y tiene que ver con el esquema texto/contexto llevado a los sistemas vivos. El territorio como lugar de vida de lo vivo, lugar de existencia y desarrollo, en donde todo lo que está siendo está en transformación, y del cual si aíslas un elemento del mismo, este no se reencontrará jamás con el mismo contexto porque ambos estarán cambiados. Si desterritorializo lo vivo, por ley biológica se adapta y crea nuevas formas de ser. Llevado a la condición humana, Benasayag parte de Aristóteles:

“El esclavo es aquél que puede cambiar de país, de trabajo, de condición (...) el hombre libre es aquél que puede asumir sus lazos. Es decir, el que está territorializado en sus invariantes (...) La tecnología nos da como horizontes y perspectiva de convertirnos poco a poco en escorpiones que no pican, sordos que oyen, paralíticos que caminan,... mortales que no mueren. La pregunta una vez más es ¿Qué cosa será ese ente que ya no corresponde a ninguna invariante, a ninguna territorialización? Lo vemos con el mito posmoderno del cyborg –hombre máquina-: un ser poshumano, con capacidades aumentadas y, sobre todo, infinitamente aumentables, que no posee ninguna historia interior anterior, es una creación siempre sincrónica, un “lego” sin invariantes de especie, que aparece a nuestros contemporáneos como un ideal de emancipación. ... (Benasayag, 2015, 126)

La desterritorialización y sus implicancias

Las “importaciones” de esquemas propios de lo no formal hacia lo formal, es un acto de desterritorialización per se, concepto mucho más abarcativo que la simple descontextualización. Descontextualizar, es un acto de desterritorialización, que puede ser subsanado con la recontextualización. Es decir, volviendo a reunir el texto con el contexto. Una “reterritorialización” ya no sería lo mismo, ya que, por tratarse de

entidades vivas, se encontraría un texto que siguió evolucionando en un contexto que también siguió evolucionando, en la lógica de lo vivo.

Con el tema de la música popular en la educación, podemos decir que venimos de un orden. En ese orden, el lugar de la música popular era fuera de la educación formal y mal no le iba: para una práctica viva, no es un lugar cómodo el de los anatomistas académicos. Vista como doxa desde la academia, ella tenía su vida asegurada, y la música culta también. Ambas tenían su territorio, y este fue uno de los tantos rasgos de la modernidad. Hoy, en la posmodernidad en donde el capitalista ya no invierte sino que sólo especula, y en donde la revolución de las tecnologías de la comunicación le está dando ventaja a la máquina frente al humano, todo está revuelto. El avance de lo masivo comercial frente a las manifestaciones de lo popular (en la conceptualización que cada año defiende el encuentro de músicos populares de Rosario) pide la reinyección de lo popular desde la educación formal, y así se ejecutan políticas públicas en las áreas de cultura y educación. Lo cual no deja de ser un problema ya que todas las entidades culturales son contenidos que existen y funcionan en un territorio determinado. Someterlos a procesos de aislamiento para su comprensión y transmisión implica los riesgos probables de la pérdida total de su esencia por su transformación en otra cosa, otra cosa que en el marco de lo educativo deviene generalmente en **recurso didáctico** que se tornan en objetivo dejando su lugar original pensado como medio o herramienta. Vale citar aquí a Silvia Malbrán cuando, siendo la referente en producción de recursos didácticos, sostiene el que es mejor abarcar incompletamente un fenómeno rico que completamente un fenómeno pobre, redefiniendo el lugar del recurso como tal. Si en la didáctica muchas veces vemos al recurso didáctico desplazar a la secuencia como centro de los esfuerzos docentes, en nuestra área en donde ya el objeto quedó tan lejos que lo único abordable es algún invento que podamos hacer que tenga que ver con dicho objeto, dicha recreación se transforma en objetivo, y así sucede en el abordaje de los géneros de música de raíz folklórica, étnicas o tradicionales, en donde (a excepción de las experiencias de la UNVM de ir a los sitios tradicionales, relatadas en este congreso por Mauro Ciavattini), el paradigma inmersivo propio de la oralidad es reemplazado por situaciones áulicas. La transferencia de prácticas y contenidos del mundo no formal al ámbito formal del aula resulta una estrategia tan clave como riesgosa, porque la desterritorialización es el primer paso de una **descontextualización** sin retorno que desdibuja roles y confunde medios con objetivos.

Y es que los procesos de selección funcionan de modo muy diferente en la inmersión que en el aula: En la inmersión, juega aquello que la percepción y la subjetividad son capaces de percibir por su entrenamiento y su sistema de creencias. En la situación

állica depende de lo que el docente como facilitador, considere importante en sus interpretaciones y en sus estrategias didácticas.

Y junto con la selección de contenidos y por razones operativas, existe, a la hora de la replicación cultural de contenidos histórico culturales, la selección desde lo ideológico, en donde descartamos aspectos del patrimonio cultural que pueden cargar valores que no queremos transmitir. El caso más claro es lo que sucede con el patriarcado en las culturas tradicionales, en donde por ejemplo, sólo los varones tocan el sikus. Esos descartes conscientes y desde convicciones, no dejan de ser actos de desterritorialización.

Algunas experiencias

Fue durante algunos años de docencia en Francia que se me confiaron talleres de oralidad e improvisación, dándole crédito a mis potenciales aportes por mi formación cultural foránea. Esto se dio en el marco de experiencias de renovación de los modos de enseñanza del lenguaje musical. En el año 2005, me proponen asistir a Gerald Ryckeboerg, un músico flamenco, especialista de las músicas de tradición oral norteeuropeas. Luego de un excelente primer año de trabajo, con muy buenos resultados en los alumnos, se debatió sobre la continuidad del proyecto. Fue así que Ryckeboerg propone dar un salto cualitativo de lo ya abordado, a través de la enseñanza de la ornamentación y de los fraseos del repertorio celto-flamenco abordado. La propuesta originó una negativa rotunda en la dirección, quien formuló lo siguiente: “no nos interesa el trabajo sobre un repertorio, sino sobre el desarrollo auditivo motor”. Para la dirección entonces, era mejor cambiar cada año de repertorio de tipo oral, en lugar de trabajar sobre una especialización. En su momento dicha postura institucional me generó gran seducción, pero hoy analizo que la desterritorialización por el uso puramente instrumental con un fin “augmentativo” o performático, acentúa aún más la desterritorialización que implican aprender músicas rurales comunitarias Irlandesas o flamencas en una escuela de la Picardie -Francia- o de enseñar repertorio comunitario sikuri en el secundario artístico del CREI –Santa Fe, Argentina-. Esto es decir, a leguas geográficas del territorio, pero a una mucho mayor distancia en relación a las cosmogonías y situaciones de vida. La desterritorialización es algo de hecho, contra lo cual no se puede luchar, pero con lo que tampoco se puede hacer la vista gorda, como lo sería en la actitud puramente “instrumental-performática” de aprovechar las bondades de la oralidad aislando el procedimiento que nos puede servir para el aprendizaje del lenguaje musical. Y no se puede hacer la vista gorda porque como docentes tenemos una responsabilidad frente a la cultura, a quien le cabe duda.

Muy distintas son el tipo de respuestas de los cultores de música de tradición oral en América Latina y en Europa, fruto también de que en Europa, las culturas tradicionales dejaron de existir como tales hace tiempo, y por tanto los esfuerzos de cultores y educadores están orientados a la reproducción exacta de los elementos culturales que se conservan, en una actitud que podríamos llamar “etnografista” o de museo. Recordemos que el propio término “folklore” nace bajo una impronta botanista. En América Latina, casos como las políticas culturales colombianas y venezolanas, las que desde preceptos ideológicos totalmente antagónicos, propugnan sin embargo la misma idea de la reinyección de lo popular desde lo académico y desde la educación formal.

La idea es interesante en sí, en cuanto a que los educadores de la educación pública, podemos ser una de las últimas barreras para el cultivo de lo popular frente a lo masivo, pero con el riesgo de estandarizar contenidos que terminan no teniendo nada que ver con lo que pretenden reproducir, ni en sus dinámicas, ni en sus formas, enseñando un objeto de estudio derivado y “didactizado”.

Es el caso testigo de las escuelas Diwan –activas oficialmente desde 1977- en Bretaña. En los años 60, bajo el auge del folk, se produce, al mismo tiempo de las corrientes que en América Latina propiciaron a Violeta Parra, Víctor Jara, Atahualpa Yupanqui y Daniel Viglietti entre otros, una vuelta al interés por lo tradicional también en Europa, es decir por lo considerado cultura baja o doxa, en un movimiento social en donde se mezclaban y convivían los ideales revolucionarios, la cultura juvenil y lo reaccionario, todo mezclado bajo un mismo viento de época. En Bretaña, esto termina dando forma a las escuelas Diwan, en donde en el afán de enseñar el idioma bretón, lingüistas militantes de la causa crean un idioma bretón escrito, que termina siendo una síntesis de los variados y muy diferentes dialectos bretones de la tradición oral, creando un invento nuevo, algo así como un esperanto a escala local. El tema es que ese bretón estandarizado terminó de liquidar los resabios de toda la variedad de dialectos bretones, o sea, terminó de liquidar aquella que pretendía salvar, en un caso más de ingeniería social. No es el único curioso invento salvador de la tradición, y en la organología aparecen la flauta bretona y la “trejeun goal”, que no son más que la reconstrucción moderna de las flautas pre sistema Boehm, y del clarinete sin llaves, llaves que el sonero campesino en su repertorio no utilizaba más que accidentalmente. Esta “simplificación organológica” relativamente reciente reemplazó el uso de los clarinetes sin uso de sus llaves en la ejecución, pero eso sí, con nombre nuevo y presentado como el paradigma de la tradición. Lo mismo podemos decir del Taragot en Hungría, especie de clarinete cónico fabricado alrededor de 1830 por encargo como símbolo patrio. Todos estos ejemplos hablan de ciertos modos de ingeniería social en

la voluntad de construcción de identidades, en las que termina inventando un producto nuevo, que representa la tradición pero que en definitiva sólo está inspirada en ella. A las tensiones que esto genera, lo podríamos oponer a las tensiones que generan las posturas etnografistas, que a nivel educativo no pueden ocupar más que momentos acotados dentro de los tiempos de enseñanza.

En América Latina, los pífanos y guitarrillas de todo tipo florecieron como imitaciones doxas a instrumentos de la “alta” cultura europea. Tienen su sentido en la territorialidad. ¿Cómo llevar algo de esa territorialidad al aula, junto con el instrumento? Esa es la cuestión. Pensamos como respuestas que hay seguramente muchas situaciones nuevas por crear, pero atravesadas por el espíritu de lo comunitario y de la oralidad, y contenidas en la territorialidad, como camino alternativo al mundo desterritorializado que se nos impone.

Conclusiones: tensiones dentro del currículo

En el currículo (como por ejemplo el de los secundarios artísticos de la provincia de Santa Fe) conviven la revaloración de los contenidos de la música popular, junto con la visión imperante de la formación para las industrias culturales. Reivindicar lo popular, a nuestro entender, es reivindicar la diversidad, lo que implica resistirse a las estandarizaciones, que, como ya vimos, son inevitables en la didáctica. Formar en las nuevas herramientas del mundo digital debiera estar orientado a la posibilidad del resguardo de lo particular pero a su vez la lógica de la industria cultural es el imperio de lo masivo. Este tipo de tensiones que aparecen hasta en el currículum de nuestras instituciones son algunas de las tensiones con las que debemos manejarnos los docentes en el día a día de la conducción de nuestros procesos didácticos.

