



MÚSICA POPULAR Y EDUCACIÓN SUPERIOR

reflexiones, debates, miradas, criterios, proyecciones

MUPE

Centro de Estudios y Divulgación de Músicas Populares y Étnicas del Mundo

Licenciatura en Composición Musical con orientación en Música Popular

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de Villa María

Aharonián, Coriún
Arenas, Eliecer
Batres, Ethel
Ciallella, Juan Carlos
Herrero, Liliana
Salazar, Rafael
Sosa, Horacio
Sossa Santos, Jorge
Todd, Cecilia
Vittore, Claudio

MÚSICA POPULAR Y EDUCACIÓN SUPERIOR
reflexiones, debates, miradas, criterios, proyecciones

Música popular y educación superior : reflexiones, debates, miradas, criterios, proyecciones / Juan

Carlos Ciallella ... [et al.] ; compilado por Susana Dutto ; prólogo de Luis Negretti. - 1a ed. - Villa

María : Universidad Nacional de Villa María, 2017.

ii6 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-987-1697-30-4

1. Música Popular. 2. Educación Superior. I. Ciallella, Juan Carlos II. Dutto, Susana, comp. III. Negretti, Luis, prolog.

CDD 781.63

Edición, Diseño y Maquetado: Julieta Vittore Dutto

Equipo editorial MUPE: Claudio Vittore | David Rodríguez | Gastón Fontenla | Paula Fernández | Susana Dutto

Foto de tapa: Eli Portela

Diseño de tapa: Cristina Gallardo

Autores: Juan Carlos Cialella | Claudio Vittore | Coriún Aharonián
Liliana Herrero | Horacio Sosa | Jorge Sossa Santos | Ethel Batres |
Cecilia Todd | Rafael Salazar | Eliecer Arenas

Transcriptores: Emilia Dutto | Paula Fernández | José Santillán |
Julieta Vittore Dutto

MUPE | Instituto APCH | Universidad Nacional de Villa María |
Villa María, Córdoba, Argentina | www.mupe.com.ar

ISBN 978-987-1697-30-4



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional. (CC BY-NC-ND 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/> o escribir a Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

MÚSICA POPULAR Y EDUCACIÓN SUPERIOR
reflexiones, debates, miradas, criterios, proyecciones

Aharonián, Coriún

Arenas, Eliecer

Batres, Ethel

Cialella, Juan Carlos

Herrero, Liliana

Salazar, Rafael

Sosa, Horacio

Sossa Santos, Jorge

Todd, Cecilia

Vittore, Claudio

ÍNDICE

- 7 PRÓLOGO
Luis Negretti
- 9 INTRODUCCIÓN
Susana Dutto
- 11 POR REBELDÍA, INTUICIÓN Y ESTUDIO DE LA HERENCIA,
HE AQUÍ MI VERDAD, CUYO ORIGEN Y CRISTALIZACIÓN FUE
MOTIVADA POR LAS NECESIDADES EMERGENTES DE LA
JUVENTUD ENAMORADA DE LA MÚSICA POPULAR, NUNCA
ATENDIDA POR LA ACADEMIA DE TURNO
Juan Carlos Cialella
- 25 20 AÑOS DE MÚSICA POPULAR EN EL ÁMBITO ACADÉMICO
Claudio Vittore
- 37 LA ENSEÑANZA MUSICAL TERCIARIA Y LAS MÚSICAS
POPULARES
Coriún Aharonián
- 63 MÚSICA Y MEMORIA
Liliana Herrero
- 77 SECUENCIA PROBABLE DEL PROCESO FORMATIVO DEL
MÚSICO, O ACERCA DEL FUNDAMENTO DE LA CÁTEDRA
ENSAYO
Horacio Sosa
- 85 EL DISPOSITIVO ACADÉMICO MUSICAL: TRAMPAS,
AUSENCIAS Y CAPTURAS
Jorge Sossa Santos

- 109 **ANACRUSA: LA LEYENDA DE POR QUÉ NOS DIVIDIMOS**
Ethel Batres
- 119 **MÚSICA E IDENTIDAD: TRADICIÓN Y MODERNIDAD**
Cecilia Todd y Jorge Salazar
- 125 **FRONTERAS Y PUENTES ENTRE SISTEMAS DE PENSAMIENTO.
HACIA UNA EPISTEMOLOGÍA DE LAS MÚSICAS POPULARES Y
SUS IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN ACADÉMICA**
Eliecer Arenas

PRÓLOGO

Pioneros. Personas que dan los primeros pasos en alguna actividad humana, definición de acuerdo al diccionario de la Real Academia Española.

Humildemente así nos sentimos en la Universidad Nacional de Villa María respecto de nuestra carrera de Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular. Ser pioneros exige creatividad, inventiva, audacia de los actores institucionales, contar con quien tome decisiones políticas que acompañen y que se disponga de los recursos necesarios para la empresa.

En instituciones creativas pero poco flexibles como las universidades, paradójicamente hay poco lugar para pioneros. Pero a veces ocurre que los astros quedan alineados y las circunstancias reúnen todos los requisitos para que un proyecto pueda germinar y prosperar, este proyecto germinó entre 1996 y 1997 y prosperó en los 20 años subsiguientes.

En la Universidad Argentina, donde no había espacio para las Violeta Parra, Mercedes Sosa, Astor Piazzolla, Flaco Spinetta, Chico Buarque y tantos otros fundamentales de la Música Popular de nuestro país y Latinoamérica, se abre una puerta para el reconocimiento, la evocación, el estudio, la historia, la ejecución, la investigación, el debate y la formación de nuevos compositores y ejecutores que continúen la tradición de éstos y tantos otros próceres de la música de nuestra tierra.

Hoy algunos se preguntan *¿Por qué Villa María se volvió un Polo Musical?* (Revista Rolling Stone, 2015) o afirman que “Villa María es increíble, desde hace años se dice que es la nueva Seattle” (Juliana Gattas, vocalista de Miranda! en entrevista a La Voz del Interior, Junio de 2017).

El tiempo dirá si es mucho decir, tal vez estemos muy subjetivados e involucrados para decirlo hoy, nosotros.

Realidad objetiva es -entre muchas otras constatables- que esta carrera ha transformado la realidad musical de toda la región. Estudiantes de todas las provincias argentinas y de varios países del mundo viene a estudiar a Villa María, generando una verdadera fusión cultural y musical, caldo de cultivo para la formación de bandas independientes integradas por estudiantes, en todos los sub géneros de la Música Popular. Pero no concebimos nuestra propuesta como una dialéctica impositiva, por ello la orientación en Música Popular generosamente admite cultivar expresiones y géneros no populares, y en ese sentido se han creado elencos que cruzan y mixturán de manera permanente las diversas expresiones. Así, con marco y apoyo institucional: coro con nombre piazzolezco, coro de adultos mayores, de niños, ensambles folklóricos, grupos de cámara, ópera, orquesta sinfónica, de música ciudadana, grupos vocales, bandas de jazz, de sikuris y otras tantas expresiones tienen profusa actividad.

Hay que destacar el legado de los encuentros académicos: 5 eventos en 10 años de Congreso Latinoamericano de Música Popular, cientos de seminarios abiertos con visitantes ilustres, publicaciones, discos y fundamentalmente la creación de cada estudiante, en cada examinación parcial o final de una asignatura, que compone, que arregla, que orquesta. Como corolario, el producido de los Trabajos Finales de Grado, labor de epílogo de la formación de licenciado, cada uno un concepto, un disco, un espacio compositivo, de producción musical, de ejecución y de reflexión profunda sobre lo que se crea y se hace; en fin, no podría ser de diferente manera, estamos en una Universidad.

La historia dará cuenta de los errores cometidos. En todo acto creativo hay dificultades, acciones opinables y cosas para mejorar; pero hoy nos abraja la convicción de haber acompañado, de haber sido parte en estos jóvenes primeros 20 años de existencia de la carrera de una etapa fundacional que sentó las bases de un espacio artístico – académico de formación en Música Popular que fue precursor de otros en las universidades argentinas.

Ab. Luis Negretti
Rector de la Universidad Nacional de Villa María

INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional de Villa María incorpora la música popular en el año 1997, al crearse la primera carrera de nivel superior dedicada a su estudio en nuestro país.

Veinte años han pasado desde su formación y podemos asegurar que es mucho lo transitado: hemos analizado las diferentes músicas que traíamos en nuestro bagaje musical y las que nos aportaron cada uno de los estudiantes; hemos disfrutado interpretándolas de manera fiel y renovándolas; hemos compartido, debatido y reflexionado sobre los mejores métodos y estrategias pedagógicas para su enseñanza; hemos procurado acompañar y estimular la inserción de los alumnos y egresados en la comunidad. De diferentes maneras, con coincidencias y diferencias, nos hemos esforzado -como primeros profesores casi podríamos decir que fortuitos a cargo de esta tarea- por ser dignos del lugar que nos tocaba desempeñar.

En el año 2012, con un grupo de colegas, creamos el MUPE –Centro de Estudios y Divulgación de las Músicas Populares y Étnicas del Mundo– con la voluntad de revalorizar esta unidad de reflexión e interpretación que nos propone la música popular en su esencia. Dualidad complementaria como la cosmovisión de los pueblos originarios de la región andina, que entendemos es la esencia misma de la música: Música que suena y que se piensa. Música que es tradición oral, que es contacto interpersonal, pero que se renueva a partir de las nuevas maneras de transmisión que nos propone la tecnología y los nuevos medios de producción. Música que no es sólo una de las partes, sino ambas en un diálogo fecundo y permanente.

Hoy compartimos nuestra primera edición escrita, que reúne las

voces de referentes importantísimos, sobre el difícil desafío que asumimos hace 20 años: incorporar la música popular en el ámbito académico sin desvirtuarla ni encasillarla en corsés que no podrían contenerla. Los textos seleccionados incluyen las ideas iniciales del fundador de la carrera, las reflexiones del actual coordinador en torno a los nuevos desafíos, las exposiciones de invitados a los Congresos Latinoamericanos de Formación Académica en Música Popular -que este año cumple 10 años de su primera edición-.

Ponemos entonces a consideración de ustedes estas reflexiones con la voluntad de continuar un diálogo permanente y fecundo en esta construcción que nos apasiona y nos desvela.

Mgtr. Susana Dutto
Compiladora

POR REBELDÍA, INTUICIÓN Y ESTUDIO DE LA
HERENCIA, HE AQUÍ MI VERDAD, CUYO ORIGEN
Y CRISTALIZACIÓN FUE MOTIVADA POR LAS
NECESIDADES EMERGENTES DE LA JUVENTUD
ENAMORADA DE LA MÚSICA POPULAR, NUNCA
ATENDIDAS POR LA ACADEMIA DE TURNO

JUAN CARLOS CIALELLA

Es difícil escribir acerca de la música; no porque la música
sea vaga, sino porque es más precisa que la palabra.
-Mendelssohn-

Música es el acento que el mundo arrobado lanza;
Cuando a dar forma no alcanza a su mejor pensamiento;
De la flor del sentimiento es el aroma lozano;
Es del bien más soberano, presentimiento suave,
Y es todo lo que no cabe en el lenguaje humano.
-Luis Chiessa, profesor de música en el Colegio Don Bosco de San Juan-

Deseo dejar en claro el sentido que le doy a los términos música y popular utilizados en el nombre de la carrera, comenzando primero con el concepto de arte.

1) El arte es la actividad humana cuyo proceso de desarrollo y sus resultados pueden ser abordados por un juicio estético. Su naturaleza puede responder a influencias ideológicas, a necesidades sociales y/o a cambios tecnológicos.

Exigirá para su producción un instrumental adecuado (pluma para el escritor, cincel para el escultor, instrumento musical para el músico, máquinas sofisticadas que impone el rodaje cinematográfico, etc.),

reflejará siempre la concepción del mundo que tenga su creador, ya sea que surja a partir de líneas de pensamientos o de ideas preponderantes.

2) La música es *el arte de las Musas* (del griego μουσική). Tiene, en esta línea, dos misterios: puede ser entendida, más no sabemos con precisión qué nos dice (hablo de la Música Pura o Absoluta). Pero desde los Griegos, se sabe que, de todas las artes, la Música es la que tiene el mayor poder de cohesión social.

En América,

la música ayudó a soportar las diferencias, a elaborar los conflictos inherentes a la nueva y forzosa convivencia y contribuyó a forjar una unidad.

Este proceso no resultó una situación idílica: las diferencias de clases existían, el poder estaba en manos de unos pocos, muchos no lograron acceder al nuevo espacio cultural, pero aun así la mayoría logró convivir y construir un sistema de valores y aceptaciones mutuas.

La música contribuyó además a lograr que las infinitas fracciones que representaron los inmigrantes de todas partes del mundo (con diferentes lenguas, religiones, políticas diversas y/o enfrentadas), los migrantes del conjunto de nuestras provincias, los habitantes originarios, y, posteriormente, los esclavos venidos de África (la Iglesia era esclavista en esta época), pudieran construir una sociedad plural.

3) Popular. Muy lejos de la definición de músicos con formación escolástica, periodistas o locutores de turno de radios o televisión, que utilizan el término entendido como consumo masivo, yo me refiero a 'lo popular' remitiéndome a sus significados en:

a) *La declaración de los derechos del hombre y del ciudadano*, aprobada por la Asamblea Nacional Constituyente francesa el 26 de agosto de 1789, es uno de los documentos fundamentales de la Revolución Francesa (1789-1799) en cuanto a definir los derechos personales y colectivos. Influenciada por la doctrina de los derechos naturales, los derechos del Hombre se entienden como universales;

b) *El Preámbulo* de la Nación Argentina: "Nos los representantes del Pueblo de la Nación Argentina...."

c) el *Himno Nacional Argentino*: ...¡Al gran Pubelo Argentino salud!

d) según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, "conjunto de personas de un lugar o región de un país."

¿Por qué enseñar Música Popular en el ámbito universitario?

Las universidades argentinas nunca priorizaron, en lo que a música se refiere, la creación de especialidades determinadas por las necesidades de su población real y potencial, incluso a pesar de que estas necesidades han incrementado significativamente a partir de la revolución tecnológica.

En este sentido, se ha desarrollado en la población potencial de la Universidad, (futuros estudiantes de la carrera), una auténtica preferencia por la música popular en cualesquiera sean su estilo o su estética, lo que ha despertado el interés por realizar estudios musicales en ese sentido. La música culta, por razones de marketing, es la que menos se escucha en los medios de comunicación masiva, y por consiguiente no se la desea como objeto de estudio. Reconozcamos además que el entorno socio-cultural actual es diferente al de la época que generó la música clásica, como así también las necesidades e intereses de nuestra juventud. El “oído”, se sabe, siempre responde a lo que le es familiar, y el grado de familiaridad con algo, depende del tiempo de contacto del ser humano involucrado con ese “algo”.

La “música pop” actual es el resultado del accionar de jóvenes que no tienen preparación escolástica musical. Y aún así, en este siglo la juventud ha logrado producir una música que la represente en “la ecuación musical”. Resulta obvio reconocer que “su música” tenía que ser diferente. Lo es porque en la ecuación fundamental priorizan el ritmo sobre la melodía y la armonía.

Pero, ¿no somos los mayores los culpables de no ofrecerles un plan de enseñanza que priorice sus necesidades? Ha llegado la hora de aceptar que no siempre a los cambios los produce una ley bien intencionada. A veces los cambios se producen por presión de la misma comunidad, que nos hace saber con su actitud lo que necesita o rechaza. Sin embargo, los conservatorios o centros universitarios tradicionales de enseñanza superior sólo desarrollan el conocimiento de la música clásica; no es casualidad que una de las mayores deserciones en las Universidades Nacionales de Córdoba y de Cuyo ocurre en el área de música.

A esto hay que agregar el reconocimiento de que nuestra propia música (folklore, tango), la que nos da identidad, ha quedado relegada en su desarrollo. Creemos que esto es así porque hay personas que tienen miedo de contagiarse de influencias no deseadas. Sin embargo, les decimos a éstos que “los anticuerpos” que trabajan “contra el

contagio no deseado” están en la propia personalidad del individuo. La Universidad, en cambio, debe conducir el vehículo del aprendizaje sin berreras de estilos ni de escuelas, para que definitivamente los interesados en aprender se vean motivados en estudiar la música.