La reinyección de lo popular desde las instituciones del estado, es decir, desde el currículo, como estrategia necesaria frente a lo masivo comercial convive con la colonización del hombre por la máquina. Es por eso que no es algo menor resistirse a las falsas neutralidades: la toma de postura política, que no tiene que ver con adherir a tal o cual partido sino de asumir una militancia humanística, que es la que como artistas y docentes nos lleva a reflexionar sobre qué educación artística para qué sujetos, para qué mujeres y hombres. Vivimos en un mundo en transformación, y el desafío ya no es una imposible conservación, sino la creación de nuevas situaciones, pero desde las memorias históricas, que son las que previenen de la desterritorialización, entendidas como un no lugar y un no tiempo que a su vez habilita la colonización del humano por la máquina.

Dentro de estas líneas, las tensiones que implican el desarrollo de lo naturalmente no formal en ámbito formal demandan docentes con buenas formaciones generalistas: un

especialista sin una base generalista sólida es un técnico con saberes desterritorializados. Necesitamos docentes sólidos en especialidades, pero capaces de navegar y volver siempre a la generalidad, tanto en los procesos de enseñanza como en la apertura a la formación de equipos en las instituciones. Si el currículo incorpora cada vez más a la música popular en su seno, la formación específica de los futuros docentes deberá partir de una plataforma generalista, porque además, como bien lo definió Diego Madoery en la conferencia de apertura del congreso que hoy nos convoca, en sus aspectos múltiples de instrumentista, arreglador y productor, un músico popular ES un generalista.

Por último, si toda construcción curricular debe integrar el aspecto socializante, el aspecto académico, y el aspecto de la construcción de sujetos, la música popular, tiene todo para funcionar en estos tres ejes, a condición de que no se la desterritorialice. Un ejemplo entre otros puede ser como en la enseñanza del sikus, junto a la dinámica del método de la oralidad y su repertorio, resulta coherente y consecuente abordar, seguido de su repertorio específico, el recorrido de su cosmogonía. El aspecto 24/7 del mundo actual choca con la cosmogonía andina, tan afecta a los ciclos biológicos, tan poética como magistralmente expresada en la tradición de Ukupacha, kaypacha y Hanacpachap. En dicha tradición, se le da una enorme importancia a los ciclos de la vida, representados en la también tripartita forma musical del repertorio de música comunitaria, en donde el mundo interno tiene una vida más allá de lo visible, y es tan insondable como imprescindible.

Un docente que aborde la música popular, deberá ser un gran conocedor de las especificidades musicales que le toque enseñar, pero deberá también poner su conocimiento al servicio de la creación de comunidad, y deberá poder habilitar debates, navegando entre tensiones irresolubles, siendo, primero que todo, consciente de ellas. Y para eso, también, deberá ser un generalista de la educación artística.

Bibliografía

AHARONIAN, C. 1992, Conversaciones sobre música, cultura e identidad. Montevideo, Uruguay, Editorial Ombú.

ARETZ, I. 1977. América Latina en su música -Compilación-. México D.F. Siglo XXI editores.

BARTHES, R. 1982, Lo obvio y lo obtuso. Barcelona España, Ediciones Paidós Ibérica.

BENASAYAG, M. 2015, El cerebro aumentado, el hombre disminuido. Buenos Aires, Argentina, Paidós.

CRARY, J. 2015. 24/7, el capitalismo tardío y el fin del sueño. Buenos Aires, Argentina, Paidós Entornos.

GONZALEZ, J. P. 2013. Pensar la música desde América Latina. Buenos Aires, Argentina, Gourmet Musical.

HAMADACHE, A. 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 Santiago de Chile. Unesco-Orealc

KUSH, R. 1972. La negación en el pensamiento popular. Buenos Aires, Argentina, editorial Las Cuarenta.

MALBRÁN, S. 2007. El oído de la mente, teoría musical y cognición. Madrid, España, Editorial Akal.

ONG, W. 1982. Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra. Buenos Aires, Argentina, Fondo de cultura económica.

| volver al ÍNDICE

PANEL

Pensando desde Latinoamérica: hacia una práctica docente crítica y situada desde nuestras músicas populares

Darío Duarte Núñez, Matías Marcipar y Pablo Antonio Stocco

Resumen

El objetivo de este panel es plantear la necesidad de hacer consciente las tensiones existente en nuestras prácticas docentes cuando incluimos las problemáticas de lo latinoamericano en el aula, lo popular en la academia, las prácticas musicales divergentes al canon. Se trata de propiciar un enfoque en el acceso al lenguaje musical a partir de estrategias de audición, interpretación y composición que integren las músicas de tradición oral, el folklore de nuestro continente y las músicas emergentes para el desarrollo de una educación situada y crítica, tratando de construir lo propio, a partir de nuestras categorías.

A modo de ensayo reflexivo sobre cómo se inserta lo popular en la educación musical a partir de pensadores Latinoamericanos, en primer lugar, se ofrecerán algunas líneas donde se subraya la necesidad de una epistemología emancipadora, que considera la dialéctica entre las músicas populares y la enseñanza en nuestro campo, desde una conciencia histórica poscolonial, en consideración de conceptos como transmodernidad, poscolonialidad, hibridación y universalismo situado en la tensión entre los ejes modernidad/ posmodernidad. A partir de este pensar desde lo local, se relatarán luego una serie de situaciones problemáticas propias de la enseñanza de la música popular latinoamericana en el aula, observadas a lo largo de 20 años de experiencia en la enseñanza, en distintos ambientes educativos, a través de las cuales se propondrá estrategias para el abordaje de los géneros a partir de la relación con lo que se ha considerado como extramusical, algo que encontramos en las identificaciones de las poblaciones de alumnos con sus músicas propias. Se ofrecen ejes de debate para una re-escucha, una re- interpretación: frente a una cultura de la imagen, la escucha puede revelarse subversiva.

| volver al ÍNDICE

La enseñanza del género tango en el Bachillerato de Bellas Artes (UNLP) Tango cantado, tango instrumental y su relación con el tango danza

Paula Mesa y Mario Acosta

Resumen

El Bachillerato de Bellas Artes es un secundario con orientación artística al que ingresan alumnos desde los 10 años (en forma paralela a su educación primaria) y finalizan luego de 7 años de educación secundaria con una formación especializada en artes, en el área de plástica o en el área de música.

En el presente trabajo desarrollaremos tres metodologías de abordaje del género tango: desde la asignatura Composición Musical (materia troncal), desde la asignatura de Música Popular de 4º año y desde el seminario de extensión de tango (proyecto en el cual participan en forma optativa.)

Entendemos a la música como lenguaje. Partiendo de esta idea, la asignatura Composición Musical posee como campo de estudio general:

*Los procedimientos compositivos del texto musical. Se centra en el desarrollo de competencias estético–musicales vinculadas a la construcción de procedimientos, estrategias y técnicas de producción compositiva musical...*⁴⁶

Es entonces que el campo específico de estudio del género tango, es uno de los lenguajes abordados a lo largo del proceso formativo de los alumnos.

En forma paralela a la adquisición de herramientas compositivas que definen al género tango, desde la asignatura Música Popular desarrollamos las competencias comunicativas que se necesitan adquirir para lograr un acercamiento a la interpretación de este género, es decir que los alumnos refuerzan su experiencia dentro del tango desde un abordaje mixto dado que adquieren herramientas compositivas e interpretativas.

La tercera experiencia de acercamiento al género se desarrolla en un seminario de extensión que dicto desde hace varios años con el profesor Mario Acosta.

46 Bachillerato de Bellas Artes. Ideas para una nueva educación. (Pag 208 – 2004)

Introducción

La incorporación de este género al plan de estudios comenzó en el año 1994 y se fundamenta en que partimos de la idea de que el tango es una expresión cultural autóctona, original y vasta que atravesó los últimos 125 años de historia argentina, es una parte ineludible de nuestro acervo cultural.

El tango como contenido a ser desarrollado en la asignatura de Composición Musical

Es necesario comenzar explicando en forma sintética las características particulares de la enseñanza secundaria que se desarrolla en este establecimiento. Los alumnos del Bachillerato de Bellas Artes cursan sus estudios secundarios y, en forma paralela, desarrollan un estudio musical. La Asignatura Composición Musical es anual y troncal es decir, que los alumnos la cursan desde el 1º año (12 años de edad) hasta el 7º año de Ciclo Superior (18 años de edad). Cabe destacar que, además, poseen asignaturas en donde desarrollan la capacidad auditiva e instrumental, optando entre violín; violoncello; piano; guitarra y flauta travesa, entre otras.

Dentro de este marco, la enseñanza de la asignatura posee como campo de estudio:

Los procedimientos compositivos del texto musical. Se centra en el desarrollo de competencias estético–musicales vinculadas a la construcción de procedimientos, estrategias y técnicas de producción compositiva musical con relación a los paradigmas socializados como a los del tipo experimental. (Bachillerato de Bellas Artes. Ideas para una nueva educación, 2004, Pag 208)

El área de trabajo de la asignatura composición musical incluye la transferencia de los conocimientos musicales adquiridos en las diferentes asignaturas que los alumnos cursan y, por ende, la articulación con dichas asignaturas. Es entonces que, partiendo de esta necesaria articulación y teniendo en cuenta el hecho de que estos alumnos cursan 4º año de este tipo de escolarización (ya poseen una formación de tres años en la Asignatura Composición Musical grupal), el abordaje de la enseñanza de los géneros de música popular es considerado como un indispensable modo de aplicación de dichos contenidos en base a las edades de los alumnos y al convencimiento de que un músico formado en el área de composición, debe contar con el conocimiento y los

recursos del lenguaje musical para poder realizar producciones dentro del campo referido a la música popular.

Metodología general

Las clases grupales se dictan a un conjunto de 15 alumnos, alternándose trabajos individuales con trabajos grupales como modo de evaluar la interacción del alumno con el grupo y el manejo que posee de los diferentes contenidos que se abordan.

Partimos del análisis, de la comprensión del discurso sobre el cual deberemos luego basar nuestras producciones. Es decir que proponemos que la "lectura" que se haga de dichos ejemplos incluya la operación analítica de las obras como así también la producción compositiva basada en esos análisis. La puesta en práctica de los elementos analizados mediante la realización de trabajos prácticos de elaboración, permite la formación de una base metodológica e informativa sobre la cual se aplican las categorías conceptuales elaboradas en las clases teóricas, para luego arribar a algunas síntesis aplicadas en el análisis y en la interpretación de sus propias producciones.

Durante tres meses de trabajo se desarrolla un programa específicamente relacionado con la composición de música popular.

Metodología específica

Se plantea, en una primera instancia como objetivo final de la unidad la producción de dos obras, una individual y otra grupal. Toda obra que se produce en esta materia debe ser llevada a la práctica, es decir que tiene que existir tanto la etapa de la composición, como la etapa de la ejecución del trabajo. Por lo tanto, los alumnos deberán tener en cuenta para desarrollar sus composiciones tanto las posibilidades instrumentales de sus compañeros de grupo como las suyas propias.

Por medio del análisis de grabaciones y videos se realiza un primer acercamiento al género a ser trabajado. Consideramos que es sumamente importante que cada alumno, antes de dedicarse a la composición de su obra, posea un acostumbramiento auditivo y una práctica instrumental basada en las características que definen al género.