Nuestro proyecto de enseñanza universitaria ha sido elaborado durante toda una vida de investigación permanente, porque pese a que hemos realizado los cursos que el medio tradicional nos ofrece, debemos decir que la población potencial universitaria con inclinaciones por la Música Popular tiene razón. Entonces, tras escuchar al medio, detectar sus necesidades, e investigando dónde estuviera la verdad, asumimos esta realidad, y le hicimos caso a John Redfield, cuando en su libro *Música, Ciencia y Arte* nos dice: “si no tienes a quien seguir conviértete en cabeza.” Así es como se ha realizado este proyecto.

¿Qué implicancias tiene que la Música Popular se enseñe en el ámbito académico?

Todas las clasificaciones hechas con el hombre y la cultura que de éste emana, en la que se incluye la música, son útiles e indispensables; sobre todo, son inevitables, puesto que corresponden a una tendencia innata de nuestro modo de pensar.

Por mi parte, si yo tuviera la oportunidad de disponer cómo se deben hacer los deberes diacrónicos para que una carrera de música evolucione idealmente, jamás hubiera separado en el estudio de la música occidental, la herencia teórica de las músicas étnicas, músicas orientales, y de la apropiación hecha por los países que adoptaron el sistema occidental.

Tomando en cuenta esta clasificación, la música popular predominó y predomina en el mundo, y es la que fue utilizada como base de obras clásicas más complejas de Europa occidental. Por otra parte, la música popular cristalizó aquí, en América, desde comienzos del siglo XIX.

Entre los ocho (8) agentes o factores que conforman la ecuación musical, -ritmo, melodía, armonía, forma, tiempo, dinámica, timbre, matiz-, la vivencia primaria y más material de todos, es el ritmo (elemento de presencia modesta en lo clásico, dado su origen en el seno de la Iglesia Apostólica Romana; a la vez que es exuberante en la música popular, por la participación “obligada” de los esclavos africanos, y el

contagio).

Según mis investigaciones, los africanos, en su país, hacían polirrítmica coloreada, y consideraban al chamán (historiador oral, médico, músico, pertenece a la casta privilegiada), TAMBOR GUÍA, ejecutando cada miembro de la tribu lo que le sugería el contexto; no hacían, como en la música occidental “abstracción de la variación de las alturas de los sonidos”, (lo que nosotros denominamos melodía).

Esta constatación de la diferencia en el criterio musical ocurrió en la Feria Mundial de París del año 1927, cuando un investigador, al enterarse que había un chamán entre los arribados desde África, decidió llevar un instrumento de madera (tipo xilófono), y como acompañante, a un músico de formación clásica. Hizo ejecutar primero al europeo, quien interpretó una obra de gran contenido emocional, y luego otra donde demostraba gran virtuosismo. Momento siguiente, el Chamán dijo: “¡tú no sabes tocar!, dame los palos a mí.”

Obviamente, con el transcurso de los años, ya en América y en convivencia obligada, se produce el fenómeno de la aculturación. En aproximadamente 150 años, empiezan los afros a valorar también la melodía, ejecutada a su modo (lo que ellos llamarán ornamentación, y luego se conocerá como improvisación). Y posteriormente, cuando empiezan a ser liberados, los esclavos comienzan a insertarse de forma individual en la sociedad. Así empiezan a aparecer músicas por contagio –en el buen sentido del término-; algunas demasiado simples en melodía y armonía para el criterio de los occidentales, y otras complejas, como el jazz moderno en Estados Unidos, el bossa nova en Brasil y el tango de vanguardia en Argentina.

Hablé de “lo individual.” Insisto en el término porque esto también cambiaron los africanos: ellos eran comunitarios en todos los actos de sus vidas –cosecha, siembre, sequía, etc.- África no existiría si no existiera la música, me atrevo a decir.

Hasta ahora hablé solo de la aculturación en Estados Unidos y de la ecuación musical occidental y afro. El caso de Cuba, por ejemplo, presenta otras características distintivas. Había en la campiña una proporción de 200 negros por cada blanco. ¿Qué factor musical predominaba? El ritmo. La melodía y la armonía eran absolutamente escasos. Pero en la Habana, por ser capital de Cuba y paraíso terrenal de los norteamericanos, Bebo Valdez cuenta que en lugares famosos del

espectáculo se exigía que los músicos interpretaran, primero, música europea, y recién luego la propia de la región. El balance poblacional de los grupos occidental y afro generó en la capital estilos como el bolero (el binario es de origen cubano), más rico que la guajira (campesina) en melodía y armonía, y letras un poco más complejas y directas que en la campiña, dado que allí había una mayoría de habitantes afro, quienes no tenían acceso a la educación.

En Brasil, por otra parte, tenemos la presencia de habitantes de Portugal, quienes, junto a los españoles, convivieron un poco más de 700 años con los Moros. Su trato con el afro era otro, más solapado que en EEUU.

Por último, me resta mencionar que pude introducir la música popular en la Enseñanza Superior gracias al resultado exitoso de mis investigaciones sobre Armonía Vertical y Horizontal. Mis maestros fueron, a través de sus obras Astor Piazzolla, Jerry Cooker en sus libros: *Improvizando en Jazz* y *El lenguaje de Jazz*, David Baker y George Rusell, este último en *Nuevos conceptos tonales con la escala lidia cromática*.

¿Cuál es el modelo de Música Popular que usted tuvo en mente al crear la licenciatura en composición musical con orientación en música popular?

La carrera está dirigida a músicos con talento innato de creatividad. Estimo que solo del 1 al 3 % no son creativos, dado que no todos los seres humanos son sensibles a las informaciones musicales que planean en su cultura. Ciertas personas no entienden la música: hay amúsicos así como hay disléxicos que no leen las escrituras. Para estas personas es un ruido particular que las deja indiferente. O hasta les molesta. Esto, el profesor lo descubre en pocos días. Si la persona no nace con este talento, recomiendo no insistir; los no-creativos pueden ejercer la importante función de recreativos, que pueden y deben hacer conocer la herencia musical de los mayores, ya sea en música culta o popular.

¿Cuáles considera son las fortalezas de su proyecto educativo?

Desde el punto de vista de la inserción social, una de las fortalezas del programa es la posibilidad de salidas laborales múltiples.

En lo que respecta al contenido de la carrera, la Armonía horizontal

y vertical es fundamental. Tocar un instrumento sin conocer armonía es como hablar un idioma fonéticamente, sin saber qué se está diciendo. Se puede transferir el conocimiento de toda la armonía en un solo año –a la vez que con acordes, arpeggios, modos y escalas-, con el desarrollo de la técnica pianística, (la armonía es y debe ser la aplicada al teclado). Luego, paulatinamente, hay que llevar al alumno al contrapunto riguroso. No existe la “Armonía consonante”, la “Armonía disonante”, la “Armonía clásica”, la “Armonía romántica” ni la “Armonía moderna”. Armonía hay una sola, como hay solo una Gramática. Y por lo que hace al Contrapunto, dado que se trata del primer sistema polifónico vinculado a la versificación (nacido en la Catedral de Notre Dame), considero que debe ser respetado su estudio; más no quedar, como la escuela tradicional, encadenados a él.

En segundo lugar, la Composición –que yo denominé Elaboración Melódica- también es fundamental en mi proyecto educativo: logre corregir el gran error de hasta los máspreciados autores, quienes siempre se escudaron diciendo: “la composición musical tiene una profusa pero confusa nomenclatura”. Si la Gramática es una ciencia, entiendo el porqué de esta verdad. Por mi parte, reflexioné sobre el asunto, y asumí la necesidad de corregir estos errores. Y lo apliqué con seguridad mientras fui profesor.

¿Cuáles considera son los aspectos constitutivos de la Música Popular?

Los de todas músicas del mundo. No hay olvidar que en América hay habitantes de todos los lugares de las tierras del mundo, muy especialmente a partir de comienzos del siglo XIX. La música no acepta lo definitivo, ni los hombres somos idénticos. Luego, estimo que la música actual irá cambiando de acuerdo a las necesidades de la población, motivada por situaciones espirituales, religiosas, políticas, de protesta, etc. Los hermanos Atilio y Homero Expósito lo dicen mejor que yo: “Todo en la vida cambia; en una foto vieja lo verás.”

“La vida siempre espera situaciones críticas para mostrar su lado brillante.” –*Paulo Cohelo*

“Se habla mucho de la identidad de los pueblos, pero ¿qué significa eso? No creo demasiado en la identidad de los pueblos. Yo creo en el tránsito de las generaciones, esas que recrean: situ-

aciones, placeres, padecimientos y sueños. En fin, justamente, la identidad, está en constante cambio.” –*José Saramago*

Además, hice mías las palabras del Gestor cultural brasileño José T. Coelho Netto:

“La Cultura ¿Debe Ser Preservada? Es una idea equivocada que una cultura tiene que ser preservada. Cuando se preserva una cultura, lo máximo que se puede tener es una momia. Una momia se parece a lo que fue una persona en vida, como una foto a la persona que representa.

El primer deber del público es estimular la creación cultural y artística, no su preservación. La creación genera la preservación. La preservación no genera la creación.”

¿Cómo se vincula o ha vinculado usted con la Música Popular?

Me vinculo como resultado de diferentes factores que iré describiendo, y que incluyen mi herencia genética, y mi riquísimo y variado entorno cultural familiar.

Mi nombre completo es Juan Carlos Ciallella Acerbi Castñan Borcosque. Mi padre, Luis Ambrosio Cialella Castán, era farmacéutico y tocaba la guitarra. De su familia, Eduardo Guido Cialella, tío mío, fue hasta hace poco Jefe de Locutores de LVI Radio Colón de San Juan. Su hijo, Hugo Cialella, sigue la labor de su padre en radio y televisión. Mi otro tío, Juan Vicente Cialella, hizo teatro en la década del '50. Su compañía se llamaba *Compañía Cialella-Cicero*. La madre de mi padre fue Petrona Eufemia Castán, familia de origen francés. Pese a que Francia fue un país dominado por el Imperio Romano, en el francés predomina la cultura Celta y su espíritu, al que mi abuela no fue ajena.

Mi madre se llamaba Mirtha Amalia Acerbi Borcosque. Fue docente y directora, y estudió piano durante tres años. Su padre -mi abuelo materno-, Victor Manuel Acerbi, era un guitarrista genial. Un hermano de mi abuelo, Ernesto Acerbi, era concertista de piano, discípulo de los hermanos Berutti, e Inspector de Escuelas Nacionales.

Otros miembros de la familia estaban vinculados al teatro y al cine, de entre quienes destaco a mi prima hermana, Irma Cremades Acerbi, quien es profesora y directora de teatro en la Universidad Nacional de San Juan. También tenemos a Carlos Borcosque (su hija se casó con

el actor Carlos Cores). Fue Director de Cine. En la década del '40 se abocó al "cine social", y luego a un cine más comercial. Felizmente, el menor de mis hijos, Claudio César Ciallella, se recibió de Director de Cine en la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente edita, masteriza, musicaliza y mezcla el Programa de TV12 *Cambiamos*.

En Música Popular, Hermes Vieyra Acerbi, hijo de una hermana de mi abuelo, de formación clásica pianística, dedicó su vida a la Música Popular: jazz y folklore, entre otros. Tiene varias composiciones con Eusebio Dojorti, también llamado Buenaventura Luna: *Canto pirqueño*, *Humo en el cerro*, *La perdida*, *Tonadera Canto pirqueño*, *Humo en el cerro*, *La perdida*, *Tonadera y Negrita*, además de otras con autores diferentes. Quinquela Martín lo premió con "La Orden del Tornillo", y músicos de Rosario lo reconocieron con "La Lira de Plata", por su labor.

En el campo de la educación, mi tío César Borcosque, primo hermano de mi abuelita, fue un poco más allá: en Pocito, 20 kilómetros al sur de la capital de San Juan, Sur de San Juan, compró un terreno donde no había escuela, y dió clases gratis durante tres años a niños de la zona hasta que la provincia la instauró oficialmente. Luego donó el terreno.

Dejo para el final al Dr. Juan Manuel Borcosque, quien más me estimuló, por ser músico intérprete, coleccionista de instrumentos, y por su forma de amar la música. Él no discriminaba ningún estilo musical: "arriba lo clásico y lo popular", decía. Además, tenía una colección de instrumentos que incluía un piano vertical, una pianola, un órgano Hammond, una guitarra española, la legítima guitarra de jazz Gibson, una guitarra hawaiana y cinco violines. A todos los ejecutaba por música. Todos los años venía a almorzar a mi casa domingo de por medio, y allí contaba su contacto permanente con lo que ocurría en el mundo. Vivía en los veranos de América y Europa. A veces se quedaba años en Europa. En esas reuniones me invitaba seguido para que lo acompañara al piano para hacer obras clásicas y de jazz. José Mamuel Borcosque me regaló un violín antes de su muerte, en agradecimiento a mi labor.

Importancia de un regalo – un piano:

Por otra parte, influencias sustanciales fueron, sin duda, las decisiones tomadas por mis padres y por mi madrina de bautismo, Ventura Ortiz de Aracena. A la edad de seis años, mi padre nos regaló a mi hermano y a mí un libro de comportamiento social y nos dijo: "ustedes van a

estudiar música, que les servirá para ganar amigos y reforzar lazos de amistad, puesto que la música, de las artes, tiene gran poder de cohesión social”.

Luego, la oportunidad de estudiar piano llegó repentinamente, y me gusta contarlo así: Neruda dice en uno de sus poemas –palabras más, palabras menos-:

“Y fue a esa edad... Llegó la poesía
a buscarme. No sé, no sé de dónde
salió, de invierno o río.
No sé cómo ni cuándo,
no, no eran voces, no eran
palabras, ni silencio,
pero desde una calle me llamaba,
desde las ramas de la noche,
de pronto entre los otros,
entre fuegos violentos
o regresando solo,
allí estaba sin rostro
y me tocaba.”

Lo que me ocurrió a mí fue similar. Estaba jugando en la vereda de casa y estaban también allí sentadas mi mamá y una compañera suya, Ventura Ortiz de Aracena, que junto a su esposo Luis Aracena eran mis padrinos. De repente, paró un camión frente a casa, y mamá dijo: “Carlitos: ese camión trae algo para ti.” Allí conocí mi Piano Ibach, -marca preferida de F. Chopín-, y comencé la historia de mi vida con la música desde adentro.

Influencia de la radio en mi vocación específica:

En lo vivencial, pertenezco a la incipiente generación de la radiofonía, que se encargó de llenar la sonosfera de música. Comparar una radio en esa época, sin embargo, era costoso, pero en 1937, papá, estando de novio con mamá, compró una rifa que fue premiada ¡con una radio! Allí comenzaron a complementarse dos situaciones: nadie ama lo que no ve, o no escucha, y una vez que lo vio o escuchó, comienza otra etapa, la de tratar de imitar lo que se escucha o ve. Además, cada institución radial –una en cada Provincia- tenía la obligación de tener una “Orquesta Estable”, situación que duró hasta fines de la década del ´50.

Un problema que potenció mi búsqueda y objetivos:

En la época de mi niñez y adolescencia, vender partituras musicales no era negocio, y por esa razón, había muy pocas obras en venta. Allí emprendo actividades que también me beneficiaron: la transcripción, cuyo resultado favorece la improvisación y la composición.

Otro hecho importante fue el alternar con músicos de formación instrumental en Europa –recordemos que en San Juan hay muchos españoles e italianos; y en Mendoza, donde también trabajé en el Casino Provincial. En ellos valoré la lectura a primera vista y transporte de las obras instrumento en manos.

En esa época, había un solo problema: cuando les preguntaba de armonía... sólo sabían la contrapuntística. Ahí comencé entonces, a los diez años, a investigar sobre la evolución histórica de la armonía vertical y horizontal, con los resultados conocidos. Lo hice en la guitarra y el piano. Y me comprometí a analizar armónicamente, horizontal y verticalmente, todo lo que interpretaba en mis estudios del Conservatorio F. Chopin Sucursal San Juan de La Plata, o en obras de música popular.

También por razones de época, soy Neo-romántico, con una ecuación con detalles mínimos distintos: en vez de preferir, como el romántico, el orden melodía-armonía-ritmo, mi personalidad exigía la fórmula armonía-melodía-ritmo.

Recordemos que Beethoven fue Clásico hasta que dijo: “no puedo seguir haciendo música con reglas y dejar mis sentimientos de lado”, y así nació el Romanticismo musical. Este dato es superior para mí. Las reglas son poco más que válvulas de seguridad en la composición; y el Contrapunto Riguroso, que hay que estudiar, es solamente el comienzo importante de la Polifonía Contrapuntística (S. XIV). Pero hay muchos más métodos compositivos, y algunos hasta únicos, como el credo por Juan Sebastián Bach para sus Corales, donde aplica la Teoría Armolódica. Según su crítico, quería armonizar cada palabra para que todo fuera más bello. Según mi opinión, armonizaba cada sílaba con esta intención.

Entonces como vengo diciendo, a mi manera, empecé a investigar sobre armonía, y a vincularme con la música y el arte desde el siguiente método, propuesto por Carl Ransom Rogers, que tipifica las “condiciones de la creatividad constructiva.”

Las “condiciones internas” son:

1) Apertura a la experiencia, extensionalidad: es lo opuesto a la actitud psicológica de defensa, de rigidez y de la limitación de los conceptos, creencias, percepciones o hipótesis. Supone la tolerancia a la ambigüedad, y capacidad para recibir mucha información conflictiva sin forzar el cierre del flujo.

2) Foco interno de evaluación: una persona creativa no establece el valor de lo que hace basándose en el elogio o la crítica de otros, sino en su propio juicio.

3) Capacidad para jugar con elementos y conceptos: del juego y de la exploración espontánea surge inevitablemente la inspiración, la visión de la vida con una perspectiva nueva y creativa.

Las “condiciones externas” son:

1) Seguridad psicológica: puede lograrse gracias a un ambiente en el cual la persona sea aceptada incondicionalmente; no hay evaluación externa (nadie es criticado), y se cuenta con la comprensión empática de quienes rodean al individuo.

2) Libertad psicológica: consiste en la libertad para pensar, sentir, ser cualquier cosa que uno le parezca más verdadero. Se trata de tener autorización para ser libre, que es también la autorización para ser responsable. Es la autorización para temer, para equivocarse, para sentirse perplejo. Esto no solo concierne a nuestros alrededores físicos inmediatos; también concierne al marco cultural y político. A lo que solo agregué algo muy importante: la apertura a todos los campos del saber.

Comentarios personales / Consideraciones finales

A tener en cuenta por los Profesores que evalúan Trabajos Finales de Grado:

“El estilo no es un camino que tengo que seguir; el estilo es un camino que nos lleva...” –*Juan Carlos Cialella*

Deseo con fervor que los docentes de la carrera vuelvan a realizar los “Show de Proyección Artística”, con público de todo tipo, donde no falten los papás, novias, amigos y colegas intuitivos o profesionales. Esto es necesario porque no todo se puede enseñar mediante el empleo de la palabra, a la que considero, con las palabras de David Paul

Ausubel, el congelamiento de una vivencia. Cuando un músico en formación asiste a su primera presentación, está nervioso, y olvida, producto de sus nervios, lo que debe hacer o cómo hacerlo; tiene la impresión de que el público “es un estorbo.” Justamente por eso debe hacer tantos Show de Proyección Artística como fueren necesarios, hasta que aprenda que el público no es un estorbo sino un estímulo. Además, la Universidad no debe fijarse metas sobre los tipos de compositores o improvisadores que desea, y por ese motivo, la Universidad tampoco puede decirle a un alumno, como final de examen del TFG: “usted no cumplió con las expectativas de la universidad.” Hay tantos estilos como necesidades, o personalidades. En consecuencia, somos singularidades con nuestras propias necesidades, las que debemos satisfacer. Y la música de los jóvenes adolescentes, ¿es música? A comienzos de la década del '50 del siglo pasado, nace al mundo el Rock. Según mi criterio, es la primera vez que los jóvenes adolescentes tienen una música que los represente; y debemos respetarla, sin descuidar la acción de hacerles conocer nuestra tradición, que incluye, claro está, la música.

Para finalizar, con respecto a las músicas populares de otras naciones, opino que no deben ser ignoradas. Me tomo como ejemplo: nací en San Juan, luego soy argentino. La República Argentina pertenece a Sud América; Sudamérica es parte de Mesoamérica y América del Norte; luego soy americano. ¿Por qué no tenerlas en cuenta en nuestro estudio? Hablo de respetar la música de cada pueblo involucrado en las regiones nombradas. No hablo de política ni de religión. Las emisoras de radio han posibilitado que más gente tenga acceso a la música, y con el tiempo las condiciones del entorno han variado, ¿por qué no estudiar e interpretar música de los países hermanos?, ¿por qué no incorporar las músicas populares de otras nacionalidades?

Mis principios de vida:

- 1) Primero: la Familia
- 2) Enfrentar la vida con alegría insustancial.
- 3) Bajo el sol nada se esconde; y nadie te puede vencer si no es con tu consentimiento.
- 4) Seguir incorporando otros campos del saber a la enseñanza de la música, como hice con la neurología, la psicología, la filosofía musical y lo que nos ceden las ciencias de la información.
- 5) Tratar de ser lo mejor en que realices, sin tratar de aplastar a na-

die. El objetivo es poder decir: puedo.

6) "No puedes enseñar nada a un hombre, pero puedes ayudarlo a descubrirlo por sí mismo." -*Galileo Galilei*

7) "La duda es la madre de la invención."

8) "Mide lo que se pueda medir; y lo que no, hazlo medible."

9) "Nunca he conocido a una persona tan ignorante que me resultase imposible aprender algo de ella."

10) "Todas las verdades son fáciles de entender, una vez descubiertas. La cuestión es descubrirlas."

11) "Se debe tener confianza en uno mismo, y esa confianza debe estar basada en la realidad." -*Bobby Fischer*

12) "Todos somos aficionados. La vida es tan corta que no da para más." -*Charles Chaplin*

13) "Sin desviarse de la norma, el progreso es imposible." -*Frank Zappa*

14) "El arte, cuando es bueno, es siempre entretenimiento." -*Bertolt Brecht*

15) "Imitar, asimilar, innovar." -*Clark Terry*

16) "Los sabios son los músicos que tocan lo que ellos pueden dominar." -*Duke Ellington*

Y RECUERDEN SIEMPRE:

La sencillez es el signo de la verdad.

Fundamentos:

1) No te envanezcas del éxito circunstancial de tus obras ni de los elogios desmesurados que reciban. Todas las modas pasan.

2) No te tomes jamás en serio. Quien corre tras la gloria la ve desvanecerse como un espejismo.

3) Al respeto intelectual, profesional, espiritual, moral, se accede en silencio.

4) Se una persona, no un personaje.

5) Medita en los ejemplos de tus mayores.

6) No busques honores ni premios. Tu trabajo debe situarse en un ámbito radicalmente ajeno a ellos.

7) A la hora de crear, no calcularás la rentabilidad de tus pasos.

20 AÑOS DE MÚSICA POPULAR EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

CLAUDIO VITTORE

Me propongo realizar un pequeño aporte al presente trabajo como integrante del cuerpo docente de la Licenciatura en Composición Musical con orientación en Música Popular y como Coordinador de la misma desde el año 2007 a la actualidad, tomando como referencia histórica los antecedentes de la fundación de la UNVM y en ese contexto referirme a cuales fueron las circunstancias que motivaron la creación y desarrollo de esta licenciatura, con el afán de realizar una reflexión personal de lo que considero han sido las fortalezas y las debilidades de este tránsito.

Dicho esto me permito iniciar esta exposición haciendo alusión a mi arribo a Villa María porque esta circunstancia cambió mi vida tanto en lo personal como en lo artístico y en lo profesional, ya que poco más de un año de terminar mi carrera de Composición en la UNC tuve la posibilidad de insertarme laboralmente en la ciudad en el año 1984 como Director del -por entonces- Coro Polifónico de Villa María; tiempo después rearmando y dirigiendo la Orquesta de Cuerdas de Villa María -organismo que había sido fundado por el Maestro Herbert Diehl¹ con apoyo de la Fundación Antonio Sobral- como docente en el Instituto Bernardino Rivadavia y brevemente en el Conservatorio Felipe Boero.

¹N.A. El Maestro Herbert Diehl fue un músico proveniente de Alemania que desarrolló una intensa labor en la Ciudad de Córdoba. Fue músico en la Orquesta Sinfónica de Córdoba, Director fundador del Coro de niños y Orquesta de Cuerdas de la Municipalidad de Córdoba, como así también del Colegio de niños cantores Domingo Zipoli, desarrollando una intensa actividad artística y cultural en el Instituto Goethe de Córdoba entre otras.

Debo decir que lo primero que me sorprendió gratamente fue el movimiento cultural que detentaba la ciudad -que en ese momento tendría unos 50.000 habitantes- pero que desde hacía muchos años contaba con una significativa actividad musical promovida tanto por organismos gubernamentales y educativos oficiales como así también por sociedades artísticas, de fomento, y no gubernamentales. En ese entorno pude vincularme a una importante cantidad de músicos que cultivaban tanto música clásica como popular. Todos estos artistas -algunos de ellos profesionales, y otros vocacionales- desarrollaban una intensa actividad en auditorios, en clubes, y los más destacados en uno de los eventos artístico-culturales más emblemáticos de la ciudad como es el Festival de peñas de Villa María, acontecimiento que desde su creación en el año 1967 a la fecha ha ido cobrando una importante trascendencia tanto en el ámbito nacional como el internacional.

Precisamente un artista y docente villamariense colega hoy en la UNVM -me refiero al Prof. Raúl Soria- fue quien visionariamente le propuso al Prof. Juan Carlos Ciallella² la creación de una carrera vinculada a la Música Popular en la naciente UNVM. Podríamos decir que esta posibilidad surgió fortuitamente ya que tiempo atrás el Prof. Ciallella había planteado una iniciativa similar en la UNC donde no tuvo acogida, y también por el hecho de que en ese momento la consigna a nivel ministerial para la creación de nuevas universidades era tratar de no replicar ofertas académicas de carreras tradicionales. Es debido a esto que nuestra “Licenciatura en Composición Musical con orientación en Música Popular” fue la primera con este sesgo en la universidad pública argentina.

Considero que la creación de esta carrera dio el puntapié inicial para saldar una antigua deuda con una enorme cantidad de compositores, intérpretes y educadores musicales que desde muchas décadas atrás al emprender sus estudios musicales comprobaban que en los conservatorios tanto oficiales como privados como así también en las universidades argentinas la música que se estudiaba -y que en gran medida es la que aún hoy se estudia- era sólo la que provenía de la tradición centroeuropea, es decir la que denominamos clásica, erudita, o culta, y por este mismo motivo la que se entiende como académica. Asimismo como sabemos, en estas instituciones la enseñanza de la composición musical se aborda a partir de las líneas estéticas que

²N.A. El Prof. Juan Carlos Ciallella fue gestor y primer Coordinador de la Carrera.

derivan de esta herencia y que en la actualidad se denomina “música contemporánea” -en sus diversas variantes post-tonales, experimentales- y la música electroacústica.

Es por ello que quienes hemos cursado estudios musicales universitarios en aquellas épocas tenemos aún presente la vivencia de que cuando ingresábamos a los muros de la academia debíamos dejar fuera de ella toda práctica y referencia a la música popular. En mi caso es también desde esos tiempos de donde provienen las inquietudes y las discusiones compartidas con muchos compañeros de estudio, con educadores y músicos que nos preguntábamos el porqué de esta escisión, de esta separación drástica entre estos distintos tipos de música en la universidad, despertándome la idea de propiciar su inclusión y estudio en la Universidad. Felizmente la concesión de estos ideales y aspiraciones llegó de la mano de la creación de esta carrera en la UNVM.

Recuerdo que en los años iniciales una problemática central fue precisamente como morigerar la tensión existente entre los modelos y estándares históricos establecidos en la enseñanza de la música en las universidades y los nuevos enfoques y prácticas planteado por nuestra licenciatura. Como es conocido, en el ámbito universitario la mayoría de las carreras de arte en su inicio han dependido de Facultades de Filosofía, de Humanidades o de Ciencias Sociales, funcionando dentro de estas Facultades como Escuelas o Institutos y sólo en los últimos años se constituyeron como Facultades de Artes logrando con ello la consiguiente igualdad en su jerarquía y estructura con aquellas otras áreas de conocimiento. Esto hizo que las carreras artísticas tuvieron que adaptarse formalmente a las modalidades propias de las Ciencias Humanas y Sociales en lo que a la transferencia de los conocimientos disciplinares se refiere, como así también en el abordaje y categorías de investigación de estas ciencias.

De manera tal que hace ya 20 años nuestra carrera planteó la novedosa y estimulante discusión de la dicotomía “academia vs popular” en la composición y la práctica musical, y nos animamos a emprender un proceso original: Introducir la enseñanza de la música popular en el ámbito de la universidad pública argentina pero esta vez no desde una perspectiva de estudio sociológica o musicológica, sino desde la valoración plena del arte popular y con la voluntad de contribuir a su preservación y crecimiento.

A mi juicio, una idea fundamental en esta etapa fundacional fue la determinación de que todos los docentes que debían impartir estos

conocimientos debían provenir y tener un fuerte vínculo con la práctica de la música popular. Desde el principio se consideró esto como una condición indispensable para poder desarrollar en el alumno un perfil fuertemente “profesionalizante”, es decir se planteó como una estrategia central que la reflexión y la teoría siempre tuviesen un correlato con la praxis buscando con esta premisa propiciar, además de un rigor teórico e investigativo, un decidido anclaje en el hecho artístico.

Debido a lo antes descrito y por la inexistencia de formación académica en estos saberes, en un principio los docentes convocados provinieron mayoritariamente de esta experiencia artística. Es decir, músicos que poseían una formación técnica y de ejercicio práctico que implicaba ciertamente un estudio permanente sobre el hacer, pero con escaso vínculo con la reflexión teórica tal cual se concibe en el mundo de la academia. Algunos en cambio tenían un tránsito por la educación formal -la mayoría proveniente de Conservatorios y Profesorados y solo unos pocos con estudios universitarios- pero vinculados principalmente a la música clásica, con escaso o nulo contacto con la praxis o la investigación en la música popular.

Justo es decir que esta heterogénea y particular conformación en el grupo inicial de profesores que tuvo como idea original una amplitud epistémica para propiciar un diálogo fecundo no siempre se manifestó como una fortaleza. En ocasiones estas diferentes formaciones profesionales trajeron aparejadas miradas y metodologías encontradas a la hora de pensar y trabajar en el desarrollo de la carrera produciendo e instalando algunos conflictos interpersonales que generaron tensión por la diversidad de opiniones en la concepción, en el desarrollo y en las actividades entre los distintos espacios curriculares, como así también diferencias en los criterios de evaluación.

Considero que intentar acercar estas posiciones fue una de las tareas más arduas que me planteó la gestión que emprendí en el año 2010 y que aún continúo, pero creo también que hemos logrado encaminar en gran medida estas diferencias dándoles un sentido positivo al propiciar para su resolución el contacto e intercambio académico e investigativo con colegas de prestigiosas instituciones afines a la nuestra como la EMPA, la UNLP, UNCuyo, el Conservatorio Manuel de Falla de Buenos Aires, entre otras, y también con diversas Universidades Latinoamericanas, siendo un hito importante en referencia a esto la relación que establecimos con el centro de estudios “Musiberia” (Centro de Estudios de la Música y la Danza Luso-española) enti-

dad con sede en Portugal con quien tuve la satisfacción de firmar un convenio marco representando a la UNVM en el año 2011, e iniciando con esto una fructífera relación que le permitió a muchos egresados de nuestra carrera realizar residencias artísticas y producir materiales discográficos de sus composiciones, abriéndoles por este medio la posibilidad de difusión y circulación por Europa.

Sin duda otro hito importante en nuestra historia lo marcó el diseño y puesta en marcha de un nuevo plan de estudios que luego de dos años de trabajo del cuerpo docente en su conjunto, se plasmó en el que está en vigencia desde el año 2006 hasta la actualidad. En la formulación de este plan tomamos en cuenta las fortalezas y debilidades del inicial, e introdujimos cambios fundamentales como por ejemplo su tiempo de cursado -se añadió un año más que el anterior- y también en su estructura y contenido, ya que incorporamos nuevos espacios curriculares fundamentalmente en el área de composición. Además pusimos en valor el área de producción por considerar que es esencial en la formación del músico popular contar con conocimientos y manejo de los recursos técnico-tecnológicos actuales. Justo es decir, que esto en gran medida fue posible porque disponemos en la carrera de equipamientos de audio -tanto de grabación como para vivo- e instrumentos musicales de gran calidad que permiten que los profesores y alumnos desarrollen sus tareas teniendo todos los elementos que necesitan y que el artista encuentra en la realidad cotidiana de su trabajo profesional.