En forma paralela, se plantea un trabajo de investigación con el objetivo de que puedan volcar en un análisis escrito, las características que consideran que definen a

cada uno de los géneros propuestos. De esta manera, su propio análisis y el de sus compañeros, les darán las pautas de elaboración y corrección de su producción compositiva.

El cierre de este proceso formativo se centra en la realización de una muestra de los trabajos grupales e individuales.

El tango en el marco del proyecto de extensión entre el BBA y la EPDTAJH

En este espacio, nuestro objetivo se basa en que adquieran herramientas como intérpretes del género y como extensionistas. Desde el año 2012 hemos logrado desarrollar actividades en conjunto con alumnos de la tecnicatura de danza tango, mediante un convenio entre el Bachillerato y la Escuela Provincial de danzas tradicionales José Hernández de La Plata.

Justificación del proyecto

En el año 2009 el tango ha sido declarado como patrimonio cultural de la humanidad por la UNESCO. Esta decisión posiciona al género como un embajador de la cultura ciudadana río platense ante el resto del mundo. Partiendo de este concepto, nos planteamos la necesidad de profundizar su enseñanza y lograr a partir de este trabajo de interpretación del género, generar espacios de intercambio con otras instituciones educativas y sociales.

El tango es una expresión cultural autóctona, original y vasta que atravesó los últimos 125 años de historia argentina, es una parte ineludible de nuestro acervo cultural que genera un patrimonio intangible en su vestimenta, en su idioma (el lunfardo), en el contacto íntimo de su danza y en su piedra fundamental: su música.

La ley nacional 24.684, sancionada en 1996, establece: “El Ministerio de Cultura y Educación dispondrá las medidas tendientes a incorporar progresivamente los temas de las artes del tango a los contenidos de la enseñanza en todos los niveles”.

Como antecedente legislativo en nuestro país podemos citar a la ley 130 de la Ciudad de Buenos Aires (sancionada en 1998) la cual compromete al Estado municipal a garantizar la preservación del tango, así como el fomento de toda actividad artística y educativa relacionada. En su artículo 6º dispone: “El Poder Ejecutivo deberá incluir en sus programas educativos referencias acerca del tango y sus manifestaciones artísticas”.

En la página 99 del libro “Patrimonio Cultural y Diversidad Creativa en el Sistema Educativo” editado por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el año

2006 (http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/cultura/cpphc/archivos-/libros/temas_17.pdf) establezco la necesidad de incorporar al tango dentro del sistema educativo. Este trabajo ha sido tomado como base para redactar el proyecto de "Tango a la escuela" del Dip. Raúl Puy (Legislatura Porteña).

En base a lo establecido anteriormente nos propusimos los siguientes objetivos:

- Generar espacios de encuentro e intercambio entre el Bachillerato de Bellas Artes y la comunidad a través de conciertos y conferencias sobre el tango.
- Desarrollar actividades interdisciplinarias incorporando a bailarines.
- Profundizar el trabajo performativo de los alumnos.
- Desarrollar actividades que apunten a la profesionalización del alumno a través del aprendizaje de un género determinado.

A partir de estos objetivos desarrollamos cinco áreas de trabajo con la comunidad educativa y con diferentes organizaciones de la ciudad.

Aprendizaje de los elementos del lenguaje musical que caracterizan al género tango:

A partir de la realización de ensayos semanales se constituyeron grupos de alumnos que comenzaron a abordar diferente repertorio del género a partir de sus posibilidades técnicas y de sus gustos estéticos. Se adquirieron a su vez, en forma paulatina, herramientas metodológicas de ensayo grupal.

Trabajo interdisciplinario:

Fue implementado a partir de un pedido realizado por las autoridades de La Escuela de Danzas tradicionales Argentinas José Hernández.

Acercamiento al género tango. Trabajo de divulgación:

Fue implementado mediante charlas y conciertos realizados en la escuela Graduada Joaquín V. González, para los alumnos que cursan sus estudios primarios.

Intercambio generacional:

Este trabajo se realizó con el auspicio de la dirección de la tercera edad de la Municipalidad de La Plata.

Conclusiones

Luego de dos años de trabajo se constituyó un grupo de más de 20 alumnos, quienes realizaron presentaciones en diferentes ámbitos de la ciudad de La Plata y de Buenos Aires. De este trabajo se desprendieron dos grupos que actualmente desarrollan una actividad profesional en forma independiente.

La formación de nuestros alumnos se basa principalmente en la decodificación de partituras sin llegar a profundizar en el plano interpretativo.

Con respecto al contacto con el público, las actuaciones ante diferentes espectadores ya sea por edad, clase social o por participar de eventos masivos o clases abiertas proponen al músico una adaptación diferente a la desarrollada en sus audiciones habituales en el colegio.

Bibliografía:

AHARONIAN, C. (2004). *Educación, arte, música*. Montevideo: Ediciones Tacuabé.

.....(2009). *La enseñanza institucional terciaria y las músicas populares*. Revista Musical Chilena, Año LXIII, Enero-Junio, 2009, N° 211, pp. 66-83.

GIRARDI, O.; PASCUAL, M. E.; ARTURI, M. (2004). *Proyecto Institucional*. Bachillerato de Bellas Artes. Ideas para una nueva educación. Edit. Bachillerato de Bellas Artes (UNLP)

GONZÁLEZ, J. P. (2007). *Aportes de la Musicología a la enseñanza de la música popular*. I Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular.

FISCHERMAN, D. (2007). *Cuba le dio mucho al jazz*.

<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/3-8650-2007-12-15.html>

MESA, P. C. (2006). *El Tango: del nacimiento híbrido a la adultez autóctona*. Compiladora Leticia Maronese. Patrimonio Cultural y Diversidad Creativa en el Sistema Educativo. Comisión para la preservación del Patrimonio Histórico de la Ciudad de Buenos Aires. Editorial Ministerio de Cultura GBA.

MESA, P. C.; DANIEC K. (2004). *La Música Contemporánea en la Educación Musical*. Bachillerato de Bellas Artes. Ideas para una nueva educación. ISBN 950-34-0276-X.

RAMIREZ, S.; ARTURI, M.; ACEVEDO, A. M.; D' ASSARO, A. (2004). *El ciclo Básico Superior en el Bachillerato de Bellas Artes*. Bachillerato de Bellas Artes. Ideas para una nueva educación. Edit. Bachillerato de Bellas Artes (UNLP)

| volver al ÍNDICE

Repertorio musical en escuela secundaria: ¿el ocaso de la partitura?

**Andrea Sarmiento
Yolanda Rivarola
María Belén Silenzi**

Resumen

Este trabajo intenta dar cuenta de los resultados preliminares del proyecto de investigación “La música que suena en la escuela secundaria. Un estudio sobre repertorio musical y criterios de selección.”⁴⁷ Esta propuesta propone indagar sobre el repertorio que suena en las escuelas secundarias de Córdoba; los criterios que ponen en juego los profesores para seleccionarlo y las distancias y cercanías existentes entre prescripciones curriculares y prácticas áulicas.

En esta ponencia analizaremos dos problemáticas emergentes de este proceso de investigación: la primera está vinculada al modo en que los profesores seleccionan el repertorio. Surge del proceso investigativo que la mayoría de los docentes no recurren a cancioneros ni partituras para escoger la música que llevan a las aulas: ¿el ocaso de las partituras?; ¿la preponderancia de la web?. La segunda se relaciona con la participación activa que muchos profesores permiten a sus estudiantes en la elección de los repertorios.

Algunas particularidades de la investigación

Durante el primer período de la investigación se realizaron 14 entrevistas a docentes que trabajan en escuelas de gestión privada y pública de la ciudad de Córdoba. Se observó que, a pesar de las diferencias en las comunidades educativas, en la mayoría de los casos la preocupación se centra en los intereses e inquietudes que traen los estudiantes de acuerdo al contexto socio cultural y por otro lado a los intereses o selecciones que ellos mismos realizan como docentes para esos grupos de estudiantes.

⁴⁷ Proyecto de investigación aprobado y subsidiado por Secyt –UNC dirigido por la Mgter. Andrea Sarmiento

Luego de analizar los diferentes enfoques de los entrevistados se observaron algunas estrategias comunes entre la mayoría de ellos. Por lo general todos comprenden la importancia de la música como praxis, entendiendo que la misma ofrece alternativas que pueden *marcar la diferencia* en el grupo de alumnos ya que por definición es *un hacer tangible* musicalmente hablando (Regelski, 2009).

En relación a la variedad de repertorio utilizado en las aulas recuperamos algunas palabras del autor:

La música en la educación musical no debería tener como premisa una visión limitada o restrictiva de la praxis, que excluya o prive a los estudiantes del aprendizaje musical significativo y relevante, al contrario, debe ser un concepto amplio, no sólo para que incluya una gran diversidad de músicas, sino para que incorpore la idea de permitir que los estudiantes se apropien de los significados y los valores musicales para que "marque la diferencia" como uno de los resultados más de la escolarización. (Regelski, 2009.39).

Se pudo observar un amplio abanico de repertorio utilizado por los docentes en el aula, sin dejar de lado las preferencias de los estudiantes. Ambas partes seleccionan, de acuerdo a las entrevistas realizadas algunas de las obras para sus clases.

Aproximarse al consumo musical del alumnado es una estrategia didáctica ineludible y enormemente eficaz, ya que por su intermedio pueden alcanzarse objetivos específicamente musicales. A continuación profundizaremos dos de las principales problemáticas surgidas en este estudio.

Territorios musicales y redefiniciones curriculares

Samper Arbeláez (2009), sostiene que *el territorio musical del alumno está conformado por sus gustos e intereses musicales, su herencia sonora, su cotidianeidad propia expresada a través de ciertos géneros y lenguajes*. Ese *territorio musical* está ligado, muchas veces, a dimensiones importantes de la vida social de los adolescentes, que lo vinculan/alejan de grupos de pares, actividades, grupos sociales y conforman rasgos identitarios que los caracterizan.

Conociendo la diversidad de escuelas que existen en las grandes ciudades, la heterogeneidad de los estudiantes que las transitan, nos preguntamos si la multiplicidad de universos musicales que adoptan los estudiantes se incluyen en las

propuestas áulicas, se transforman en propuestas significativas para la enseñanza, interpelan a los profesores y permiten de este modo reconstruir prácticas pedagógicas y redefinir el currículum.

Podemos encontrar algunas respuestas en las entrevistas realizadas a los docentes de nivel medio. Ante la pregunta: ¿Permite que los alumnos sugieran temas o música para trabajar en clase?, la respuesta afirmativa fue una constante en todos los casos. En el siguiente apartado recuperamos algunas de ellas:

Sí, a veces lo hicieron y otras veces lo propongo y en general siempre eligen Rock

Sí, todo el tiempo, en base a eso armo mis clases.

Sí, (la profesora se ríe), pero que lo único que quieren es cuarteto.

Sí, pero también intento que aprendan sobre géneros folclóricos desconocidos.

Las respuestas recogidas nos permiten deducir que habría, por parte de los docentes, una flexibilidad a la hora de plantear las propuestas áulicas; una aceptación de la diversas músicas que posibilitan la práctica activa y la construcción de conocimientos y un margen de libertad, por parte de los estudiantes, para incorporar al territorio de la escuela sus propios territorios musicales.