Creemos que esto genera una importante posibilidad de inserción en el medio laboral para nuestros egresados, ya que permite incorporar además de conocimientos relacionados a lo específicamente musical, competencias y prácticas no sólo vinculadas a las áreas de producción técnica sino también a la producción artística y ejecutiva.

Cuando se decidió encarar esta revisión partimos de la observación de que vivimos un período de importantes transformaciones sociales, culturales y tecnológicas, y también de la convicción de que la sociedad requiere de la educación un alto compromiso con estos cambios y por ello necesita de la formación de personas que no sean meros reproductores de los modelos establecidos sino capaces de adaptarse a los nuevos desafíos que se presentan. Asimismo estábamos persuadidos de que asistíamos a un cambio de los paradigmas educativos predominantes durante el siglo XX, con nuevas miradas sobre los sujetos de la educación, los contenidos y los métodos de enseñanza.

Estos cambios que atañen al campo educativo y que se traducen espe-

cíficamente en el campo curricular, contribuyen a poner en evidencia una parte de esta transformación, señalando nuevos perfiles de egresados en las diferentes disciplinas que se modelan desde las instituciones formadoras. La educación artística no ha quedado al margen de esta necesidad de transformación y por ello muchas fueron las preguntas que surgieron cuando intentamos proponer cambios desde esta nueva carrera. Algunos de estos interrogantes fueron:

¿Qué música escuchamos?

¿Qué música interpretamos?

¿Qué música conocemos?

¿Qué música valoramos?

¿Qué función cumple la música en nuestra sociedad?

¿Cómo afecta el acceso a la información, la tecnología y –actualmente- las comunicaciones y las redes sociales en la creación y circulación de la música?

Estas preguntas ayer como hoy nos interpelan acerca de una identidad cultural que se modela y construye permanentemente y que bien sabemos -no solamente en nuestro país sino también en todo nuestro continente- tiene voces dominantes y voces silenciadas. ¿Cómo hablar de una identidad construida colectivamente cuando sólo se escucha a unos pocos?, ¿Cómo lograr que la academia sea realmente un lugar de diálogo y de apertura, de pensamiento creativo, si repetimos invariablemente los mismos contenidos, métodos y estándares aprendidos?

Como punto de partida discutimos un tema central cual fue: ¿Qué perfil de egresados pretendíamos? Para lo cual tratamos de objetivar cuáles eran las diferencias y particularidades, como así también las cosas en común existentes entre los músicos de formación académica y los de extracción popular, a efectos de plantearnos cuáles debían ser tomadas en cuenta en el desarrollo del nuevo plan. Así a modo de ejemplo, visualizamos que el músico popular casi siempre es intérprete de su propia música, también que en la mayoría de los casos el contacto con el/los instrumentos que tocan ofician como disparadores creativos, y fundamentalmente, que hay una propensión a generar e incorporar ideas y prácticas de manera colectiva siendo una herramienta fundamental -en esta especie de “composición en tiempo real”- la improvisación.

A partir de estas singularidades nos preguntamos: ¿Qué contenidos incluir?, ¿qué métodos utilizar?, ¿cómo sistematizarlos?, ¿qué repertorios abordar?, teniendo en cuenta que la práctica y transferencia

del conocimiento de la música popular es generalmente de manera oral, no escrita, en muchos casos creada de manera colectiva y con funciones que van desde lo utilitario hasta lo ritual y lo social, y fundamentalmente ante la realidad de que muchas de las prácticas educativas provenientes de la música erudita no resultaban adecuadas para el aprendizaje de esta música.

Además, si bien desde la década del 90' la academia comenzó a interesarse y abordar particularmente estos temas y se constituyeron importantes foros y centros de estudios como por ejemplo la IASPM (Asociación Internacional para el estudio de la Música Popular), o FLADEM (Foro Latinoamericano de Educación Musical), en ese momento -y aun en la actualidad- la bibliografía para el estudio de la música popular era escasa y en ocasiones de poco rigor investigativo siendo en muchos casos más bien textos de divulgación o en su defecto -como planteé anteriormente- trabajos escritos desde una perspectiva teórica sociológica o antropológica ajena por completo a los fundamentos técnicos y a los procedimientos propios de la composición y la praxis específicos de la música popular.

También fue muy importante en este tránsito el hecho de que en los últimos años se han ido incorporado a la planta docente de la carrera muchos de nuestros egresados, quienes detentan en su formación el estudio académico de la música popular sin perder su esencia, sus particularidades y sus prácticas propias, y aportando las experiencias de su tránsito por la carrera como alumnos, ahora desde una perspectiva docente.

En lo personal me propuse a partir de estos cambios y como meta en la gestión de la Coordinación, el regreso sistemático a lo que considero fueron las ideas fundacionales que describí anteriormente mediante acciones concretas, como por ejemplo promover la realización constante de audiciones de cátedras, de shows de proyección artística -donde participan en muchos casos profesores y alumnos conjuntamente- y sobre todo propiciando el vínculo directo con artistas y referentes destacados de la música popular que felizmente de manera permanente circulan por nuestras aulas, compartiendo sus conocimientos y su arte, e interactuando tanto con los profesores como con los alumnos.

Cito como ejemplo de lo antes dicho que en este plan incluimos materias electivas, y el dictado de seminarios en composición y arreglos en los géneros de Folclore, Jazz, Tango y Rock, con la particularidad de que dichos seminarios son desarrollados precisamente por perso-

nas externas a la carrera, es decir lo imparten artistas especialistas en cada uno de estos géneros.

Por otro lado, desde el comienzo de mi tarea docente en la UNVM siempre estuve vinculado al área de composición ya que me desempeño como titular de las cátedras de Composición III, Composición y Arreglos IV y Musicalización (Composición de música para imagen y movimiento)- y quizá porque en mi vida profesional he transitado por los “dos mundos” de lo académico y lo popular y porque creo que es un aporte positivo para la carrera, me he propuesto en el dictado de estas materias tender puentes que acerquen, aporten y creen una libre circulación del conocimiento musical tratando de liberarlo de rótulos y preconcepciones, con la convicción de que esta apertura intelectual y creativa es esencial en la formación del futuro compositor. Para intentar lograr este cometido he partido de un marco teórico que plantea que a partir de los profundos cambios sociales, políticos y económicos producidos en siglo XX motorizados también por las tecnologías que permitieron el registro y manipulación de lo sonoro y los medios masivos de comunicación que posibilitaron su difusión, se ha producido un intercambio y una mutua asimilación en la música que hace que cada vez se desdibujen más y a la vez se nutran mutuamente estas categorías de música “clásica” y “popular”. Así por ejemplo, encontramos músicos de jazz que han realizado aportes fundamentales a la armonía y la composición, estéticas que vinculan al Rock con lo Sinfónico como sucedió en la década del 70’, Tangos que ya no son “bailables” sino que son obras musicales que plantean una notable especulación compositiva, añadiendo a esto la música para otros formatos (danza, teatro, etc.) en donde la creación de música cinematográfica ocupa un lugar destacado, asimismo por medio de los nuevos medios de comunicación tenemos acceso y podemos conocer músicas étnicas y folclóricas de todo el mundo que nos motivan e influyen. Añadiendo por último que precisamente por esto es que considero que debemos modificar el concepto de diferencia de “valor” entre estas músicas, sobre todo cuando se plantea desde una perspectiva -que como expusimos anteriormente- pone como referencia de excelencia a la música clásica centroeuropea.

Por otra parte, está el otro gran tema que -como todos conocemos- es una de las tareas centrales de la educación universitaria además de la docencia y la extensión, cual es la investigación. En este aspecto considero que ha sido un aporte importante el que efectuó en el año 2007 la entonces Coordinadora Mgter. Silvia Aballay, al realizar el 1º Con-

greso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular, evento que desde ese momento se reedita cada dos años.

Si bien las primeras ediciones tuvieron en su abordaje y estructura un formato académico tradicional, esto es: presentación y exposición de ponencias, conferencias, realización de mesas plenarias de discusión, etc. abordando las temáticas planteadas desde una perspectiva fundamentalmente teórica, estos encuentros despertaron gran interés en investigadores y docentes -en principio por lo novedoso de la propuesta- pero sobre todo por la carencia en la comunidad educativa universitaria de espacios de discusión sobre estos temas y la avidez y necesidad de iniciar e instalar esta posibilidad de abordarlos. Comprobando además que esta realidad rebasaba los límites de la universidad pública Argentina replicándose en el resto de Latinoamérica.

En el año 2009 tuve a cargo la responsabilidad de organizar el 3° de estos congresos, y en función de las experiencias anteriores y de la adhesión y expectativas que generó este espacio, tomamos la iniciativa de propiciar cambios en el enfoque y las modalidades que tradicionalmente se plantean en el marco del ámbito académico. Con esta intención decidimos ampliar el espectro de participantes a los que generalmente convoca este tipo de eventos invitando además de investigadores y docentes universitarios, a maestros y educadores del ámbito escolar primario, medio y especial, como así también a docentes e idóneos de escuelas e instituciones no oficiales y de enseñanza no formal, para exponer y compartir sus trabajos y experiencias educativas.

También invitamos a músicos y artistas populares, con la convicción de que -si bien muchos de ellos no estaban vinculados a este tipo de ámbitos en su actividad cotidiana- representaban la “apertura e integración” que postulaba el título marco de aquel 3° Congreso, en pos de hacer un aporte más a la finalización de la dicotomía a la que hacíamos alusión anteriormente.

Desde el inicio una especial atención por parte de los equipos organizadores de los congresos mereció la elección de los disertantes de las aperturas académicas, que siempre fueron figuras destacadas en el ámbito educativo Latinoamericano. Así quienes tuvieron a cargo estas conferencias plenarias en el primer y segundo congresos fueron el compositor y musicólogo uruguayo Coriún Aharonián y el Dr. Juan Pablo González de Chile, el musicólogo y educador británico Philip Tagg respectivamente. En el caso del 3° Congreso esta conferencia recayó en el músico y educador colombiano Jorge Sossa Santos.

Precisamente desde este 3^a congreso fue que propiciamos la masiva presencia de la música en vivo ejecutado tanto por profesores como por alumnos de la carrera, articulándolos con la realización de encuentros plenarios abiertos y posteriores conciertos de los artistas convocados. Para este fin en esa oportunidad contamos con la presencia de los músicos Jorge Fandermole y Horacio “Chango” Spasiuk. Por otra parte en aquella oportunidad comenzamos con el “Espacio paralelo de intercambio no formal” con exposición de materiales discográficos y bibliográficos, dictado de talleres abiertos de ejecución colectiva de percusión latinoamericana, exposición de instrumentos precolombinos, etc. que favorecieron significativamente al intercambio interpersonal entre los asistentes. Podemos decir también que este congreso tuvo un crecimiento muy importante en la participación de expositores y asistentes tanto nacionales como internacionales.

En el 4^o Congreso continuó este crecimiento, contamos con 72 ponencias distribuidas en cuatro mesas temáticas y los participantes e invitados sumaron quinientas personas provenientes no solamente de Argentina, sino también de Brasil, Perú, Méjico, Colombia, Guatemala, Chile, Bélgica y Holanda. La apertura académica estuvo a cargo de la prestigiosa educadora guatemalteca Ethel Batres (en ese momento presidenta de FLADEM internacional), y los artistas invitados fueron la cantante venezolana Cecilia Todd y uno de los máximos referentes de la música popular de vanguardia de Brasil, como es Hermeto Pascoal. Los representantes argentinos convocados fueron el compositor y pianista Carlos Aguirre y el músico y docente (UNLP) Marcelo Moguilevsky.

Como características distintivas de esta edición destacamos la masiva participación de jóvenes al encuentro, representada por contingentes de alumnos provenientes de carreras musicales de Universidades e Instituciones educativas de Córdoba, La Plata, Mendoza, San Juan, Santa Fe, Santiago del Estero, Jujuy, Tucumán y Neuquén entre otras. Asimismo se trabajó articuladamente con la Municipalidad que declaró el evento de Interés Municipal y aportó la infraestructura de sus centros culturales y teatros para la realización abierta a todo público de actividades y conciertos con los artistas invitados.

Las experiencias anteriores hicieron que en nuestro 5^o Congreso las características y modalidades planteadas estuviesen totalmente consolidadas, se convocó al Dr. Eliecer Arenas Monsalve de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia para la apertura académica y participaron de la grilla artística Juan Quinteros y Juan Falú, MJC Trio

con Orquesta Típica y el Mtro. Néstor Marconi, en jazz contamos con la presencia del Trío Jodos-Verdinelli-Carmona, y un concierto abierto a la comunidad con el músico uruguayo Rubén Rada y su Banda. Como reflexión final de este tránsito de 20 años de la licenciatura y 10 de congresos Latinoamericanos de Formación Académica en Música Popular, quiero expresar que tengo la percepción de que la enseñanza de la música popular en el ámbito universitario argentino finalmente ya ha logrado ocupar su espacio y afincarse en el contexto de las ofertas académicas artísticas tradicionales. No solamente que ya no tiene que pedir permiso para su inclusión curricular sino que lo plantea y desarrolla a partir de metodologías y prácticas que le son propias.

Considero también que ha sido muy importante en este sentido el hecho que universidades del prestigio de la UNCuyo y la UNLP, recientemente la UNTREF, la UNSAM como así también la UCA hayan incluido el estudio de la música popular en su oferta académica, y también la referencia ineludible de la EMPA y en el caso de Córdoba instituciones como La Colmena. Además vemos con enorme satisfacción que prácticamente en la mayoría de las universidades públicas argentinas se están planteando la apertura de propuestas similares -y justo es decirlo- debido a la enfática demanda de los propios alumnos para que esto suceda.

Sin duda esta perspectiva plantea el desafío de cambiar el paradigma de la formación y la investigación tradicional en el seno de la educación superior, en lo que al conocimiento y la práctica musical se refiere. Obviamente, hay que “querer” dar este paso y a partir de ello asumir la enorme responsabilidad que esto implica, ya que ciertamente aún hay una importante resistencia a estos cambios en buena parte de la comunidad educativa universitaria, no solamente en la Argentina sino también en Latinoamérica y el mundo ya que -como bien ha señalado Henk Borgdorff-, muchos “Tienden a atrincherarse en posiciones institucionales establecidas, presentándose como defensores de unos estándares de calidad sobre los que creen tener la patente.”³

Por cierto este tránsito no ha sido fácil, y obviamente no pretendemos tener respuestas taxativas ni definitivas, pero quizá en eso resida el entusiasmo que nos despierta y el deseo de seguir trabajando y

³Borgdorff, Henk. *El de bate sobre la investigación en las Artes*. <https://www.google.com.ar/#q=Borgdorff,+Henk:+El+de+bate+sobre+la+investigaci%C3%B3n+en+las+Artes>

creciendo en esta tarea. Algunos aciertos nos animan, entre ellos los primeros egresados -muchos de ellos insertos en el panorama artístico-musical actual- y también nos estimula la fuerte vinculación que como carrera hemos establecido con la sociedad a través de actividades de extensión. Asimismo en la tarea investigativa procuramos que las que se realizan estén comprometidas con esta línea de trabajo, esperando que sean un aporte para todos aquellos que quieran sumarse a la iniciativa de valorar esta identidad de la música popular no sólo de palabra, sino con su práctica efectiva y con el rescate y preservación artística y cultural que su estudio implica, y así continuar proyectándonos desde esta joven universidad del interior del interior al contexto de las universidades e instituciones vinculadas a la enseñanza de la música a nivel nacional e internacional.

LA ENSEÑANZA INSTITUCIONAL TERCIARIA Y LAS MÚSICAS POPULARES¹

CORIÚN AHARONIÁN

Cuando uno ha estado hablando y escribiendo sobre educación y música durante varias décadas, se enfrenta habitualmente con el fantasma del peligro de repetirse. Confío en que hoy logre saltar ese peligro, y espero contar con la complicidad de aquellos de ustedes que conozcan ya algo de lo que he publicado en torno al tema.

Trataré de recorrer diversos puntos de la amplia temática que nos ocupará en estos días, abriendo las puertas de dos o tres de ellos para intentar describir los problemas de los que he tomado conciencia alguna vez. Obviamente, no estaré refiriéndome a situaciones concretas de la carrera de esta Universidad, puesto que la desconozco totalmente, así como desconozco otras carreras terciarias de música popular que se han iniciado en la Argentina en estos últimos años.

Dejo constancia, ya desde este primer momento, de mi discrepancia con la utilización de la expresión “formación académica” en el título de este congreso, discrepancia² que comuniqué en el momento de

¹Conferencia realizada en el marco del I Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular “Abordaje de la Música Popular en el ámbito académico: conflictos, debates, aportes, dicotomías, opiniones, sugerencias, experiencias, expectativas, logros.” Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina, 16-V-2007

²El Diccionario de la Real Academia Española anota que, dicho de una obra de arte o de su autor, “académico” significa “que observa con rigor las normas clásicas”, es decir, lo que todo artista debe evitar para que sus obras no se conviertan en meras copias de productos de un pasado muerto. “El riesgo, el experimento, la negación de las reglas inveteradas y caducas, son elementos esenciales de la actividad artística”, escribe Hans-Joachim Koellreutter. “El pasado es un medio y un recurso, de ningún modo un deber. El futuro, sin embargo, sí lo es.” (“O ensino da música num mundo modificado”. En: *Caderno de Música*, N° 2, São Paulo, 1980, & en: *Educação Musical / Cadernos de Estudo*, N° 6, Belo Horizonte, II-1997.)

ser invitado. A fin de evitar las múltiples confusiones que conlleva el término (desde la mera descalificación hasta el franco insulto³) voy a optar por hablar de formación institucional terciaria, entendiendo aquí como equivalentes los conceptos de terciario y de universitario. Sé que los organizadores del encuentro entienden mi punto de vista, y he recibido una clara respuesta al respecto⁴: “La intención del título del congreso es justamente plantear el gran dilema[:] cómo formar en la universidad en música popular sin desvirtuarla”.

Quiero dedicar esta conferencia a Olga Villar y a Oscar Bazán, a Oscar oriundo de Cruz del Eje y a Olga nacida y criada aquí, en Villa María, donde se enamoró de Oscar, uno de los compositores más originales de América Latina en la década del 1970.

uno

Un primer aspecto a considerar es el de los objetivos. Y ya aquí se nos complica el camino. La música popular no es un ente fijo ni estático ni único. Tal como lo pre-denunciaba con elegancia Carlos Vega en su ensayo de 1965⁵, es un terreno del quehacer cultural que posee una enorme capacidad de penetración en la sociedad, y puede incidir en ella tanto en los procesos de homogeneización - por imposición de modelos - como en los de diferenciación de colectividades. Es, pues, una formidable arma política, tanto para el ataque (por parte de los sometedores) como para la defensa (de los sometidos). (Y también para el contraataque de los sometidos, y el intento de neutralizarlo por parte de los sometedores.) Cuando escogemos los materiales para el proceso docente, estamos desde un comienzo zambulléndonos, nos guste o no, en ese juego dialéctico.

Al asumir la enseñanza de algún aspecto tendiente a la formación de un futuro músico popular, es esencial recordar que lo que queremos es formar, precisamente, un músico popular. Un buen músico

³En 1968, Juan Carlos Paz rechazó airadamente su nominación como miembro de la Academia Nacional de Bellas Artes de la Argentina, al considerar esa nominación un insulto a su permanente lucha contra el academicismo. Curiosamente, el diario Clarín, en su informe del 9-XII-1968 sobre los nueve nominados, definía a Paz como “antiacadémico”, sin detectar la contradicción implícita.

⁴De Silvia Aballay, el 29-IX-2006.

⁵C. Aharonián. “Carlos Vega y la teoría de la música popular: un enfoque latinoamericano en un ensayo pionero.” *Revista Musical Chilena*, N° 188, Santiago, VIII/ XII-1997.

es un buen músico. Un señor con un diploma no es necesariamente buen músico, si no lo demuestra haciendo música. Al asumir esta responsabilidad desde un nivel terciario, le estamos diciendo a la comunidad, obviamente, que buscamos la excelencia en esa formación. Bien, y ¿qué define la excelencia de un músico popular? ¿Qué rasgos caracterizan a un músico popular excelente, es decir un músico popular acerca de cuyo alto nivel de calidad exista consenso? No es fácil hacer la lista de esos rasgos. Y una de las funciones de la formación de un aspirante a músico popular debería ser la creación del hábito de discutir las calidades, abiertamente, desprejuiciadamente, con inteligencia y sobre todo con sensibilidad. ¿Por qué João Gilberto es excelente como intérprete? ¿Por qué lo son Osvaldo Pugliese o Aníbal Troilo como intérpretes y como compositores? ¿Por qué es excelente Enrique Santos Discépolo como letrista y como compositor? ¿Por qué lo es Chico Buarque como intérprete, como compositor y como letrista? ¿Por qué se ha homenajeado tanto, desde distintas tiendas, a Dámaso Pérez Prado, medio siglo después de su momento de esplendor? ¿Por qué es excelente Bola de Nieve? ¿Y Violeta Parra? ¿Por qué son excelentes los Beatles o José Afonso?

¿En qué es excelente uno u otro de ellos? ¿Quién es excelente globalmente, quién es excelente específicamente como compositor, o como letrista, o como cantante, o como instrumentista, o como arreglista? ¿Qué pasa con Carlos Gardel, cantante excepcional pero también notable compositor, a quien se mitifica pero no se analiza? Entonces, ¿qué aspectos de la personalidad de un muchacho deberían ser más contemplados en un plan de estudios que propenda a acercarlos lo más posible a esos modelos de excelencia? Quizás la velocidad de los dedos - ¿según qué patrón? -, quizás la emisión vocal - ¿según qué patrón? -, seguramente no la ambición de éxito - que no puede ser un objetivo sino, eventualmente, una consecuencia -, probablemente sí el intelecto, sin duda la sensibilidad, necesariamente la disciplina de trabajo, por supuesto el amor por la gente que lo rodea en la sociedad a la que pertenece. Y esto, sobre todo porque un músico, como cualquier artista, es sobre todo un resultado de un contexto social, y es sobre todo con ese contexto social que se establecerá su relación dialéctica básica de trabajo.

Por otra parte, es fundamental recordar siempre que no existe una música popular sino que existe una enorme multiplicidad de músicas populares, aun coexistiendo en territorios y poblaciones muy pequeños. Y esas diferentes músicas populares pueden desempeñar

papeles muy contradictorios, por lo que es muy desaconsejable acercarse al terreno con prejuicios, y muy poco útil para la construcción del futuro músico el no ayudarlo a abrir sus oídos a toda la amplia gama de variedades. Un rock puede ser extranjerizante pero puede no serlo, puesto que lo roquero, extranjero en la década del 1950, ya está instalado en la sociedad latinoamericana, y en algunos casos - no muchos - ha generado especies musicales locales suficientemente diferenciadas del modelo imperial ortodoxo - cuyo objetivo fue el de actuar como factor homogeneizador -. Por otra parte, un rock metropolitano analizado en su contexto originario puede darnos una lección en materia de afirmación identitaria - allí, en su contexto -. Una polca puede ser una forma de afirmación de regionalismo en un músico entrerriano, pero la polca también vino del imperio, sólo que mucho antes que el rock, y tuvo la maleabilidad de provocar polcas locales de espíritu claramente diferenciado. Una cueca puede ser una forma de afirmación de lo propio, pero puede significar - contradictoriamente - una forma de regresión a un pasado-feto falseado y mitificado. Una baguala o una vidala puede ser un elemento identitario pero, según cómo se la trate, puede convertirse en una apropiación indebida, dentro del propio país, por parte de un potencial despojador frente a un indefenso despojado. Mientras tanto, el aprendizaje de la particularísima emisión vocal del sistema cultural del noroeste argentino, de clara raíz prehispánica, puede ser útil para sacudirse de encima, de alguna manera y en alguna medida, los esquemas de emisión vocal impuestos y bendecidos por el sistema de poder.

Aquí aparece un nuevo aspecto: el ético. Y su primera manifestación: el respeto. El respeto al prójimo - individuo o sociedad -, el respeto a uno mismo, el respeto por el hecho musical en sí. El respeto al prójimo se puede sintetizar en dos frases: yo no tengo derecho a subestimar lo hecho por el otro, y no tengo derecho a echarle encima a los demás algo que no sea producto de mis mejores esfuerzos. El respeto a uno mismo también se puede sintetizar: no puedo permitirme el no rendir al máximo de mis posibilidades. Y el respeto por el hecho musical en sí puede ser explicado en forma sencilla mediante una pregunta insidiosa: si no siento respeto por aquello a lo que se supone que dedico mi vida, ¿por qué no me dedico a otra cosa por la que realmente sienta respeto?

Un cuarto aspecto: la música popular - en realidad, toda música - no está fija en el tiempo, sino que, estando viva, cambia permanentemente. Se realimenta con su propio pasado⁶, toma elementos de otras

áreas musicales - incluida la música culta -, incorpora recursos o soluciones de otras culturas.

dos

Claro que todo esto debe aparecer en los procesos educativos. Tanto para el aspirante a compositor como para el aspirante a compositor-intérprete (la categoría más habitual en música popular de nuestra parte del mundo) como para quien desea ser meramente intérprete, es importantísimo el despertar el interés por el descubrimiento de lo que otros han hecho y hacen en materia de música popular. Sin evitar ni lo que el sistema escamotea ni tampoco lo que el sistema machaca día y noche. La franja etaria del estudiante terciario es probablemente la más proclive a abrir oídos, con entusiasmo, a hechos desconocidos o poco conocidos. Superada la etapa adolescente, caracterizada en términos generales por la necesidad de escoger un modelo - o de aceptarlo pasivamente - y de copiarlo en todos sus aspectos, incluidos los no musicales que aparezcan asociados con ese modelo (ropa, peinado, gestos, etcétera), el post-adolescente empieza a sentir la necesidad de ser individuo él mismo. Lo peligroso es que se trampee a ese joven y se le haga permanecer en una etapa de mera copia (como hacen los institutos de tipo Berklee College of Music), en la que los géneros musicales son cajoncitos prestablecidos (anclados por lo tanto en el pasado y por lo tanto momificados⁶), y para los cuales hasta la improvisación es el aprendizaje de recetas.

En un momento de la cultura occidental en el que se hace lo posible por estirar la adolescencia y demorar la maduración del individuo, el papel de los mecanismos educativos puede ser absolutamente decisivo en ayudar a ese estudiante a hacerse adulto, en este caso por la vía

⁶También lo observaba Carlos Vega.

⁷Aquí se abre un tema muy amplio: el de los cajoncitos. Por alguna razón práctica, la enseñanza de música popular se hace a menudo en cajoncitos: tango, jazz, rock, folclorismo (o “proyección folclórica”, pero no “folclore”, por favor, que es otra cosa). Los cajoncitos sirven para formar en interpretación, es cierto, siempre y cuando se centren en el aprendizaje específico de las técnicas específicas. Pero - al margen de la imperiosa necesidad de conocer las especies musicales propias y ajenas - la cosa es distinta en el campo de la composición: ¿por qué obligar a crear dentro de géneros cerrados, que ya son, inevitablemente, del pasado? No se compone en cajoncitos si es que realmente se quiere tener la puerta abierta hacia el futuro. Ni Firpo ni De Caro ni Pugliese ni Piazzolla ni Yupanqui ni los Ábalos ni Leguizamón hubieran

de aprender que hay muchos modelos posibles, y que es fundamental conocerlos y asumir la responsabilidad de ser uno mismo.

Esto se vincula por otra parte con uno de los aspectos centrales del objetivo educacional: he citado reiteradamente en estos últimos años el título de un inteligente libro de la educadora uruguaya Reina Reyes: *¿Para qué futuro educamos?*⁸ América Latina produce permanentemente excelentes músicos, pero al no estar las instituciones educativas al servicio de un proyecto de futuro propio, la mayor parte de esos músicos jóvenes se sienten estafados en y por su propio país, y pasan a engrosar las filas de la fuga de cerebros hacia el Primer Mundo. No hay lugar en el mundo hoy día donde no aparezca por lo menos un músico argentino. La Argentina no los produjo en función de sus necesidades de futuro, pero tampoco exactamente en función de las necesidades del imperio, sino en función de la nada. En la Argentina - o en Chile, o en Colombia, o en México, o en Brasil, o en el Uruguay - ese joven, al terminar su etapa de formación, no encuentra vías para una inserción en la realidad de su país. Pero no se le ocurre cuestionar el proceso formativo que lo llevó a ese callejón sin salida. La conclusión habitual es “este es un país de mierda”. Y se va a un país que él cree que no es de mierda. Allí, su amor propio de emigrado le va a jugar variadas malas pasadas, y nos encontraremos a menudo con músicos latinoamericanos trabajando en cualquier cosa que no admitirían en su propio país, situación que se da en otros campos también, por supuesto. El propio Primer Mundo es experto en producir lo que ellos llaman “proletariado académico”: arquitectos o médicos que trabajan como taximetristas, si tienen suerte, o como lavaplatos si no la tienen. Claro que no hay cursos para ser un buen taximetrista - sabido es que alguien que estudió para cirujano o para urbanista adquirió todas las habilidades para manejar un taxi y tratar a sus usuarios - ni para ser un buen lavaplatos, porque una falsa y ridícula jerarquización de estos tiempos lleva a presuponer que hay oficios dignos y oficios indignos - hasta de ser aprendidos -.

Para los países ricos - que son ricos a cuenta de lo que nos roban en el ordenamiento colonial -, malgastar dineros públicos para generar un proletariado académico es estúpido e irresponsable. Para nosotros, en el Tercer Mundo, es criminal. Claro que nosotros somos pícaros y le

existido si hubieran triunfado los cajoncitos.

⁸Reyes, Reina. *Para qué futuro educamos*. Biblioteca de Marcha, Montevideo, 1971. 4ª ed. revisada, Banda Oriental, Montevideo, 1987.

encontramos la vuelta, aprendida de los del norte: al que egresa de un curso universitario y no logra inserción natural en la sociedad, le aseguramos un puestito en la cadena universitaria: dará clase a otros que egresarán para dar clase a otros que egresarán para dar clase a otros. Y también podremos exportar al Primer Mundo esta mano de obra para cuya capacitación el Primer Mundo no ha gastado un centavo.

“Hoy, educar para el presente – que no otra cosa hacemos – es educar para un pasado que nunca volverá”⁹, señala Reina Reyes;

“quienes acceden al poder económico o al poder político están interesados en mantener su poder, y, por lo mismo, tanto la educación privada como la pública, que directamente o indirectamente controlan, tienden a conservar la estructura social que los mantiene en su situación de privilegio”, continúa. “Es grave, gravísimo, que los países subdesarrollados de América Latina imiten las prácticas educativas de los países desarrollados, sin apreciar que el colonialismo vacía y distorsiona la mente e incapacita al hombre para liberarse de los poderes económicos que lo dominan.” Antes, había escrito: “Descubrir el grado en que los medios de comunicación enajenan al hombre, en lugar de liberarlo, es tarea que apremia [...]. Resignarse al poderío de lo económico es actuar en su favor en lugar de tener por meta la liberación del hombre.” Hasta aquí Reina Reyes.

Un problema básico de la enseñanza institucional es precisamente su condición de institucional. Hasta ahora, las instituciones de enseñanza de lo creativo en materia musical - y en otras áreas también - han demostrado no ser especialmente fértiles. Y han resultado en general castradoras de la creatividad que deberían haber potenciado. El antropólogo Daniel Vidart contaba la siguiente broma en forma de diálogo: “¡Satán! ¡Encontré la verdad! ¡Estamos perdidos!” “No te preocupes, que enseguida la institucionalizo.”¹⁰ ¿Se puede neutralizar esta condición destructiva de lo institucional? Entiendo que sí. Al menos, hay que intentarlo. Si mantenemos clara la conciencia de los objetivos, es probable que logremos ir neutralizando algunos de los aspectos perniciosos de las estructuras institucionales. Por ejemplo: en la potenciación de lo creativo y en la relativización de la importancia de lo imitativo. Aún en las artes interpretativas. Mau-

⁹En el original, esta oración es subrayada por la propia Reina Reyes.