Para analizar en términos teóricos este supuesto, proponemos recuperar la perspectiva construccionista social de estudios del currículum inscrita en la llamada *Nueva Sociología de la Educación*. El problema fundamental abordado desde la misma puede sintetizarse en la conocida frase de Basil Bernstein *la forma como una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público refleja tanto la distribución del poder como los principios del control social.*[3]

Nos interesa particularmente abordar los conceptos de clasificación y marco de referencia que desarrolla Berstein (1998) en su libro *Clase, Código y Control*.

En primer término, el autor diferencia dos tipos amplios de currículum: de *tipo colección* y de *tipo integrado*. Si los contenidos están claramente delimitados y

separados entre sí, estamos en presencia de un curriculum tipo colección. En este caso, el plan de estudios está en manos de quienes lo enseñan y de quienes lo evalúan. En cambio, estamos en presencia de un curriculum de tipo integrado cuando los contenidos se subordinan a alguna idea que reduce su aislamiento de los demás y forman parte de un todo mayor.

La idea de clasificación y marco de referencia, se vincula con los dos tipos de curriculum anteriormente mencionados.

La clasificación se refiere a las relaciones establecidas entre los contenidos. Cuando la clasificación es fuerte los contenidos están aislados. Este sería el caso de un código tipo colección. Por otra parte, si existe un aislamiento escaso entre los contenidos, ya que sus límites son débiles o difusos, estamos en presencia de una clasificación débil, aquella que caracteriza al curriculum de tipo integrado.

El concepto de marco de referencia, es elaborado por Berstein en estos términos:

El marco se refiere a la forma del contexto en el que el conocimiento se transmite y se recibe. El marco se refiere a la relación pedagógica específica del profesor y del alumno.

El marco se refiere a la fuerza del límite entre lo que se puede transmitir y lo que no se puede transmitir en la relación pedagógica. De este modo el marco de referencia se refiere al grado de control que ejercen el profesor y el alumno en la selección, organización, ritmo y temporización del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica. (Berstein, 1998, 84).

Al igual que en el caso de la clasificación, el marco de referencia podría describirse como fuerte o débil. Si el marco de referencia es fuerte, hay unos límites claros entre lo que se puede y lo que no se puede transmitir, es decir entre lo que se puede y no se puede enseñar. Un marco fuerte implica un número reducido de opciones, mientras que un marco de referencia débil implica límites más difusos, por lo tanto una variedad de opciones tanto para el profesor como para el alumno en un contexto de relación pedagógica.

Si tomamos en cuenta las respuestas obtenidas en las entrevistas, estaríamos en presencia de un marco de referencia débil, en el que profesores y alumnos intervienen aportando una variedad de opciones a la hora de la selección y organización de los

contenidos (repertorios) que serán transmitidos en el aula, hecho que nos permite pensar que esto influye también en el ritmo de trabajo.

Podríamos inferir que esta activa participación de los estudiantes a través del aporte que ellos realizan a las clases, cambia en alguna medida las prácticas y pone en tensión los conocimientos que algunos profesores han construido en su formación inicial como docentes. Muchos de ellos transitaron por tradiciones que pusieron énfasis en la enseñanza de un instrumento para la interpretación de música académica. Situación que pone en evidencia la necesidad de una adecuación a los nuevos contextos que se van presentando. En palabras de uno de los entrevistados:

A veces mi formación ha sido bastante clásica al ser profe de piano ... con los años fui abriendo mi mente ... capaz que yo puedo tocar en el piano una chacarera muy prolijita pero al estilo Beethoven, de todos modos he sido muy humilde y he preguntado a cómo debo tocar para que sea una chacarera, lo mismo con tango y pido me corrijan. Entonces he tratado de que hagamos algo de clásico, popular, algo folklórico, rock, hemos hecho hace 3 o 4 años un tema de "la Mona", porque a la hora de tocar más que el estilo es importante que los chicos, toquen disfruten y hagan música.

Si volvemos sobre los conceptos de Berstein, consideramos que no es casual que un marco de referencia débil tenga lugar en las clases de música, una de las disciplinas que forma parte del campo del arte en tanto campo de conocimientos que porta sentidos sociales y culturales que se manifiestan con distintos formatos simbólicos capaces de generar discursos polisémicos que ponen de manifiesto la diversidad y la divergencia.

Analizar esta problemática desde la perspectiva de este autor, nos conduce a nuevos interrogantes: ¿qué relaciones se establecen entre el curriculum prescripto y el curriculum real?; la negociación constante de la realidad por parte de sujetos y grupos: ¿permite transformaciones en el curriculum escolar?

Hacia la búsqueda del repertorio: ¿Web o compendio de partituras?

Si pensamos en la relación existente entre el repertorio musical, las definiciones curriculares y las prácticas escolares con los diversos contextos de producción,

circulación y consumo de la cultura a lo largo del tiempo podríamos mencionar algunos sucesos que consideramos determinantes.

En primer lugar, el advenimiento de la imprenta impactó en la transmisión y preservación de *lo artístico*, siendo la partitura impresa el vehículo primario de esa permanencia. No resultan ajenas, como mencionamos anteriormente, las prácticas escolares basadas en el aprendizaje de la gramática musical sin experiencia sonora; conocer la música de compositores de tradición eurocéntrica de siglos pasados o aprender repertorio escogido en flauta dulce porque en cierta medida, había partituras. En este sentido, no podemos dejar de mencionar cómo el mercado influye en la selección de saberes legitimados que forman parte de los diseños curriculares. Uno de los aspectos específicos dentro de este campo son las editoriales. Las prácticas áulicas se nutren del uso de manuales o libros escolares en diversas disciplinas como la matemática y la lengua para citar algunas. Rubén Olivera reflexiona en torno a ello:

Cuando el desarrollo de la escritura musical en Occidente posibilita la documentación y la transmisión pautada de la música, esto se hará sólo con aquella que el poder considera válida: la culta. Exclusivamente ésta será la que los posteriores conservatorios “conserven”. Lo popular - y no sólo en el campo musical - carecerá de historiadores. Pero sus contenidos se conservan en su ámbito natural, o sea oralmente, en el seno de cada pueblo, en donde las modificaciones que sufran estarán en correspondencia con las necesidades culturales. (Rubén Olivera, 1992,2)

Esta primera aproximación nos invita a pensar sobre qué culturas han sido legitimadas en tanto han sido preservadas dentro del currículum y los modos en que fueron puestas en circulación dentro del ámbito escolar.

En segundo lugar, las músicas llamadas “populares” han transitado a lo largo del tiempo por otros caminos. Ligada a las tradiciones orales (en algunos casos, con recopilación de grabaciones realizadas por algunos músicos de trayectoria) y con el advenimiento y uso de las nuevas tecnologías, la música popular hoy impacta en nuevas formas de producción, preservación y consumo de los bienes culturales.

La mediación de la música, junto con constituirse en sustituto de la escritura en cuanto a comunicación y preservación de la obra, lo ha hecho en cuanto a estrategia analítica y práctica compositiva, permitiendo parte del desarrollo experimentado por la música popular en el siglo XX. (González, 2000:3)

Esto se ve reflejado en las todas las entrevistas realizadas. Los docentes mencionan como primer recurso a la hora de seleccionar repertorio buscar canciones en la red, hacer arreglos y versiones, por lo general de música popular, a partir de gustos propios e intereses de los estudiantes como así también de acuerdo a sus trayectos formativos específicos. Algunos entrevistados responden a las fuentes de búsqueda de repertorio:

Hay veces que de la música que yo escucho salen temas que digo "esto es ideal para este temática", entonces puede salir de cualquier fuente... o la puedo escuchar en la radio y me puede gustar.

De todo mi archivo es cajas y cajas, pero ahora busco mucho por internet.

Los papeles pero también me meto mucho a internet voy buscando novedades, bandas nuevas que me parecen interesantes, mi hijo siempre está al tanto y me dice escucha tal cosa que está buena....

Es indudable que las nuevas tecnologías abren el acceso a diversas oportunidades de aprendizaje que excede a las que podría existir en cualquier clase, aula o biblioteca y permiten múltiples oportunidades de aprendizaje. En este sentido, Burbules (2008) reflexiona sobre los diversos significados de ubicuidad que nos proponen las nuevas tecnologías: la vinculación en red, la omnipresencia, la hiperconectividad, el desafío de los límites espaciales y temporales de lo que llamamos edificios escolares y tiempos escolares.

Pero quizás, uno de los significados más profundos del término ubicuidad al que se refiere el autor, está ligado a algunas de las ideas que planteamos anteriormente con el advenimiento de la imprenta. Los seres humanos hemos utilizado las tecnologías para expandir nuestras capacidades físicas y mentales. Antes del texto escrito -la partitura escrita- se recurría a la memoria. Luego los conocimientos se pusieron por escrito, se imprimieron y se reprodujeron en muchas copias. Nuestra memoria se extendió con esos textos y esas partituras impresas.

Las nuevas tecnologías nos permiten el contacto instantáneo con muchas personas que tienen otros puntos de vista, otros conocimientos con quienes podemos trabajar en conjunto. Podemos hablar, siguiendo a Burbules, de una red extendida de inteligencia, de un trabajo colaborativo. Nos preguntamos si como docentes estamos incursionando en un trabajo colaborativo y en red o simplemente estamos recurriendo

a las nuevas tecnologías como fuente inagotable de recursos y conocimientos ya consolidados.

Algunas notas distintivas sobre la música popular

Con respecto a la tendencia observada en las entrevistas acerca de la música popular, se observan múltiples acepciones que nos lleva a preguntarnos ¿qué se entiende por música popular y qué entienden los docentes y estudiantes acerca de ella?; ¿qué comprende “lo popular”, “lo folklórico”, “lo latinoamericano”, “lo argentino” en dichas concepciones?. En ocasiones podemos inferir en que todo lo que no esté contemplado en lo considerado comúnmente como “música clásica” sería entonces “música popular”; así también la primera es “más compleja que la segunda” y “no tendría el mismo grado de interés en las preferencias de los estudiantes”. Citamos algunos fragmentos que dan cuenta de estos aspectos en las voces de los docentes hablando de sus prácticas y la elección del repertorio:

El repertorio que ellos van a hacer, trato de que sea interesante, me parece que lo que más les interesa es la música latinoamericana más que la argentina

Y lo que yo propongo, básicamente tiene que ver primero con la variedad, y segundo con lo natural, lo autóctono nuestro, cuando puedo trato de que los chicos escuchen folklore o tango o música argentina o rock nacional, pero que los chicos conozcan lo que se hace acá.

Creo que sobre todo la música popular, pero no es que a mí me encante, que me guste, sino porque funciona mejor, y casi siempre hay cosas muy sencillas, melodías, pero a populares no me estoy refiriendo a... canciones, melodías populares...

Pueden ser compositores de música universal, puede ser Mozart con la Flauta Mágica, depende la temática de la clase. Pero pegado puede venir una canción de Gardel, entonces ahí se combina lo que puede ser universal como Mozart, con lo nacional que puede ser Gardel, en el caso de que supongamos que fuera argentino.

Y las propuestas que yo tengo para con los chicos es que de toda la música uno puede aprender, pero que traten de traer cosas que no escuchen en la radio todos los días, que lo que traigan sea algo más curioso, que les llame la atención, que diga algo lindo, o que puedan compartirlo con los compañeros.

En términos generales no se ha observado el uso de la escritura convencional para estos arreglos o para el trabajo en clase, como así tampoco el acercamiento por parte de los docentes entrevistados a la lectura de los documentos curriculares provinciales.