¹⁰Comunicación personal en Montevideo, 13-VI-2005.

rizio Pollini no es un pianista excepcional porque imite maravillosamente bien a, por ejemplo, Arthur Rubinstein, sino porque es, en sí, un intérprete de impecable técnica al servicio de ideas musicales que están regidas por el respeto a aquello que se interpreta, se trate de Chopin o de Debussy o de Luigi Nono. Por ejemplo: en la potenciación de futuros arreglistas que sean capaces de ser también no coloniales, no imitativos, no epigonales. Por ejemplo: en la potenciación de lo cualitativo en detrimento de lo cuantitativo, y no al revés, que es lo habitual. No es mejor un guitarrista que toca muchas notas por segundo, sino aquél que toca bien las notas que toca, sean muchas o muy pocas. Como Raúl García Zárate, como Daniel Viglietti. Como Atahualpa Yupanqui, que nunca aceptó hacer segundas tomas en sus grabaciones de París¹¹, y que nos deja claro para siempre que la prolijidad de plástico no es lo primordial en música.

Por ejemplo: en una formación lo más completa posible, que logre vencer la falta de información respecto al todo. Es importante no sólo que el futuro músico popular sepa qué ocurre en el total del acontecer de la música popular, en el mundo, sí, y especialmente en América Latina, doblemente sí, sino que es importante que sepa qué ocurre en paralelo en el total de la música culta. Y no sólo la de ayer y anteayer, que es lo que habitualmente se ocupa de informar la academia -especialmente a través de sus materias específicas, como armonía, anclada en un pasado momificado -, sino la de hoy, la de hoy -hoy, que de todos modos ya será ayer apenas ese estudiante finalice sus estudios. El conocimiento a fondo de ésa de ayer y anteayer puede ser incluso de poca importancia, desde que la propia música popular de ayer y anteayer ha tenido en cada momento su diálogo horizontal con ella.

Cuchi Leguizamón, una de las figuras más creativas de la música popular argentina, se alimentó en una útil alternancia entre una tradición no esclerosada y un presente tan informado de la música popular como de la música culta (cuya resultante es una música en la que lo melódico y lo armónico son concebidos desde el arranque como una sola cosa). “Satie es un viejo espléndido. Es el viejo más joven de la música”, dice en 1988. Y agrega: “¡Cómo hubiera escrito yo la Chacarera de la Muerte si no hubiera conocido a Schoenberg!”¹² El pianista

¹¹Testimonio de los técnicos de *Le Chant du Monde*, 1974.

¹²Roberto E. Espinosa. “Al sueño del «Cuchi» nadie lo puede enlazar” (entrevista a Gustavo Leguizamón). *La Gaceta de Tucumán*, San Miguel de Tucumán, fecha no identificada. Reproducido en: Raíces Argentinas, sitio internet, hacia 2000 (www.raicesargentinas.com.ar/Notas/reportajes/cuchi.htm).

de jazz Enrique Villegas decía con humor en 1966, refiriéndose a la personalidad más radical de la vanguardia de la música culta en la Argentina¹³: “Con Juan Carlos Paz me une un gran afecto, dado que alcanzamos ambos la misma altura. Él en jazz y yo en música dodecafónica. Porque, aunque ninguno de los dos lo sabe, él siempre ha tratado de escribir jazz y yo música dodecafónica.” Eduardo Lagos, un importante innovador de la década del 1960, estudió en su adolescencia con el propio Juan Carlos Paz¹⁴. En Brasil, Hans-Joachim Koellreutter - introductor allí del dodecafonismo, como Paz en la Argentina - tuvo un papel fundamental en la formación (y potenciación) de varias generaciones de músicos populares, desde Tom Jobim hasta Chico Mello, pasando por los músicos tropicalistas.

tres

El cuidado por los procedimientos incluye aspectos materiales concretos. Es imposible dar clases de instrumentos en grupos grandes, y es imposible darlas si no hay suficientes instancias de sesiones individuales. Un instrumento no se enseña en el pizarrón. Sin embargo hay burócratas de la enseñanza que protestan porque un profesor de violín o de trompeta malgasta su sueldo dedicando una hora semanal a cada uno de sus alumnos. Es imposible dar clases de composición en grupos de veinte alumnos, aunque haya estructuras universitarias, en nuestro continente, que pretendan que un profesor dicte clase de orquestación a un grupo de ochenta muchachos.

La experiencia dice que es mejor una clase de composición en grupo que individual, entre otras razones porque se establece una relación de trabajo profesor-alumno menos vertical (inevitable en una clase individual), hay más posibilidad de que se discutan las supuestas verdades, y cada alumno tiene oportunidad de conocer varias soluciones a un mismo problema planteado (la suya y las que aportan sus compañeros). A veces las clases individuales funcionan, pero la mayor parte de las veces rinde más el trabajo en grupo. Así como el tiempo de clase de un curso de idioma no suele exceder los 45 o 60 minutos, el tiempo de clase de un curso de composición -cuyo formato más conveniente es el de taller- no debe ser muy corto. El taller

¹³Ernesto Schóo. “Paz: Lo que dice y lo que dicen.” *Primera Plana*, Buenos Aires, 31-V-1966.

¹⁴Testimonio personal, 2005.

necesita un complemento de seminario, en paralelo o en simultáneo. Un trabajo de seminario para informar sobre música y para discutirla resulta correcto con sesiones de dos horas-reloj, entre otras razones porque la música transcurre en el tiempo. Tanto en un seminario institucional sobre músicas populares como en un curso de idioma, puede ser conveniente tener dos sesiones semanales, pero en un taller de composición parece ser aconsejable no tener más de una, a fin de dar tiempo a los trabajos domiciliarios. Según el número de integrantes del grupo, según la idiosincrasia de éstos, y según el grado de avance en el trabajo de cuestionamiento de los trabajos, una duración para una clase semanal de composición, en mecanismo de taller, puede variar entre 90 minutos y dos horas o más (en este caso, con una interrupción para un café, claro). Si se decidiera hacer una experiencia mixta de seminario y taller, el tiempo de trabajo que se siente como necesario puede ir en aumento hasta maratones de cuatro o cinco horas. Obviamente, esto implica una entrega muy grande en los alumnos, y una entrega mayor todavía en el docente. Un alumno que no se conmueva realmente frente a hechos musicales no va a poder sobrevivir tiradas tan extensas. Un docente que no se apasione por la docencia - y antes por la música - no va a poder sostener una clase tanto tiempo seguido. La experiencia dice, por otro lado, que en el trabajo de taller de composición el grupo no debe exceder los siete u ocho integrantes. Ya ocho empieza a ser, a los efectos de una clase de composición, multitud. El número ideal está entre tres (dos es demasiado poco, y tres está justo en el límite) y seis (cuatro o cinco parece ser un número ideal). Curiosamente, docentes que han trabajado en otras áreas de la formación terciaria/universitaria han llegado a conclusiones muy parecidas. En un terreno tan aparentemente alejado como la medicina, por ejemplo¹⁵.

cuatro

Para ser un buen instrumentista de música popular, un joven necesita dominar técnicamente su instrumento. Pero, cuando el aprendizaje no ha sido ya resuelto por la vía directa, ¿cuál es la técnica que la institución de enseñanza debe transmitirle a ese joven? En algunos instrumentos, la técnica de la tradición culta europea no dista mucho de la

¹⁵Dr. Ricardo Elena y otros. *Formación médica en la comunidad*. Nordan, Montevideo, 1992.

que se necesita para tocar bien un tango, pero si el músico es pianista, no le alcanzará con ser un gran virtuoso como Daniel Barenboim para que los conocedores lo acepten en su fraseo tanguero. De todos modos, para ser pianista de tango, es muy probable que una buena base de técnica culta europea le resulte útil.¹⁶

Puede ser importante que el futuro instrumentista tenga una buena formación solfeística - pero no antediluviana -. Sin embargo, en buena parte de su actividad el instrumentista popular irá perdiendo la necesidad de la lectura. En algunos terrenos de la música popular, y en algunos instrumentos, le será útil aprender a decodificar tablaturas, es decir cifrados.

Por otra parte, la formación de instrumentistas no debería ser terciaria: hay instrumentos que se deben aprender antes de la finalización de la edad de crecimiento, puesto que necesitan de la deformación de ciertos músculos y articulaciones.

Si se trata de un cantante, la problemática es más compleja. ¿Qué modelo de emisión de la tradición culta europea le va a servir? ¿El operístico? No, pues no tiene vigencia en ninguna de las músicas populares de los últimos cien años, ni de las latinoamericanas ni de las propiamente europeas. En la propia Italia, algún fenómeno comercial de ese tipo explotado de tanto en tanto por las empresas discográficas apuntará fundamentalmente a un público mediopelo. Gardel viene de la refinadísima técnica del estilo rioplatense¹⁷, como Razzano, como Corsini. Apoyándose en referencias muy diversas, brasileñas y

¹⁶Se abre aquí, claro, otro tema que es importante también en música culta: ¿cuál es la forma de transmitir una técnica instrumental? Barenboim se pronuncia contra la enseñanza de escalas y ejercicios similares. Más de un siglo y medio antes (en un texto de 1832 que citaremos más adelante), Juan Bautista Alberdi proclama: “Las primeras lecciones de piano no serán probablemente ni penosas escalas, ni ejercicios cansados. La marcha más frecuente de las manos es más bien salteada que sucesiva, y ejercitar a uno en escalas para marchar [luego] de un modo irregular, es lo mismo que adiestrarlo en la carrera para que aprenda a bailar. No hay una cosa más árida y difícil que una escala, mientras que hay pocas cosas más inútiles: muy rara vez ocurren en el curso de una pieza (al menos a dos manos) y es lo primero que se pone a un discípulo; ¡y no se le pone una ni dos, sino que se le presentan veinticinco! En esto se invierten comúnmente tres y cuatro meses: ¡sobrado tiempo efectivamente para que el más paciente se aburra y deteste la música por toda su vida!” (En: Pola Suárez Urtubey: *Juan Bautista Alberdi. Teoría y praxis de la música*. Secretaría de Cultura de la Nación, Buenos Aires, 2006.)

¹⁷C. Aharonián. “Gardel cantante de estilos.” *La Hora Popular*, Montevideo, 24-VI-1989.

extranjeras, la bossa nova inventa sus reglas de juego, que van a permanecer largo rato. El canto de los llaneros venezolanos y colombianos, ¿a qué modelo responde?¹⁸ Entonces, ¿qué le puede dar la enseñanza institucional al aspirante a cantante? Deberá ser cuidadosa, para que lo que transmita sea lo realmente universal, lo fisiológico, lo referente a la salud vocal, sin interferir en la estética de la emisión. Y dejando un buen margen de libertad para que, por ejemplo, si es mujer y hace folclorismo en el Cono Sur, pueda diferenciarse del pesadísimo modelo de Mercedes Sosa. De paso, ¿cuánto de solfeo necesita un cantante popular? En nuestra sociedad actual, aun entre los cantantes profesionales de ópera hay quienes leen con mucha dificultad, al tiempo que, en la misma tradición culta europea, los cantantes de lied suelen ser muy buenos lectores - y tienen muy poco vibrato - y los integrantes de conjuntos vocales dedicados a la música del pasado o a la contemporánea son necesariamente excelentes en ese terreno - y su vibrato es aun menor -.

Instrumentista y cantante deberán ir aprendiendo el mecanismo que se establece, en esta cultura occidental posterior a las revoluciones burguesas, entre escenario y sala. Mecanismo de posesión (del artista sobre el público) que, manejado con sentido ético, funcionará de manera menos autoritaria que lo que el sistema querría. Deberán ir aprendiendo a ser individuos y a ser, al mismo tiempo, grupo. Deberán ir aprendiendo también cómo son los mecanismos de comunicación y de difusión de su trabajo en esta sociedad, para poder ser - también en este terreno - lo más libres posibles, mientras la trama de poder de las transnacionales y de sus aprendices regionales se agiganta permanentemente.

Un arreglista va a necesitar manejar un bagaje de conocimientos un poco más intrincado. Obviamente, necesitará ser un buen solfeísta - si su trabajo va a estar destinado a músicos de sesión, lectores de primera vista - y un buen "cifrista" - si, por ejemplo, va a dedicarse a trabajar con roqueros -. Una formación como compositor le será muy útil, y un curso de instrumentación también. Pero de nada le servirá lo aprendido si no tiene capacidad para detectar reglas de juego en el género en el que se esté moviendo, y si no tiene capacidad para, eventualmente, innovarlas, dialogando con quien sea el responsable final del producto musical, que en América Latina es, en general, el intérprete, o el

¹⁸José Peñín. "En los llanos resuena el eco de los castrati." *Revista Bigott*, N° 25, Caracas, I/III-1993.

autor-intérprete. O capacidad para mediar creativamente entre autor e intérprete.

Un compositor necesita potenciarse como creador, no como repetidor. Y ahí está el principal problema institucional. ¿Necesita armonía y contrapunto el aspirante a compositor? Según qué se entienda por tales palabras. Obviamente, quien asista a un taller de composición deberá previamente estar manejando con soltura los conceptos solfeísticos de la comunicación entre músicos, y los conceptos armónico-contrapuntísticos necesarios para saber de qué se habla cuando se dice “cadencia” o cuando se dice “tritono” o cuando se dice “subdominante-dominante-tónica”. Pero hasta ahí llega lo realmente necesario. En música culta instrumental, dadas las características de la praxis de codificación en partitura, este conocimiento deberá ser un poco más extenso, más alargado. Curiosamente, no si el compositor desea dedicarse exclusivamente a la música electroacústica, en la que estará lidiando directamente con el resultado sonoro y no con su decodificación. Pues bien, en música popular, también el compositor debe lidiar más con el resultado sonoro que con su eventual codificación, que es, casi siempre, aproximada. Una partitura de tango o de jazz tocados por quien no sobreentienda las reglas de juego de ese terreno musical, va a sonar a música de tía vieja, cuadrada, sin *swing* ni yeite. A un aspirante a compositor de música culta, le alcanza, en el nivel terciario, con un año de una materia que conjugue armonía y contrapunto, es decir todo lo relacionado con la estructuración vertical del sonido. Torturar al alumno con años de armonía por un lado y de contrapunto por otro, es sádico¹⁹, y amenaza con castrar al futuro músico.

Una práctica coral o de conjunto vocal pequeño da mejor la vivencia de las posibilidades de estructuración armónico-contrapuntística. Pero hecha con criterio quietista o con repertorio limitado puede correr el peligro de anclar esa vivencia en un pasado culto europeo ficto, en vez de potenciarla hacia el futuro. Un seminario-taller de posib-

¹⁹El comunicar a los alumnos -e imponer- las materias armonía y contrapunto como universalmente inherentes a lo musical, no sólo los condiciona a una percepción de la música desde el punto de vista de la momificación de la música culta europea del pasado remoto, sino que perjudica la comprensión de la propia música culta europea contemporánea, además de obstaculizar la de las músicas populares mestizas de las Américas de los últimos dos siglos, y, por supuesto, la de las músicas extraeuropeas.

ilidades de estructuración horizontal-vertical que hicimos con Graciela Paraskevaïdis hace más de dos décadas permitió una fascinante aventura en la que se recorrieron desde los lenguajes modales con o sin bordón hasta el hoquetus pigmeo, desde el hoquetus de Machaut hasta el gamelán indonesio, desde el riguroso orden comunitario de las culturas altiplánicas hasta situaciones aguisimbias o negro-africanas, desde la lógica de Juan del Encina o la de Giovanni Gastoldi hasta las de la generación europea de la segunda posguerra.