La disminución de la producción escrita en los últimos tiempos –entendida en paralelismo, por ejemplo, con los cancioneros más comunes con mayor foco en educación inicial y primaria que en secundaria- impactaría a su vez en los modos de circulación y permanencia de este repertorio.

Con respecto a esta problemática se desprenden algunos interrogantes: si el repertorio utilizado se relaciona al ámbito popular: ¿son las formas características de producción y circulación las que llevan a estas prácticas a prescindir de la escritura musical?; ¿cómo equilibrar con coherencia dichas prácticas inmersas en otros escenarios con aquellas propias del ámbito escolarizado?; ¿cómo hacerlo desde las culturas musicales juveniles y circuitos que éstos recorren por fuera de la escuela?; ¿son decisiones en donde lo político denota su presencia y su ausencia?; ¿es sólo el suceso de las nuevas tecnologías que impactan en estas decisiones docentes?; ¿será el ocaso de las partituras en épocas digitales?; ¿será que sentimos temor como adultos no nativos de la era digital al pensar en estas otras formas de preservación musical de la cultura?

Lucy Green (2008) en *Music, informal learning and the School: a new classroom pedagogy* indaga en los procesos de aprendizaje de los músicos populares en contextos informales y a partir de los criterios metodológicos vistos, diseña un proyecto para generar prácticas de enseñanza musical en ámbitos escolares.

De un trabajo previo, *Cómo aprenden los músicos populares* (2005), Green define algunas características a saber: no hay imposición de repertorio, los músicos son quienes lo definen; no se usa la notación musical, la música es aprendida “de oído”; los procesos de aprendizaje son grupales en donde impera la amistad y la búsqueda de identidad; este aprendizaje es de manera holística y no como se realiza en ámbitos formales en donde se parte de lo simple a lo complejo. Hay un equilibrio entre la escucha, la interpretación, la improvisación y la composición, con énfasis en la creatividad personal con respecto a la reproducción, característica de los otros contextos de enseñanza y aprendizaje. Podemos observar como cada una de estas

características se relacionan con nuestro tema de estudio y emanan de las palabras de los entrevistados.

Reflexiones finales

El trabajo sistemático de indagación que hemos realizado nos permite afirmar que se puede observar una incorporación de la tecnología en las aulas. Los docentes acceden más a los medios digitales que a los impresos para la búsqueda de repertorio. El fácil acceso a la información, la abundancia de estímulos existentes, el intercambio global, tanto desde el punto de vista del docente como del alumno, resulta una tarea enormemente compleja ya que el contacto con el hecho musical es amplísimo y disperso, cambiante y fácilmente influenciado. Es por eso que se encuentra variedad de repertorio en las escuelas secundarias.

Repertorio que llega a las aulas aportado por docentes y estudiantes, casi en la misma medida. El protagonismo en este aspecto es compartido por los actores del hecho educativo.

Repertorio que se arregla en cada caso teniendo en cuenta las singularidades de los grupos de estudiantes. Arreglos que muchas veces “se van armando” en el devenir de la clase según los instrumentos disponibles, la cantidad de alumnos y sus posibilidades y que en términos generales no se escriben, solo quedan plasmadas algunas indicaciones, algunos acordes o grafías que permiten el estudio y colaboran con la memoria en cada uno de los ensayos.

Mientras escribíamos las reflexiones finales de este trabajo, nos sorprende una nota del diario Tiempo Argentino con fecha 13 de septiembre que informa un suceso que nos toca de cerca. Nos referimos al artículo 3° de la Ley 27.106, promulgada este año, que estableció como Día Nacional del Músico el 23 de enero, fecha de nacimiento de Luis Alberto Spinetta. A partir de esta iniciativa se llevará la obra impresa del “poeta del rock nacional” a 500 instituciones educativas de todo el país.

En esta nota, el Ministro de Educación Alberto Sileoni expresa:

Desde hace tiempo pensamos que la escuela debe ser el escenario no sólo de la transmisión de saberes disciplinares de las materias de ciencia y tecnología. También creemos que es el espacio de transmisión de valores y el lugar que elige la sociedad para

decidir qué transmitir a las generaciones que vienen. En ese sentido, pensamos que durante mucho tiempo lo popular estuvo excluido de la escuela y así tantos poetas, músicos y dramaturgos que constituyeron nuestra identidad cultural y la comunidad en donde vivimos.

Consideramos a este hecho como auspicioso, ya que legitima que músicos de la sensibilidad de Luis Alberto Spinetta ingresen con música y su poesía a las escuelas secundarias de nuestro país, de la mano de sus partituras impresas, que permiten la transmisión de sus obras.

Pareciera que la escuela comienza a hacerse eco de lo que sucede fuera de sus muros y lo incorpora en los procesos de construcción de conocimientos. Pareciera que el lazo común a esta amplísima variedad de concepciones sigue siendo la música misma, que como dice Judith Akoschky (1998:173) es *producto y creación del hombre, en su afán de trascenderse a sí mismo (...) es memoria y en viaje por el tiempo recobra la presencia, renueva el vigor.*

Bibliografía

ARANGUREN, Ana I., (2011), *El consumo musical adolescente como fuente de estrategias didácticas*. En: Eufonía Nº 53 2011. España: Grao.

BERSTEIN, B., (1998), *Clases, Código y Control*. Madrid: Akal.

BIEGUN, K. y otra, (2013), *Educación musical y multiculturalidad: una mirada crítica y reflexiva desde la antropología de la música*. Publicado en: "Enseñar Música" – Revista Panamericana de Investigación- Año 1 – Nº2.

BURBULES, N., (2008), *Riesgos y promesas de las TIC en la educación. ¿Qué hemos aprendido en estos últimos diez años?* En: Tedesco, J.C., Burbules N, y otros., *Las Tic: del aula a la agenda política*. (pp 31-40) Buenos Aires, Argentina: UNICEF.

EISNER, E., (1998), *Currículo y cognición*. Bs. As., Argentina. Amorrortou.

GARDNER, H., (1994), *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, España. Paidós.

GONZÁLEZ, J. Pablo, (2000), *Conclusiones. Actas del Tercer Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular*. Bogotá: Publicadas en español en Latin American Music Review, 2001, 22/1: 98-106.

GOODSON, I., (2000), *El cambio del currículum*. Barcelona: Madrid. Octaedro.

MEGÍAS, I.; RODRÍGUEZ, E.; (2001), *La identidad juvenil desde las afinidades musicales*. Madrid, España. INJUVE-FAD.

OLIVERA, R., (1992), *Identidad Nacional y música en América Latina*. Montevideo, Uruguay. Brecha. Recuperado de <http://www.latinoamerica-musica.net/pdf/sitio-latam-Oliverab.pdf>.

REGELSKY, T., (2009), *La música y la educación musical: Teoría y práctica para "marcar la diferencia"*. En: *La educación musical para nuevo milenio*. David Lines. Madrid, España. Morata.

SAMPER ARBELÁEZ, A., (2010), *La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido*. Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas. Vol. 5 N° 2, p. 29-42, Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/revistas/Facultad/artes/cuaderno/index.html>

SWANWICK, K., (1991), *Música, pensamiento y educación*. Madrid, España. Morata.

TERIGI, F., (1998), *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.

URRESTI, M., (2006), *Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad*. Recuperado de http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T01_Docu3.

Corpus documental

Consejo Federal de Educación – Resolución N° 141/11 NAP -1º, 2º ó 2º y 3º año de la Educación Secundaria.

Consejo Federal de Educación – Resolución N° 180/12 NAP -3º, 4º y 5º año/ 4º, 5º y 6º año de la Educación Secundaria.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Diseño curricular Profesorados de Educación Artística – Febrero de 2009.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Diseño curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria- Tomo 2 – 2011-2015.

| volver al ÍNDICE

Reflexiones en torno a los procesos existentes en el desarrollo de las preferencias musicales en niños escolarizados (*)

Pablo Antonio Stocco

(*) En el marco del Panel: “Pensando desde Latinoamérica: hacia una práctica docente crítica y situada desde nuestras músicas populares” | ver sinopsis del PANEL

Resumen

Con este trabajo se buscará abrir el debate hacia: a) la dinámica de los géneros en la música como sistemas clasificatorios y por otro, b) el funcionamiento de los géneros musicales en tanto capital cultural, esto es, estudiar cómo el capital cultural musical se parcela en géneros que permiten establecer diferentes valoraciones. Mediante esta propuesta, se busca desplazar el foco de la discusión polarizada sobre la música popular y la académica, contemporizando aquello que dio lugar a esta clasificación y que se relacionaba con el grado de representatividad de la música en una determinada sociedad. Se presentarán reflexiones teóricas con experiencia con niños escolarizados que tendrá en cuenta aquella música de la cual ellos se apropian y la que les resulta ajena. Con esto intentaremos indagar sobre el grado de influencia que tienen los procesos ideológicos de construcción genérica en el desarrollo de las preferencias musicales. La reflexión dialógica sobre estos mecanismos y la separación analítica de esta música con su representación social propiciará un análisis musical despojado de prejuicios que permitirá descubrir al alumno, en forma más genuina y enriquecida, su preferencia musical.

Las clasificaciones de la música

Ha sido una inquietud pensar al docente como un investigador en sí mismo. Los procesos reflexivos que un docente puede tener sobre lo que pasa dentro del aula habilitan líneas de pensamiento y miradas sobre un mismo objeto que permiten comprender los complejos entrecruces que se producen entre los contenidos propios de la disciplina, la institución escolar, los alumnos y el docente.

En esa dirección e influenciado por mi experiencia docente he observado las dificultades que se presentan para desarrollar el contenido del género musical como sistema clasificatorio y su valoración institucional.

En mis comienzos como docente, hice un intento por desarrollar el contenido de género musical tal como lo solicitaba el Diseño Curricular, diferenciando *música*

popular, música folklórica, música académica, etc. Las dificultades para delimitar estos campos hicieron que abandonara provisoriamente la idea de trabajar este contenido y, en su lugar, me preocupara por brindar la mayor variedad de propuestas musicales para el trabajo de los contenidos del área.

En relación a esto, me gustaría compartirles una experiencia con alumnos de 7^{mo} grado de una escuela primaria que nos va a servir como disparador para el análisis. Habiendo trabajado diferentes células rítmicas en concertaciones grupales, les propuse a los alumnos que trajeran para la siguiente clase la música que ellos quisieran para poder realizar una práctica de sus propias creaciones rítmicas sobre una música grabada y continuar así trabajando la forma musical con aspectos formales de las canciones que ellos trajeran. Uno de ellos me preguntó si podían traer cualquier música o tenía que ser música “de escuela”. Sin pensar en los alcances de esta pregunta, le dije que podía ser cualquiera y otro de ellos agregó “¿pero después no nos vas a decir nada?”. Ya un poco más preocupado les aclaré que lo único que les pedía es que no fuera una canción con una letra muy explícita en tema de sexo o de drogas para que nadie se sintiera incómodo. ¡Ellos daban por obvio esa salvedad! Pero había algo más que generaba en ellos esa distinción sobre la cual empecé a advertir algunas cuestiones al respecto. En mis clases trato de trabajar con todo tipo de música, pero tal vez el hecho mismo que la propuesta musical surja de mí ya genere una nueva clasificación que escapa a mi posibilidad de comprensión.

Al interior de la escuela nos encontramos con clasificaciones espontáneas (luego veremos que esta supuesta “espontaneidad” solo indica procesos de apropiación de preferencias culturales aunque no siempre del todo conscientes) que surgen de los mismos estudiantes. Para ellos no hay tanto cuestionamiento. Estas clasificaciones y jerarquías son estructuras que se sustentan en emociones y pensamientos en torno a las construcciones ideológicas de cada uno de los géneros. Podríamos decir que la música es en sí misma una maquinaria productora de significaciones que establece clasificaciones en los estudiantes que debieran ser tenidas en cuenta al momento de pensar el trabajo áulico.

Lo popular en la escuela

Una posible aproximación al concepto de música popular que nos va a permitir realizar un recorrido es aquella que considera de carácter popular aquellos hechos musicales que son consumidos por nuestro pueblo aquí y ahora (Aharonian, 2012). Es por esto que en esta oportunidad nos vamos a correr de esa definición ontológica sobre qué es lo popular y lo académico al poner énfasis en un planteo que tendrá en cuenta la

música de la cual los mismos estudiantes escolarizados se *apropian* y aquella música que les resulta ajena.

Con esto no se pretende realizar ningún juicio de valor en relación a la calidad musical ni a los criterios de apropiación, solo confrontar los espacios ganados en la cultura escolar de estas diferentes manifestaciones. Es por eso que hablar de la intertextualidad del fenómeno musical nos permite comprender la música como una práctica discursiva susceptible de establecer diferentes asociaciones.

Clasificaciones genéricas de la música

Históricamente, la finalidad de clasificar y establecer géneros musicales ha resultado puramente práctica y hay varios aspectos que permiten entender que no hay ningún elemento sonoro que pueda establecer una relación de significación unívoca, sino que hay construcciones culturales en torno a determinada gramática musical que nos remite a representaciones de significación común.

Es por eso que, adhiriendo a un importante musicólogo italiano, Franco Fabbri, entendemos al género como un conjunto de hechos musicales cuyo desarrollo se rige por un conjunto definido de normas aceptadas por una comunidad concreta por un conjunto definido y claramente identificable de personas relacionadas con el género en cuestión⁴⁸. Esta definición se encuentra mucho más cercana a comprender el significado social de las clasificaciones que a una visión que muchas veces se encuentra en la formación de los músicos que adopta características que se podrían clasificar como formalistas y que descuida los aspectos sociales que intervienen en la construcción del género.

La consideración de los aspectos sociales, nos permite re pensar la forma en que la música se inserta en los ámbitos institucionales. Nos hace pensar que enseñar música a través de contextos históricos es importante para comprender esa música pero si no abandonamos rápidamente estas asociaciones estamos reforzando estereotipos que muchas veces logran alejar a los alumnos de estas manifestaciones musicales reforzando y perpetuando prejuicios.

⁴⁸ Fabbri Tipos, categorías, géneros musicales. ¿Hace falta una teoría? Universidad de Turín. Texto presentado el 21 de junio de 2006 como conferencia en el VII Congreso IASPMAL, "Música popular: cuerpo y escena en la América Latina", celebrado en La Habana del 19 al 24 de junio de 2006. Extraído de:
http://www.francofabbri.net/files/Testi_per_Studenti/TiposCategoriasGeneros.pdf

Cuando reproducimos en las escuelas la música como algo que forma parte de otra cultura o de otro tiempo, se busca que comprendan las raíces del género pero al mismo tiempo se refuerza su lejanía con el entorno cultural del estudiante y esto genera lógicas clasificatorias que se sustentan en relaciones patémicas (en el sentido de las pasiones que ellas vinculan) que derivan en vínculos simpáticos (de acercamiento) y otros antipáticos (de rechazo).

Las propuestas educativas deberían considerar que la función de la enseñanza es diversificar, enriquecer, ampliar e incluso modificar los estereotipos en relación a aquello que establece un fuerte vínculo entre un tipo de música con un determinado tipo de contexto. Sin embargo, muchas veces vemos que en realidad, los mecanismos de enseñanza, lejos de liberar estos estereotipos, los cristalizan, los solidifican, los fundamentan.

Con esto, se intenta abrir la reflexión sobre el grado de influencia que tienen los procesos ideológicos de construcción genérica en el desarrollo de las preferencias musicales y el rol decisivo que cumple la educación al respecto.

Considero que los elementos extra-musicales son fundamentales para comprender la valoración de la música, su forma de producción y su identificación con el público. Poder analizar estas variables, nos permite hacer un estudio más exhaustivo del género y a la vez, más vinculado a la realidad de los estudiantes, a aquello que ellos mismos pueden identificar, a esas estructuras ideológicas que persisten y que se han impregnado acríticamente como preceptos culturales y musicales.

La reflexión dialógica sobre estos elementos, el cuestionamiento, la separación analítica de esta música con su representación social permitirá un análisis musical despojado de prejuicios que permitirá descubrir al estudiante, en forma más genuina, su preferencia musical.

Bibliografía

AHARONIÁN, C. (2012). *Conversaciones sobre música, cultura e identidad*. Montevideo: Tacuabé.

KIVY, P. (2005). *Nuevos ensayos sobre la comprensión musical*. Barcelona: Paidós.

TAGG, P. (2013) *Music's Meanings*. Ed. MMMSP.

[| volver al ÍNDICE](#)

Tradición y ruptura en El Tango de hoy

Julián Peralta

Lo que sigue es una breve reseña de mi mirada personal y particular sobre el desarrollo del tango en los últimos años que espero sirva para acercarnos al entendimiento de similitudes y diferencias con otros procesos del género.

Al decir que realizaré una mirada personal, quiero decir que expondré lo vivido más como conejillo de indias que atraviesa los procesos en su propio cuerpo, que como científico que observa desde fuera.

Historia

Para comprender el contexto actual, en que hay un gran desarrollo de orquestas y proyectos de música de tango, resulta necesario analizar lo que pasó en los 1990.

El neoliberalismo invade Latinoamérica: Menem, Collor de Mello, Fujimori... El tango resurge como un elemento antiglobalización, de resistencia. En este marco lo primero que aparece es la danza, luego la música. La música del tango requiere un conocimiento profundo para sostenerse y necesitaba más tiempo de estudio para volver. Creo que a esto se debe el retardo del desarrollo musical en relación a la danza.

Es fundamental en este sentido el papel que desempeñó y desempeña la Escuela de Música Popular de Avellaneda (EMPA) y sus docentes. Un gran remador de Avellaneda fue Orlando Trípodí, que enseñó a gran cantidad de los pianistas que hoy disfrutamos y colaboró desde los arreglos con muchísimos proyectos. Entre ellos es importante destacar su labor con el Cuarteto Femenino Las Tangueras. También Rodolfo Mederos ha hecho una militancia sostenida durante la década del 1990 en la EMPA. Su trabajo fue clave en la continuidad del género transmitiéndonos sus conocimientos a toda una generación de nuevos arregladores y compositores. Aníbal Arias fue otro gran luchador de la EMPA, con su incansable labor al frente de grupos conformados por sus alumnos y sosteniendo conciertos improvisados en los pasillos de la escuela.

Si uno no conociera la escuela, se podría imaginar a través de este relato un espacio más adecuado de lo que en realidad es. Sin embargo la EMPA convivió en un edificio con un jardín de infantes, tuvo las paredes electrificadas, techos agujereados por donde se inundaban las aulas, espacios reducidos, tomas del edificio por parte de alumnos y docentes durante meses en sus reclamos por la dignidad de la educación, entre otras anécdotas que serían graciosas si no fuera porque suceden en nuestro espacio de trabajo.

La EMPA, a pesar de todo, se convirtió en el bastión desde donde se dio la pelea. De ahí salieron infinidad de músicos y agrupaciones que aún hoy siguen haciendo rodar el tango por distintos rincones del mundo.

Cabe recordar que, como generación, por aquellos años en que nos iniciábamos, buscábamos todo lo que nos pudiera hacer crecer y aprender. Estábamos ávidos de conocimientos y adelantos, y nos metíamos en todos los huecos donde se anunciara algo cercano al tango.

Por esa época pudimos ver al dúo Horacio Salgán-Ubaldo De Lío en el San Martín o la Orquesta de Leopoldo Federico que se presentaba cada año en los ciclos de Clarín en el S.O.D.R.A. Tuve la oportunidad de presenciar uno de los últimos conciertos de Osvaldo Pugliese en el Bandoneonazo. Recuerdo que aquella vez tocó también una orquesta dirigida por Carlos Corrales con Damián Bolotín como violinista y otros colegas de nuestra generación.

Pocas eran las veces en que conseguíamos reunir el dinero para pagar la entrada del Club del Vino que nos permitiera ver al Quinteto Real, el Trío de Néstor Marconi o a Luis Cardei cantando con Antonio Pisano... Y siempre inevitablemente salíamos silbando "Los cosos de al lao"...

Todo, absolutamente todo nos nutría. A fuerza de curiosidad fuimos encontrando algunas respuestas.

Creo no estar mintiendo si digo que el primer grupo que surgió formalmente fue Tangata Rea en el año 1995, con Paulina Fain (flauta travesera), Victorio Pujía (guitarra), Lila Horowitz (contrabajo), Luis Longhi (bandoneón) y Sonia Possetti, primero, y Andrés Linetzky, después (piano). Apareció también Presencia Tanguera, con Hernán Possetti (piano), Walter Castro (bandoneón), Ángel Bonura (contrabajo) y Germán Martínez (guitarra); y Las Tangueras con Marisa Hurtado (contrabajo), Eleonora Ferreira (bandoneón), Érica Di Salvo (violín) y Liliana Ventrice (piano).

En el año 1996 nació El Arranque, primero como quinteto con Alejandro Schwarz en la guitarra y arreglos; Ignacio Varchausky en contrabajo; Camilo Ferrero en bandoneón, Pablo Jivotovschi en violín y Ariel Rodríguez en piano. La mayoría provenía de la Escuela de Avellaneda. Por aquel entonces cantaba Alejandro Guyot.

A partir de El Arranque se produjo un cambio: las agrupaciones dejaron de buscar ser la continuación de Astor Piazzolla (que fue el que los acercó al tango) para empezar a entender que mucho de lo que había que aprender venía de las orquestas del 1940.

El Arranque entonces dejó de ser un quinteto con la formación de Piazzolla para convertirse en un sexteto típico con guitarra –formación que tiende hacia el lado de la orquesta típica–. Se sumó entonces Ramiro Gallo desde el violín, contribuyendo también en gran parte al trabajo de los arreglos.

Es exactamente en esa época en que intenté armar una orquesta típica. Un poco antes, en el año 1993 había ingresado a Avellaneda con la intención de estudiar jazz. Quiso la suerte que un día, revolviendo casetes en la batea de una disquería, encontrara uno de la Orquesta de Aníbal Troilo. Ahí nomás sentí que eso era lo que quería hacer y cambié *big band* por orquesta típica.

Mi maestra de piano de Avellaneda, sabiendo de esta nueva inquietud, me dijo: “*Si te gusta el tango, ¿por qué no estudiás con Mederos?*” Yo no tenía ni la menor idea de quién era pero seguí su consejo y empecé a estudiar con él.