Un muchacho que, a través de la sensibilización de la audición de determinado lenguaje, haya entendido la lógica interna de una estructura horizontal-vertical, va a poder completar casi sin error las partes que se le escamoteen, mientras que aquél que la haya recibido por vía de supuestas reglas logrará probablemente una aproximación torpe y poco musical. A menudo llegan muchachos a un taller de composición diciendo “después de este acorde viene éste, ¿verdad?”. No han aprendido a escuchar a los grandes creadores, para los cuales esa pregunta no rige jamás. Es más: normalmente, a falta de una actualización de la academia, lo que se enseña en un curso de armonía es el resabio de las supuestas reglas del período de Bach, establecidas por un mal compositor con poder de convicción en el sistema educativo de las épocas que siguieron. Los alumnos más obedientes no llegan a descubrir nunca por qué la música de Bach no respeta esa reglas, por qué ya los hijos de Bach consideran tales reglas obsoletas, y por qué Haydn las despatarra cada vez que se le ocurre. En música popular, en las últimas décadas, ese conocimiento de una supuesta armonía barroca se alarga con cursos complementarios de armonías “modernas”, que intentan cuadratizar aquello que debería surgir como desarrollo de la sensibilidad auditiva - y corporal - del estudiante. Los jóvenes que vienen de la guitarra, actualmente mayoría, suelen entender erradamente la armonía - que reciben como algo sagrado - como una sucesión de palos de alambrado, sin lograr entender muchas veces que un proceso armónico es una continuidad de líneas simultáneas - y uno contrapuntístico también -. Unos y otros no llegan a descubrir que lo armónico, tal como la academia lo repite, viene de un período determinado de la historia de la música de Europa occidental, el que converge con el tonalismo, y no es una cualidad en sí de la música, ni siquiera de la europea antes o después del período de vigencia de esa lógica armónico-tonal. Tampoco llegan a descubrir que buena parte de la música popular de América, aun la muy mestizada con lo europeo, responde en gran medida a mecanismos lógicos no armóni-

co-tonales. Descondicionar luego a esos muchachos para ayudarlos a ser libres toma por lo menos un año y medio de trabajo docente. Juan Bautista Alberdi, importantísima figura en la política argentina y sudamericana entre la década de 1830 y la de 1870, escribe en 1832²⁰, a sus 22 años de edad:

[...] efectivamente, la naturaleza [,] dotando al hombre de esa extraordinaria facultad de imitación, ha querido que aprenda a hablar antes de conocer la gramática; aprenda a pensar antes de conocer la lógica; aprenda a cantar antes de conocer la música; en fin, lo aprenda todo sin sospechar siquiera que hay reglas para aprenderlo. [...] Mi discípulo [...] sabrá tocar el piano antes de conocer una nota, del mismo modo exactamente como ha sabido hablar antes de conocer una letra, es decir dándole ejemplo antes de darle reglas.²¹

Compositor o arreglista o intérprete, un músico popular aprende sobre todo por la buena observación de lo que hacen o hicieron otros músicos populares. Normalmente, lo hace sin necesidad de la academia. Pero si una institución terciaria desea ser útil en la formación del músico popular, he ahí un terreno en el que va a tener que cuidar mucho su trabajo. Puede ayudar al muchacho a salirse del cerco de los medios de comunicación, puede ayudarlo a conocer lo actual “mundial”, puede ayudarlo a conocer lo de su patria grande latinoamericana, puede ayudarlo a descubrir su patria chica - habitualmente escondida, en América Latina -, y puede ayudarlo, sobre todo, a escuchar.

cinco

En San Cristóbal, en las montañas de Venezuela, un muchachito talentoso y generoso era capaz de tocar magníficamente músicas del sistema del joropo, y de enseñar a tocar cada uno de los instrumentos envueltos en ellas. Pero puesto a componer para el grupo guerrillero que operaba en la zona, recibía pasivamente la visión deformada del quehacer musical que ofrecía el ambiente universitario vinculado con la guerrilla, que entendía la canción revolucionaria como una co-

²⁰J. B. Alberdi. *Ensayo sobre un método nuevo para aprender a tocar el piano con la mayor facilidad*. Buenos Aires, 1832. Reproducido en: *Obras completas*, tomo I. H. Congreso de la Nación, Buenos Aires, 1886.

²¹Pola Suárez Urtubey. *Juan Bautista Alberdi. Teoría y praxis de la música*. Secretaría de Cultura de la Nación, Buenos Aires, 2006.

pia pasiva de las viejas canciones revolucionarias de Europa, con las cuales poco o nada tenían que ver los campesinos a quienes estaba destinada tal canción.

En Cuenca, en Quito, en Asunción, en Lima, en Santiago de Chile, en La Serena, en Ciudad de México, en Montevideo, en Buenos Aires, en Santa Fe, en Caracas, en Río de Janeiro, en San Pablo, en La Habana, no es más fácil resolver la problemática de qué hacer con el joven que quiere ser músico popular para que sea más útil a su sociedad, concepto - el de utilidad a la sociedad - que se opone, en principio, al de la búsqueda del éxito, que todos los mecanismos del establishment se desesperan por inculcarnos diariamente, a toda hora. El sistema universitario, si desea asumir esta responsabilidad, debe sopesar muy bien los ingredientes de sus planes.²²

Y la idoneidad de sus docentes. Este año, el Congreso Argentino de Educadores Musicales organizado por el Fladem en Villa Regina, Río Negro, plantea como punto central de discusión la necesidad de que quien enseña música sea músico. Como en Medicina, es probable que un mal cirujano sea un excelente docente y que un excelente cirujano sea un pésimo docente. Pero en términos generales, suele ocurrir que un buen cirujano tiene mejores posibilidades de transmitir el oficio.

seis

En esta acelerada cabalgata, tratemos de ver algunas situaciones metodológicas de taller concretas.

²²En Cuenca, en la alta montaña del sur del Ecuador, la universidad había empezado a incidir en la formación de músicos populares, pero los muchachos no recibían la información mínimamente necesaria que los situara en el ahora y en el aquí. En Quito, la capital, la Municipalidad financiaba una orquesta de muchos instrumentos que tocaba cuestionables arreglos de música popular convencional. En Asunción, todavía planean sobre la gente los resultados del genocidio que argentinos, brasileños y uruguayos cometimos en el Paraguay en el siglo XIX, para favorecer la política del imperio británico. Los muchachos son apocados, tienen en general una gran vergüenza de ser paraguayos, y no se animan a lanzarse al agua. Salvo algún ejemplo aislado, que los países vecinos nos encargamos de que no trascienda. En Bogotá y en otras ciudades de Colombia, la academia había ido aumentando mucho su injerencia en la formación de músicos, y eso se oía a menudo en un endurecimiento de la riquísima música popular, en una rigidización en que se tocaban notas pero a veces faltaba la música, en una alienante dicotomía entre lo del imperio y lo tradicional propio.

A - En la etapa adolescente, como decíamos, el muchacho escucha una sola cosa que ha escogido - o que lo ha escogido - y la copia. Pasada esa etapa, y habiendo ya desembarcado en una etapa psicológica más madura, puede ser muy interesante incitar al alumno a “sacar” una canción de la escucha de una grabación. Elegido adecuadamente el ejemplo, sea éste puntual - “para la próxima aprendete «El arriero» por Yupanqui” - o genérico - “para la próxima traete aprendida (para cantarla y tocarla en clase) una canción cualquiera que sea música de Yupanqui y esté interpretada por Yupanqui” -, el resultado en una situación de taller puede ser muy enriquecedor. Se podrá observar qué es lo que el aprendiz de músico ha aprendido ya a detectar (por ejemplo, los detalles melódicos o de fraseo, las sutilezas armónicas - que es probable que sean sólo dominante y tónica -, los detalles de texto, las relaciones entre el canto y el toque de guitarra), y se le podrá inducir a empezar a descubrir otras cosas. Es probable que descubra que acaba de empezar a descubrir esa música o ese músico. Esto, llevado al plano de la escritura, puede depararnos muchas sorpresas, la primera de las cuales va a ser el asombro ante la enorme complejidad de lo que parecía tan simple. La mayor parte de los estudiantes universitarios puestos a pautar en el pentagrama lo que hace, por ejemplo, Atahualpa Yupanqui, no logrará completar la tarea, al menos en un plazo de algunos días. Para su aprendizaje de aquello que definíamos como el respeto, este tipo de mecanismos docentes pueden convertirse en un recurso muy efectivo.

B - Es esa base ética de respeto, junto con la base meramente técnica de lograr escuchar mejor lo que acontece con lo que hace determinado músico popular, la que va a permitir una praxis más sana y constructiva de uno de los aspectos del quehacer del músico popular intérprete: esa etapa particular de la música popular que no es ni lo puramente compositivo ni lo puramente interpretativo, sino algo creativo que está en el medio y que en general llamamos “versión”, aunque el término no nos convenza -y mientras nos llega uno que lo sustituya satisfactoriamente-²³. Es interesante encargar a los muchachos una franca “versión” de tal pieza, una misma pieza para todo el grupo. Si los alumnos son todos guitarristas-cantantes, se puede pedir una difícil tarea: hacer una versión en canto y guitarra de una pieza

²³C. Aharonián. “Direccionalidad sociocultural y concepto de versión en mesomúsica” (informe). V Jornadas Argentinas de Musicología & IV Conferencia Anual de la

creada originariamente para canto y guitarra.

C - Una parte de los compositores de canciones populares componen en general la música sobre un texto preexistente, en todo o en parte. Para desarrollar esta capacidad, es muy útil plantear en taller la musicalización de un texto que se convenga de común acuerdo (hay diversos mecanismos para esto, fuera de la imposición lisa y llana de un texto: desde las propuestas varias del docente para que los alumnos escojan una de ellas, hasta la votación entre propuestas varias aportadas por los propios alumnos). Es lindísimo ver - para los alumnos pero también para el profesor - cómo surgen soluciones diferentísimas para algo que, a priori, pudiera parecer monolítico. Y cómo va afirmándose poco a poco la personalidad del joven, dándole gradualmente idea de sus características individuales de personalidad frente a los otros compañeros. Con grupos suficientemente maleables y con textos que se prestasen a ello,²⁴ he planteado etapas de insistencia: hecha la primera musicalización, pedir una segunda musicalización distinta del mismo texto, y a veces, hecha la segunda musicalización, pedir una tercera.

CH²⁵ - Otra parte de los compositores de canciones populares escriben en general la letra sobre una música que componen antes (tal es el caso de Chico Buarque) o piden a un colega esa letra sobre la música que ellos han compuesto (es el caso de João Bosco, y en algunos casos también de Chico). Este camino parece más difícil de resolver en ejercicios de clase, pero puede ser tan sorprendente en sus resultados como el anterior.

D - Vinculado con los dos primeros puntos, tenemos el terreno de lo arreglístico. Hoy día, los recursos que la informática le ofrece al alumno en su propio domicilio, ayudan mucho a entrar en este terreno sin tener que limitarse a la decodificación imaginada de una escritura en papel. Obviamente, la discusión de lo arreglístico se debería dar tan-

Asociación Argentina de Musicología, Buenos Aires, 1990. Reproducido como primer apéndice en: C. Aharonián. *Músicas populares del Uruguay*. 3ª edición, Tacuabé, Montevideo, 2014.

²⁴Un buen poema no es necesariamente una buena letra de canción. Es más: en la mayor parte de los casos suele no serlo.

²⁵Aunque la Real Academia haya eliminado la letra che, me parece importante insistir en rescatarla.

to con materiales ajenos como con materiales propios, lo cual no es necesariamente más fácil²⁶. La problemática de la identidad cultural plantea entre nosotros, a menudo, desafíos imprevistos. Uno de ellos es el del respeto (nuevamente el respeto) por los instrumentos que no encajan dentro de la plantilla de la orquesta europea. Una quena o un charango o un par de sikus o un par de las flautas llamadas “gaita” en Colombia o una marimba de chonta o una marímbula merecen tanto respeto por sus reglas propias de juego como un piano de cola o un violonchelo.²⁷

E - Mencionado el campo de la informática, es obvio que la tecnología debe ser, sí o sí, un área que el aspirante a músico popular debe manejar hoy día con toda soltura. Desde los conocimientos de acústica y sicoacústica, que le permitan quizás entender mejor por qué tal o cual recurso puede desencadenar determinada situación perceptiva, hoy se hace imprescindible empujar al joven músico a relacionarse con naturalidad con las posibilidades que le brinda la tecnología, sin hacerse dependiente de ella y sí logrando que la máquina le obedezca.

F - La tarea plenamente compositiva puede tratarse ya a través de los trabajos espontáneos que los integrantes del grupo traigan de su repertorio ya compuesto -o en vías de composición-, como de encargos con determinada consigna que unifique los problemas a ser resueltos por igual por todos, lo que ayudará a una discusión más profunda. Un crítico de música popular recordaba hace poco en una revista²⁸ que un antiguo alumno mío tuvo que hacer determinada canción como desafío de clase frente al hecho de haberse fracturado un brazo y tenerlo enyesado: le encargué resolver la composición para que pudiera ser tocada a pesar del yeso. En el Río de la Plata, donde la bailabili-

²⁶Puede ser muy enriquecedora la lectura de los trabajos de Philip Tagg sobre este ámbito, estudiado especialmente en sus significados.

²⁷No han faltado en los últimos tiempos los despistados que han intentado “mejorar” quenás haciéndolas cromáticas y poniéndoles llaves, o temperando la marimba de chonta, o cromatizando el arpa paraguaya, o transformando el par de sikus comunitario en uno único, curvo como la flauta pánica rumana, y cromático. El daño que esos despistados le pueden hacer a las desprotegidas culturas de América es incalculable. No se trata de congelar el pasado, sino de permitir a los instrumentos indígenas y mestizos que hagan su propio camino, sin injerencias de los mecanismos de poder institucional que, sin percibirlo, estén destruyendo cosas esenciales.

²⁸Humphrey Inzillo: “Dulzura distante”. En: *Rolling Stone*, N° 103, Buenos Aires, X-2006.

dad no es socialmente muy importante, por lo menos en los ámbitos pequeño-burgueses, pedir al grupo componer una canción que sea bailable resulta un verdadero desafío. O componer una canción en la que la primera persona sea del otro sexo. O hacer una canción con acordes perfectos mayores, o sólo con dominante y tónica, o una modal con bordón. O crear una canción erótica (una de las cosas más difíciles de lograr en la cultura criolla de América del Sur), o armar una canción con una sola nota, o dos, o tres, o una canción que sea atonal y no suene a rara, o que sea francamente dodecafónica sin pegar saltitos a la Webern, o tantos otros desafíos que seguramente han practicado muchos de los participantes de este congreso desde hace mucho tiempo. Lo más fascinante es que, como en los talleres de composición culta, el profesor suele equivocarse de medio a medio. Mi comentario en “A redoblar” fue “esta parte es incantable”. A la gente le importó poco, y la canción se transformó en el himno de la resistencia contra la dictadura en el Uruguay.

siete

Finalmente, quisiera referirme muy sucintamente al posible contenido de un trabajo de seminario. Si bien en música culta es habitual informar sobre el proceso histórico de la tradición europea occidental, a la que la música culta pertenece, en música popular ese recorrido histórico se hace imposible si se lo quiere proyectar a los siglos anteriores al XX, porque no existían procedimientos de grabación, y porque sabemos que las pocas partituras existentes no reflejan exactamente lo que sonaba. Pero aún limitándonos al siglo XX, una historia general de la música popular del sistema cultural impuesto por Europa desde su proceso de expansión imperialista, es casi impracticable por lo excesivamente extensa, y por la carencia de una bibliografía de fácil acceso que ayude a abarcar un terreno tan amplio y tan intrincado. Recuérdesse que hasta Carlos Vega, la musicología en general se negaba a estudiar las músicas populares, con excepción de las tradicionales que se clasificaban como folclóricas.²⁹

Pero necesitamos que el aspirante a músico popular aprenda a conocer, a descubrir, a analizar - no académicamente, por favor -, lo refe-

²⁹Cuya mejor definición era probablemente la que daba Lauro Ayestarán hacia 1965, haciendo una inteligente y clara síntesis de lo escrito hasta entonces: para Ayestarán, Folclore “es la ciencia que estudia las supervivencias culturales - espirituales y materiales - de patrimonios desintegrados que conviven con los patrimo-

rente a, precisamente, la música popular. Y para ello necesitamos generar un ámbito de información, de escucha atenta, de análisis abierto, de discusión. Si la materia “formas musicales” es confusa en música culta, a pesar de una bibliografía aparentemente abundante, se hace varias veces más confusa en música popular. La zamba del noroeste argentino tiene una forma muy clara - de ahí la no pertinencia de escribir sus letras en cuartetos cuando se trata en realidad de unidades de seis frases, tanto en las dos partes A de cada mitad como en la parte B -. Pero es muy difícil definir qué forma tienen otras especies de música popular. Y el espectro de posibilidades puede ir desde las estructuras a-discursivas, reiterativas o no, a las estructuras discursivas no occidentales, como las del raga de la India. O las occidentales, dentro de las cuales podríamos ver como caso básico las de tipo pregunta-respuesta como *Arrorró mi niño*, frente a las que la zamba es más sutil y más compleja, aunque sea también del tipo genérico pregunta-respuesta. Ese mismo sobreentendido que permite romper la expectativa, como en *Yellow submarine*. O intercalar dos discursos paralelos y semánticamente convergentes, como en parte de las vidalías.