Me había obsesionado con la idea de armar la típica y cité en casa a doce músicos para conformarla. Fue triste la cita ya que sólo vino uno, creo que el contrabajista... Dimos de baja la reunión y seguí insistiendo, pero esta vez los fui llamando de a poco. Primero Rubén Slonimsky en bandoneón y Javier Gómez en contrabajo. Al poco tiempo Javier dio paso a Yuri Venturín porque también tocaba en un grupo de rock que parecía que despegaba. Yuri, por el contrario, venía de un grupo de rock que parecía que ya no despegaría más... Lentamente se fue armando una típica que se llamó Fernández Branca.

El debut de esta orquesta fue en la sala del sexto piso del Centro Cultural General San Martín. Se festejaban los sesenta años de Estudios Paraná, que era una sala de ensayos que quedaba en el sótano de Las Palmas, en Sarmiento y Paraná.

Me permito unas palabras al respecto de esta sala memorable, que nace el mismo año que la orquesta de Troilo y por la que pasaron todas las orquestas. En ese momento yo estaba intentando acustizar uno de los cuartos de mi casa para poder tocar el piano

sin ganarme el odio de los vecinos del edificio, y con toda la inocencia del mundo le pregunté a uno de los técnicos cómo habían realizado la acustización ahí. Clarito me respondió: *“Pibe, acá hay cinco camiones de arena en las paredes”*. Hace poco pasé y vi que ahora funciona en el lugar un supermercado chino. Curiosidad mezclada con nostalgia me animó a pedir permiso para pasar al sótano. Debo confesar que nuestra antigua sala de ensayo se ha convertido en el depósito de supermercado mejor acustizado del mundo...

En esa época tocábamos con la Fernández Branca en un ciclo en el Teatro Margarita Xirgu, teatro al que se le habían puesto unos pesos encima para reacondicionarlo. Con lo que sobraba, tenían que contratar a alguien para las fechas inaugurales. Y nosotros llegamos justo a tiempo. De haber contado con mayor presupuesto seguramente hubiera sido otro el desenlace de la historia...

Javier Sara, amigo y compañero de la EMPA, me dijo que quería venir a vernos con algunos amigos. Al finalizar el concierto la parada obligada: cerveza y charla en bar de San Telmo. Resultó ser que los chicos que habían venido con Javier (por ese entonces pianista) también eran músicos: dos violinistas y un contrabajista. Empezamos a charlar y se habían entusiasmado tanto con el concierto que les dije: *“¿Por qué no armamos otra orquesta? Sólo es cuestión de conseguir unos bandoneonistas”*. Por imperio de la juventud formamos una nueva orquesta. Y así, en poco tiempo éramos cuatro las orquestas en funcionamiento.

Hicimos números: en vez de alquilar sala de ensayo por hora, nos convenía compartir un espacio entre todos y abaratar costos. Había que conseguir un lugar con piano. De algún modo extraño llegamos al Club Mariano Boedo que tenía salón de fiestas con piano. Lo mandamos a reparar y afinar y empezamos a ensayar ahí. El contrato de alquiler incluía, además de las horas de ensayo que necesitábamos, el uso del salón de fiestas dos sábados al mes. (Cabe aclarar que en aquel tiempo la palabra “cromañón” remitía únicamente al homo sapiens de las cuevas de Europa y que las fiestas y los bailes no rompían ninguna regla, porque regla a estos respectos no había o no se conocía.) Entonces, dos veces por mes, se tocaba en vivo.

La necesidad de afrontar los gastos del contrato nos obligó a organizarnos un poco sindicalmente. Cada uno de los músicos pagaba una cuota mensual de \$10. De a poco se gestaba La Máquina Tanguera.

Por estos años La Chicana empieza a establecerse como referente en la composición de nuevas canciones con un sonido más descontracturado, siempre conectado con el

lenguaje del tango y abriendo nuevas posibilidades estéticas. Con Dolores Solá en la voz, este grupo atrae nuevo público al género. Dentro de los temas más reconocidos del grupo que en su mayoría eran composiciones de Acho Estol, se encuentra también La Marilyn, escrita por Alfredo "Tape" Rubin y Daniel Sachetti.

El primer grupo que recuerdo del Tape es el Cuarteto Almagro, integrado por Analía Goldberg en piano –por esa época también integrante del grupo Las Pibas junto con Paulina Fain (flautista) luego de su paso por Tangata Rea–, en violín el alemán Leo Weiss, y en el bandoneón Juanjo Mosalini. Más tarde se incorpora el pianista romano Fabrizio Pieroni, produciendo una asociación transatlántica. En los grupos del Tape empezaba a destacarse su trabajo como creador de canciones.

Alejandro Guyot se desvincula de El Arranque y pasa una temporada en Austria. Ya de regreso en el año 98 arma junto a Juan Lorenzo, Augusto Macri, Edgardo González y Nicolás Varchausky 34 Puñaladas, que marca el retorno de los grupos de guitarra con cantor.

Volviendo a la Máquina Tanguera, en esa época era muy reconocido el movimiento Dogma '95 conformado por un grupo de cineastas daneses con una reglamentación tan clara como eficiente para sus rodajes. Entonces decidimos imitar este modo efectivo de organización, y creamos un decálogo de reglas que resumiera las bases sobre las que debía moverse la Máquina Tanguera:

1. Que cada orquesta estuviera formada con por lo menos nueve músicos.
2. Definirse como "orquesta típica".
3. No usar nombres provenientes de títulos de tangos.
4. Tocar únicamente con piano acústico.
5. Tocar únicamente composiciones o arreglos propios.
6. Funcionar como cooperativa.
7. Pagar la cuota sindical.
8. Comprometerse a tocar en las fechas organizadas por la Máquina Tanguera.
- 9 y 10. O no las recuerdo o no había 9 y 10...

El crecimiento del proyecto fue exponencial. Llegamos a contar con nueve orquestas y más de noventa músicos. Nombraré a algunos colegas que pasaron por ahí y algunos

de sus últimos proyectos: Ramiro Boero (El Arranque, Trío Boero-Gallardo-Gómez), Lucía Ramírez (Quinteto Ramiro Gallo), Hernán Bartolosi (Color Tango), Julio Coviello (Orquesta Fernández Fierro, Cuarteto de Julio Coviello), Paula Gluzman (Las del Abasto), Marcela Vigide (Orquesta Ciudad Baigón, Moradores Tango), Gabriel Atum (Orquesta El Afronte), Oscar Pitana (Agua Pesada), Pablo Ciliberto (Agua Pesada), Mariano González Calo (Astillero), Cristian Basto (Quasimodo, Rascasuelos). La Máquina Tanguera duró hasta fines del 2000.

Una sonoridad interesante que se empezaba a escuchar en esa época era el cuarteto de saxos de D'Coté, con Gustavo Hunt como arreglador (también participante del grupo Color Tango), Nicolás Porley, Martín Pantyrer y Daniel Lifschitz, este último reemplazado luego por Sergio Palestrini.

En ese tiempo Color Tango nos despabilaba con sus conciertos en la nocturnidad de las milongas con un mix de músicos experimentados y algunos recién iniciados. Esta orquesta sirvió para que los jóvenes que pasaron por ella se curtieran con el lenguaje de Osvaldo Pugliese, tan transitado por el bandoneonista Roberto Álvarez y el contrabajista Amílcar Tolosa. Fueron integrantes de Color Tango: Horacio Romo, Cristian Zárate, Luciano Jungman y Analía Goldberg. En el año 1999 se presenta el espectáculo Patio de Tango que pone luz sobre el trabajo de Lidia Borda y Brian Chambouleyron.

A nuestra inexperiencia en el tango se sumaba un contexto muy distinto al actual. Quisiera compartir algunas dificultades con que nos encontramos aquellos que arrancamos con el tango allá por los 1990.

Para empezar, no había acceso a internet. Imaginar esto puede resultar casi imposible, pero así era. Para seguir, no había registro en CD de las antiguas orquestas. Y para rematar, no había bibliografía de ningún tipo con respecto a la técnica musical del tango. Para entender un arreglo de Troilo, por ejemplo, había que escuchar el cassette una y mil veces e ir desgrabando nota por nota, instrumento por instrumento. A mano, porque tampoco teníamos Finale o Sibelius. En casa aún quedan gomas de borrar que compraba en esa época en cantidades industriales. Noches enteras pasaba buscándole la vuelta a los temas mientras todos dormían. Escribía, borraba, volvía a escribir... Federico, mi hermano menor, sigue creyendo que la pata floja de la mesa del comedor de mis padres es culpa de mis permanentes borrones de los primeros años.

En el 2001 nace la Orquesta Típica Fernández Fierro. Es por esta época que empezamos a tocar en las calles de San Telmo. Teníamos un amigo que vivía en el barrio y se nos ocurrió hacer una tocada en su casa. Aprovechamos la cercanía con la feria y fuimos con los bandoneones a tocar y volartear. Resultó simpático por un lado para la gente, porque era interesante ver músicos tocando en la calle, y por nuestro lado porque era interesante ver chicas. Dos semanas después se dejaron de hacer los conciertos en casa de nuestro amigo y hubo que llevarse el piano. Lo sacamos un domingo y se nos ocurrió tocar con toda la orquesta en la calle, con piano y todo, ya que estábamos... El éxito fue tal que por tres años la calle se convirtió en nuestra fuente de ingresos más importante y lo que permitió a muchos de nosotros seguir dedicándonos a la música.

En esa época el Quinteto de Pablo Mainetti saca su primer disco, "Gran Hotel Victoria", junto a Leonardo Ferreyra, Hernán Posetti, Germán Martínez y Marisa Hurtado. Vale Tango, primeramente llamado Vale 4, dirigido por Andrés Linetzky y conformado por Pedro Pablo Pedroso, Federico Pereiro y Lila Horovitz, surge alrededor del 2000. Rápidamente se incorporan Alejandro Schaikis en violín y Patricio Cotella en contrabajo. En junio de ese año graban la música de la película *Assasination Tango*, con Robert Duvall. Alvertango encabeza el movimiento de tango en la provincia de Mendoza con una estética renovadora. Este quinteto es sostenido por Elbi Olalla y Victoria Di Raimondo.

En 2001 El Arranque realiza una gira que incluye su presentación en el Lincoln Center con Wynton Marsalis, concierto que constituye uno de los primeros momentos prestigiosos de nuestra generación dentro del tango. A partir de aquí la actividad de los jóvenes tangueros comienza a ser tenida en cuenta de manera más seria.

A esta altura de los acontecimientos lo que había comenzado de una manera difusa se empezaba a convertir en un movimiento más consolidado al punto de empezar a gestar sus propias instituciones. Por estos años nacen el Conservatorio de Estilos Tangueros Argentino Galván y la Orquesta Escuela de Tango Emilio Balcarce, lugares de fomento para la educación y la producción revitalizada del tango dentro de la música popular.

Por intermedio de Horacio Ferrer conozco a Juan Trepiana con quien nos cruzábamos asiduamente en los pasillos de la Academia Nacional del Tango donde empezamos a ensayar con la Fernández Fierro. De los cafés compartidos surgió la idea del Conservatorio de Estilos que se consolidó y contó con la presencia de grandes maestros como Aníbal Arias, Osvaldo "El Marinero" Montes, Raúl Garelo, Mauricio

Marcelli y Roberto Siri, que junto con muchos otros jóvenes como el mismo Juan Trepiana, Oscar De Elía, Fabián Bertero, Ramón Maschio, Julián Hasse y Emiliano Greco sostuvieron el proyecto.

Emilio Balcarce vuelve desde Neuquén a colaborar con el nuevo movimiento del tango que se estaba gestando. Contaré cómo lo conocí para ilustrar aquellos años y para poder pintar de cuerpo entero a Don Emilio y su compromiso desinteresado para con las nuevas generaciones. Por los diarios nos llegó la información al seno de la Orquesta Fernández Branca: Emilio había vuelto. No recuerdo cómo pero Rubén Slonimsky consigue el teléfono de la familia Balcarce. Comenzamos a charlar entre los muchachos si quedaba muy mal llamarlo e invitarlo a que venga a un ensayo y opine del trabajo que veníamos realizando. Juntamos coraje y lo llamamos. Con sus jóvenes ochentaipico de años nos atiende con alegría de que lo invitemos y dice *“Voy, voy, voy. ¿Cómo llego al lugar?”*. Desde atrás se escucha a la hija que le dice *“Papá, papá, no vayas, papá”* intentando inútilmente detener a una locomotora musical y como contestando a la hija y a nosotros a la vez dijo *“Sí, sí, yo voy, yo voy. Pásenme a buscar”*.

La escena siguiente es como mínimo simpática: tres recién ex adolescentes, alguno con rastas, otro con piercing y todos con pantalones rotos tanto por moda como por falta de recursos, subidos en un Chevy dos puertas tan tuneado como poco confiable su motor, decorado con vivos de fuego y agujeros en la chapa, nos presentamos y recogemos al maestro en la puerta de su casa. Ya en el ensayo aportó ideas para los bandoneonistas y sugirió mejoras en el método de trabajo que obviamente fueron tomadas en cuenta, aunque realmente no fue lo más interesante de nuestra reunión. Lo más importante que rescato de ese primer encuentro con él fue la mismísima charla adentro del Chevy.

La conversación a bordo la recuerdo como uno de los momentos más importantes de mi educación artística y este conocimiento no lo terminé de asimilar en ese viaje. Un par de años después comprendí cabalmente a qué se refería. Apenas subió al auto el maestro preguntó *“Ustedes, ¿cómo terminan los tangos?”*. Respondí chapuceramente *“Como podemos”*. Entonces él empezó a hablar de los efectos, que era muy importante terminar con buenos efectos y repetía seguidamente esa palabra a lo largo del viaje. Para mi mente juvenil la música era una actividad elevada, un ente ideal que se escribía en letras de molde intentando no intoxicarse con lo mundano, y la idea de buscar un efecto me resultaba casi una prostitución del arte. Y aún más joven mi análisis siguió al comprender esa idea como una consecuencia banal de la necesidad

de mantener el trabajo que tenía la gente de su generación. Tiempo después realmente comprendí que Emilio Balcarce me había dado la lección más importante acerca de cómo funciona la música popular. Me hizo entender que el arte tiene que tener un humor de corto plazo y un humor de largo plazo, es decir, tiene que llamar la atención, entretener y a la vez ser profundo y duradero. Lo que ahora yo llamo "inteligente y con tetas".

Emilio se suma a la convocatoria de Ignacio Varchausky para un proyecto de acercamiento de los jóvenes a la práctica orquestal. De esta manera en el año 2000 surge la Orquesta Escuela que años después se denomina Orquesta Escuela de Tango Emilio Balcarce donde el maestro culmina su gran labor de aporte al tango.

El Goni

En el verano del 2005 se arma Astillero, prácticamente en un fin de semana, con la clara idea de tocar sólo nuevos tangos y con muy pocos nuevos tangos bajo la manga, pero con un gran entusiasmo. Junto con mucha otra gente que venía acuñando ganas de sembrar en este incipiente pero fértil contexto del nuevo tango, armamos la Milonga en Orsai, un espacio para el encuentro de nuevos grupos, bailarines, actores y gente con gusto por la noche y la música. Con casi seis años de funcionamiento pasaron por ahí infinidad de orquestas que tocaron en vivo, se desarrollaron clases de baile y el espacio se convirtió en un punto de encuentro para los artistas emergentes del tango y la cultura popular rioplatense.

Con el crecimiento de los distintos proyectos, Milonga en Orsai, quedó chico. Se hizo inminente la necesidad de armar una escuela de música de tango para contener, guiar y ayudar a crecer a los nuevos músicos que se acercaban con inquietudes. Se empezó de a poco, con cinco alumnos. Clases de instrumento, de arreglos... De a poco los mismos alumnos fueron marcando el camino a seguir con sus necesidades. Se armaron ensambles de orquesta típica, guitarras, cuerdas, vientos... Se sumaron clases de composición y una cantidad de profesores que aportaron al crecimiento de muchísimos nuevos músicos y grupos. Quedó chica también la primera sede que tuvo la escuela y hubo que buscar un nuevo espacio que además permitiera que los alumnos tuvieran un escenario donde desarrollar y exponer sus proyectos al público. Se arma entonces el Teatro Orlando Goñi, espacio que tiene como eje fundamental la promoción del nuevo tango.

La Escuela Goñi pasa entonces a funcionar en un espacio que sirve a la vez como sala de conciertos, por donde pasan distintas agrupaciones además de las que nacen en el seno de la institución.

A lo largo de los años, distintos Maestros han pasado por la Escuela dejando su aporte fundamental para seguir creciendo. Entre ellos Leopoldo Federico, Juan José Mosalini que realiza un taller práctico para bandoneonistas cada vez que visita Buenos Aires, Atilio Stampone y Daniel Binelli entre otros colegas que aportan al desarrollo del tango su saber y su experiencia.

La Escuela se ha convertido con el tiempo en un semillero del que surgen muchísimas de las nuevas agrupaciones, dentro del marco de producción y gestión que en ella se vive. La cercanía del trato entre docentes y alumnos y el enfoque especialmente puesto en la forma de trabajo de cada uno, hace que la experiencia realizada por nosotros y todos los que por aquí pasan, sea fundacional de muchos nuevos proyectos.

Un sistema – El libro “La Orquesta Típica. Mecánica y aplicación de los fundamentos técnicos del tango”

La necesidad inminente de contar con algo más que las pautas pescadas de la proeza de las desgrabaciones de cassettes o de las charlas con los maestros sumada a la necesidad de que existiera nuevo material teórico para los que recién se iniciaban en el tango, fueron motivos de peso para emprender el trabajo del libro.

Me sirvió como guía la lista de contenidos que presenté en mi proyecto de ingreso a la docencia en la Escuela de Música Popular de Avellaneda, donde quedé a cargo de la cátedra de Elementos Técnicos del Tango que Rodolfo Mederos dejara vacante. Siguiendo el temario que iba a presentar para esta materia, armé el índice del libro y de ahí en más pasaron seis años hasta que lo pude terminar de escribir. El libro se plantea en dos partes. La primera expone en detalle los fundamentos con los que cuenta el tango, describiendo los elementos desarrollados hasta la década del setenta; y la segunda, organiza y guía el trabajo para llevar adelante orquestaciones y arreglos. La estructura, la melodía, el acompañamiento, el contrapunto, la armonía, y la orquestación del tango son analizados e ilustrados con más de 400 ejemplos musicales.

Afortunadamente el libro tuvo un muy buen recibimiento y su circulación comenzó a crecer en Buenos Aires y en otras latitudes.

Lo técnico musical en el tango actual

La actualidad del tango presenta algunos cambios con el paradigma armónico, rítmico y melódico de los años 40. La cercanía con el objeto estudiado hace que puedan filtrarse exageraciones y omisiones de todo tipo, pero podemos citar algunas particularidades que podrían acercarnos a un análisis de las diferencias.

Cabe aclarar que muchos de los elementos que describiremos como base del tango actual en realidad profundizan planteos ya expuestos en tangos de los años 50 y 60 de manera esporádica o como recursos periféricos.

En el plano de lo rítmico podemos destacar:

- La creación de nuevos patrones de acompañamiento esencialmente surgidos como desarrollo de los tradicionales.
- El acoplamiento de diferentes modelos de acompañamiento funcionando como un nuevo patrón combinado.
- La instalación de un ritmo de acompañamiento durante gran parte de la obra como sustento motórico.

En el plano de lo armónico:

- Ritmo armónico lento; algunos temas pueden tener la misma armonía durante ocho compases.
- Progresiones armónicas que replantean la cadencia auténtica.
- Fuerte presencia de armonía modal.

En el plano de lo formal:

-Se rompe con la idea de partes de dieciséis compases pudiendo encontrarse distintos planteos formales.

Orquestación:

-Tratamiento de la línea espesa (voces homorrítmicas de engrosamiento melódico) en muchos casos como estructuras interválicas fijas que se mantienen constantes dando una relación más independiente de la armonía.

Actualmente

El auge del tango en los últimos años, su desarrollo actual y el crecimiento que se viene hacia adelante, es el resultado del trabajo y la investigación de muchísimos músicos jóvenes que desde hace unos cuantos años vienen apostando al género. Lógicamente, una nueva generación produce un nuevo tango.

El surgimiento de las nuevas formas del tango trae consigo interminables discusiones acerca de su autenticidad en relación con las formas preliminares. El nuevo tango vino a ocupar la frontera acribillada entre dos lugares comunes irreconciliables: la reacción de los defensores del tango tradicional contra los detractores del conservadurismo.

Como dijo Maradona, "la pelota no se mancha". Lo mismo le pasa al tango. Todo el manoseo que recibió no es culpa de esta maravillosa expresión sino del manejo que han hecho algunos con él.

Hay una idea basal que desarma toda diatriba, es que el tango es una filosofía, una manera de entender la muerte. Nosotros tocamos una música quizá un poco más ácida o agresiva de lo que era el tango en la década del 1940. Pero acordemos que la vida en la actualidad es también más ácida y agresiva. Mucha de la cultura del Río de la Plata conecta con discusiones filosóficas muy profundas atravesadas por una cotidianeidad dura y muchas veces peligrosa que contagia toda su expresión con la certeza de que mañana quizás ya no estemos.

| volver al ÍNDICE

>> Sobre “Músicos en Congreso 2015”

Autoridades:

Rector: **Abog. Albor Cantard**

Decano: Prof. Claudio Lizárraga

Director: Prof. Mg. Damián Rodríguez Kees

Secretaria Académica: Prof. Raquel Bedetti

Secretario de Extensión: Lic. Julio César Barreto

Secretaria de Investigación: Prof. María Inés López

Coordinador de Asuntos Estudiantiles: Prof. Mauro Bertotti

Comisión Organizadora:

Prof. Mg. Damián Rodríguez Kees – Prof. Raquel Bedetti – Lic. Julio César Barreto – Prof. María Inés López – Prof. Mauro Bertotti – Prof. Rut Leonhard – Prof. María Teresa Ferreyra – Prof. Elina Goldsack – Prof. Fabián Pínnola.

Comité de Lectura:

Prof. Raquel Bedetti – Prof. María Inés López – Prof. Mauro Bertotti – Prof. Rut Leonhard – Prof. María Teresa Ferreyra – Prof. Elina Goldsack – Prof. Hernán Pérez – Lic. Lautaro Díaz Geromet

Grupo de Apoyo:

Silvana Marín – Claudia Puccetti – Juan Carlos David – Natalia Medina – Virginia Campagnolo – Gabriela Barrios – Ángeles Miró – Mariana Rava – Jorge Picabea – Juan José Villaggi – José Olivera – Ludmila Viale – Leonardo Caudana

>> Sobre las Actas:

Corrección, edición y publicación:

Prof. María Inés López – Prof. Fabián Pínnola – Ludmila Viale – Lic. Leonardo Caudana

Santa Fe, abril de 2016