El juego mayor-menor - acomodamiento de una importantísima percepción no tonal de las culturas populares de América - nos plantea serios desafíos para su sistematización. La rítmica mestiza de América - que los centros de poder pretenden adoptar desde la conquista en adelante y lanzan al mundo cada tanto tiempo - posee muchos elementos que resultan incompatibles con las soluciones de escritura musical de la música europea occidental. En términos generales, necesitamos generar en la praxis un solfeo y un análisis que partan de la propia realidad de la música popular de nuestro tiempo y no de los apriorismos de los “conservadores” de la academia de la música culta europea del pasado remoto.

Lo interesante en el terreno de un trabajo de seminario es que, sea cual sea la unidad temática que escojamos con un mínimo de inteligencia,

nios existentes o vigentes.” Para él, la “nota básica” del folclore - y, por supuesto, de la música folclórica como consecuencia - “es el hecho de la supervivencia”. Las otras características (las “notas caracterizadoras”) usadas habitualmente para definir el terreno, pueden existir o no: una supervivencia puede ser un hecho “tradicional, oral, funcional, colectivo, anónimo, espontáneo, vulgar”. Pero “[lo] fundamental es eso: la supervivencia”. Lo otro, la música popular que se apoya en las expresiones folclóricas, quedaba naturalmente definida como “folclorismo” o -como preferían algunos folclorólogos argentinos- como “proyección folclórica.”

estaremos muy pronto discutiendo prácticamente toda la problemática que el muchacho deberá enfrentar como músico popular. Y, aquí, puede darse un interesante diálogo entre propuestas del docente de las que los alumnos deberán escoger una, y contrapropuestas de los alumnos, de entre las cuales el docente deberá ver cuál se anima a abordar. Es una materia que puede llevar mucho tiempo de preparación y de estudio al docente, pero cuyos frutos son realmente inestimables. Hay tantas posibilidades de discutir la problemática entera del músico popular en un seminario sobre la historia del rock, como en uno sobre los Beatles en particular, o como en uno sobre la bossa nova, o sobre Caetano Veloso, o sobre el folclorismo argentino desde la década del 1950, o sobre la historia del tango, o sobre el tango cantado en las décadas del 1930 y 1940, o sobre la música popular cubana de las décadas del 1940 y 1950, o sobre Violeta Parra, o sobre el rock argentino de las últimas tres décadas, o sobre la canción francesa de mediados del siglo XX, o sobre los festivales de San Remo, o sobre la canción relacionada con Bertolt Brecht, o sobre el vals peruano, o sobre Matilde Casazola, o sobre Simón Díaz, o sobre...

ocho

Para finalizar, citaré un diálogo que formó parte del espectáculo que Jorge Lazaroff³⁰ y Leo Masliah³¹ hicieron en 1984 en Montevideo y Buenos Aires bajo el título de “Recital irrestricto”. Lazaroff tenía 34 años y Masliah 30.

[Lazaroff canta “Ahí mar nomás”.]

- L. M.: *Hay una parte que no me convence cómo está resuelta armónicamente.*

- J. L.: *¿Cómo?*

- L. M.: *Esa parte... Perdoná, yo creo que la crítica tenés que tomarla como una cosa constructiva, ¿no?, como una cosa... que es para bien. No te ofendas por lo que te voy a decir. Pero esa parte que dice “va Ramón ahí va marrón”...*

³⁰Véase su artículo “¿?”. En: Asamblea, Montevideo, 6-XII-1984, en: *La del Taller*, N° 1, Montevideo, 1984, & en: J. Lazaroff; *Escritos*. Tacuabé, Montevideo, 2014.

³¹Véase su pequeño libro *Un detective privado ante algunos problemas no del todo ajenos a la llamada «música popular»*. Taller Argentino de Música Popular, Rosario de Santa Fe, 1984.

- J. L.: Sí...
- L. M.: A mí se me ocurren dos opciones, sustitutivas de cómo vos la hacés. [Al piano.] Podés hacer, por ejemplo, dominante-tónica, y decís [canta] “va Ramón ahí va marrón”. O, si no, hacés tónica-dominante [al piano], y decís [canta] “va Ramón ahí va marrón”. Pero esa mezcla que vos hiciste de las dos cosas, no se usa.
- J. L.: [Pausa.] Sí, es cierto, sí. Qué horror. [Pausa.] ¡No se usa!
- L. M.: Además, es muy trágica como la tocás vos, creo. O sea, ¿por qué no la tocás en mi mayor, en lugar de tocarla en ese mi menor medio revirado que vos usás?
- J. L.: ¿Te parece que es muy trágica? Claro, sí, si la hago en mayor [en la guitarra], me da... Claro, el mayor es la tonalidad alegre y el menor es la tonalidad triste. Sí, puede ser, sí. A ver, entonces vos querés que yo la haga... [toca y canta] ¿Así?
- L. M.: Ahí está, claro.
- J. L.: ¿Te parece?
- L. M.: Mejora. Así mejora un poco. Pero el problema es el ritmo, aparte, que es medio dislocado, ¿no? ¿Por qué no lo trabajás un poco, el ritmo?
- J. L.: Y sí, es un... es un ritmo irregular.
- L. M.: Y bueno, ¡regularízalo!
- J. L.: Pero ¿te parece? Estuve tanto tiempo tratando de liberar un poco el cuerpo, y eso... ¿Te parece, sí?
- L. M.: Trabajalo un poco más. Yo creo que lo podés acomodar. Tratá.
- J. L.: A ver. Así que vos querés que lo haga en mayor, que lo haga dominante-tónica y con un ritmo regular. [Canta y toca.] ¿Algo así?
- L. M.: Ahora sí. Ahora sí, ¡por fin! ¡Ahora sí se parece a algo!

EJEMPLOS PARA LA CONFERENCIA

se trata, en todos los casos, de fragmentos

- 1 - João Gilberto: Águas de março (Antônio Carlos Jobim). Producción: 1975.
- 2 - José Afonso: Paz poeta e pombas (J. Afonso). Arreglo: José Mario Branco. Con Michel Delaporte (perc), J. M. Branco (órgano Hammond, coros), Jean Claude Naude y Michel Buzon (trompetas), Michel Grenu (saxo tenor), Marcel Perdigon (trombón). Grabación: 1973.
- 3 - Chicha Guanaca: Baguala de Chicoana, Salta (tradicional). P: 1991.
- 4 - Raúl García Zárate: Arriba los pañuelos (marinera tradicional de Ayacucho) (arr. R. García Zárate). P: 1989.

- 5 - Daniel Viglietti: Aire de estilo (D. Viglietti). G: 1992.
- 6 - Atahualpa Yupanqui: El arriero (A. Yupanqui, hacia 1944). G: 1969.
- 7 - Dúo Salteño: Juan del monte (chacarera) (Manuel Castilla & Gustavo Leguizamón). G: 1984 .
- 8 - Eduardo Lagos (piano): La oncena (aire de chacarera, 1956) (E. Lagos). Con Oscar Cardozo Ocampo (guit), Alfredo Remus (cbjo), Domingo Cura (bombo). G: 1969.
- 9 - Chico Mello (voz, guit, guit el, pno): Chorando em 2001 (Carlos Careqa & Ch. Mello). Con Burkhard Schlothauer (violines, cbjo). P: 2000.
- 10 - Daniel Barenboim (pno), Rodolfo Mederos (band), Héctor Console (cbjo): A Don Agustín Bardi (Horacio Salgán). G: 1995.
- 11 - Horacio Salgán (pno), Ubaldo De Lío (guit el): A Don Agustín Bardi (H. Salgán). P: 1996.
- 12 - Carlos Gardel: El tirador plateao (estilo) (C. Gardel & José Razzano). Con José Ricardo (guit). G: 1917.
- 13 - Ignacio Corsini: Palomita blanca (vals) (Francisco García Jiménez & Anselmo Aieta). G: hacia 1924.
- 14 - Nara Leão: Morena dos olhos d'água (Chico Buarque). Arr.: Geni Marcondes. G: 1966.
- 15 - Cristóbal Jiménez (voz): El último coplero (joropo llanero) (C. Jiménez). Con Aquilino "Mandarina" Díaz (maracas), Ramón Gámez (bajo), Ramón Mota (cuatro), Jesús Tenepe (arpa). P: 2004.
- 16 - Mercedes Sosa: La oncena (Juan B. Goñi & Eduardo Lagos). Con E. Lagos (pno), Moncho Miérez (guit), Oscar Alem (cbjo), Domingo Cura (un solo bombo). P: 1973.
- 17 - Emma Junaro (voz) y Fernando Cabrera (arr, guit, pno, perc, coro): La sonrisa de piedra (Matilde Casazola). G: 1988.
- 18 - Adolfo Ábalos (piano y bombo) (a los 85 años): Agitando pañuelos (zamba) (Hermanos Ábalos). P: 2000.
- 19 - Cheo (José G.) Cárdenas y compañeros (bandola, cuatro y cbjo): Pajarillo y Chipola (tradicional, región de los Llanos). G: 1985.
- 20 - Cheo (José G.) Cárdenas y grupo: Cantata a Fabricio Ojeda (Cheo Cárdenas y anónimos). Cheo Cárdenas (arrs, guit, cuatro, voces, vln, fl, caja, mandolina, maracas), Mercedes Méndez (voz solista, narradora femenina, fls), Grupo Urupagua, Luis Gandica (voz), Elizabeth Contreras (voz), Santiago Villar (voz), Enrique Chacón (arpa). G: 1982/1983.
- 21 - Chico Buarque: Construção / Deus lhe pague (Ch. Buarque). Arr. Rogério Duprat. G: 1971.
- 22 - Jorge Drexler: Luna del cabo (J. Drexler). Con Hugo Fattoruso (te-

clados), Gonzalo Gutiérrez (guit el), Gabriel Casacuberta (bajo), José San Martín (bat), Roberto Debellis (cbjo). G: 1991/1992.

23 - J. Drexler: La luna de espejos (J. Drexler). Con Fabián Pietrafesa (cl), José San Martín (bat), Roberto Debellis (cbjo). G: 1991/1992.

24 - J. Drexler: Vaivén (J. Drexler). Con Liese Lange (voz), Gabriel Casacuberta (bajo sin trastes). G: 1991/1992.

25 - Caetano Veloso (voz, piano, palmas): Doideca (C. Veloso). Con Marcelo Costa (bat), Du, Jóm Léo Bit Bit, Boghan y Márcio Víctor (perc), Andrea Dias (flautín), Eduardo Morelenbaum (clarinetes). Jacques Morelenbaum (arr. de maderas), Marcelo Costa (arr. de perc). Contiene una cita de London, London (C. Veloso). P: 1997.

26 - Rubén Olivera y Rumbo: A redoblar (R. Olivera & M. Ubal). Rumbo eran: Laura Canoura, Miguel López, Mauricio Ubal y Carlos Vicente (voces), Gonzalo Moreira (voz, redoblante y platillos de murga montevideana), Gustavo Ripa (voz, bombo de murga montevideana). G: 1980.

27 - Jorge Lazaroff y Leo Masliah: fragmento de "Recital irrestricto", Teatro Lassalle, Buenos Aires, 21 y 22-IX-1984: Ahí mar nomás (letra de J. Lazaroff y Raúl Castro; música de J. Lazaroff) / Olla podrida (J. Lazaroff & L. Masliah). Inédito (archivo Aharonián/Paraskevaidis).

MÚSICA Y MEMORIA¹

LILIANA HERRERO

Yo me he obligado a descubrir otra posibilidad para el folklore. Si es que el folklore la tiene... Yo creo absolutamente que sí. Otra posibilidad quiere decir, buscar otras sonoridades. Para ello tengo que saber que el folklore está lleno de contrastes, está lleno de inquietudes, está lleno de turbulencias, más que de fusiones o de mezclas.

A mí me gusta mucho más esa idea del contraste o de choque de lenguajes o de tensión que la idea de la fusión. La fusión o la también llamada proyección folklórica, fue muy bien hecha en Argentina. No me encontraba en condiciones de reproducir esa estética. O al menos yo creía que esa experiencia estética ya había sido realizada y con alto nivel por otras personas. De modo ahora les pido que me acompañen en estos pensamientos sueltos en los que suelo detenerme antes de cantar o de hacer un disco.

La música está en el tiempo, y el tiempo está en las palabras, esos son los sentimientos que tengo respecto de la música. El folklore habla del silencio, habla del abandono, habla del olvido, del fin de todas las penas. De eso habla la poesía folklórica. Pero estos temas son el diccionario de la vida, por eso estas penas, estos silencios, esos abandonos cercanos, siempre aparecen en una biografía, nunca alcanza una partitura para decir lo que uno siente. Pero también, la poesía folklórica representa el mapa de toda nuestra biografía, entonces si

¹Charla de Liliana Herrero, realizada en 2do Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular: "Teoría y Praxis: ¿Una relación posible en la formación de un músico popular?". Universidad Nacional de Villa María. Octubre de 2009.

no hay idea de que hay algo que podamos hacer, novedoso, al menos para mí es muy difícil. El primer problema es ese. Para mí, la cuestión es preguntarnos si podemos descubrir otro horizonte sonoro para el folklore.

¿Es posible descubrir otra posibilidad para el folklore? Ojalá, un canto, una voz, pudiera incorporar sin temores la amenaza de su fugacidad y su fragilidad, porque la voz no es eterna, porque uno no siempre tiene una idea y porque uno no siempre puede formular con el canto estas preocupaciones.

La voz es un don colectivo, todos poseemos este don, pero tiene distintos vínculos con las formas culturales. Es un don que todos poseemos pero a su vez, tiene una extraordinaria singularidad, una fuerte singularidad. La voz es en todo caso, donde se busca la máxima singularidad de las personas, casi más que en el rostro. Y me parece que si la voz expresa la complejidad de una cultura, no alcanza la técnica para entenderlo. Eso no quiere decir que yo no crea que hay en el canto una técnica, pero simplemente digo que no alcanza una mera técnica para comprender el alcance que puede tener la voz. Si en la voz hay un destino, hay una textura, hay un trazo que nos lleva a expresar ciertos aspectos de una vida, no hay manera de expresar en una técnica la presencia de la voz en este aspecto, en el de manifestar todo esto. Por eso, es tan fuerte la metáfora de la voz, está el destino del mando, está el destino del canto, el destino de la locución, del conversador, del traductor, el destino de los sectores populares que deben recuperar la voz... La metáfora de la voz es una fuerte metáfora de la cultura, del habla y del lenguaje y también de la política y de la identidad. Cuando se dice la voz del pueblo, la voz de la calle, la voz de un amigo, la voz de los que no tienen voz... estamos ante una de las metáforas más fuertes de la cultura. La voz denuncia tal singularidad, denota, señala tal singularidad, que cuando confundimos una voz con otra nos avergonzamos. Entonces la voz es un destino de fuerte singularidad. Pero al mismo tiempo la voz está relacionada con el gran problema de la identidad, si tomamos a la identidad como algo que se está construyendo siempre, no como algo que está hecho, acabado, terminado. Entonces a la voz la podemos pensar como una construcción también, como un agente doble en la cultura, con la nostalgia del grito o del válido, si es que vale esta comparación.

La voz cantada es una sofisticación o una estilización de la cultura y a lo largo de los años, la voz -mi voz- fue construida, amasada casi insospechadamente y fue dando cuenta de eso que yo quería preci-

samente, contar... por eso, no me gusta usar la palabra carrera en este tipo de oficio digamos... porque nadie te va a dar un título por ser cantor y yo soy una cantora... Ningún músico debe pretender un título por ser un protagonista de una búsqueda. Este es un camino indefinido que solo cesa cuando cesa la vida. Es una búsqueda incesante.

Bueno, ese sería el tema de la voz para mí, que está fuertemente ligada a la tradición, porque la voz, se inscribe en una huella, en un pasado, se inscribe en un horizonte cultural. No hay canto sin huella cultural. Para mí la voz piensa un territorio cultural, geográfico y político, como memoria de formas de luchas o miedos de nuestra cultura. Por eso digo que no es cierto que no haya fronteras. Hay fronteras, hay territorios, lo que tiene cada territorio es la capacidad extraordinaria de diálogo entre uno y otro. Pero no es cierto que no haya géneros, no es cierto que no hay países, que no hay fronteras ni territorios. Y uno cuando canta, canta esa memoria, la memoria de un territorio propio... Aunque sea indefinido, aunque uno no lo pueda definir y por lo tanto sea enigmático, que siempre lo es. Los países son enigmáticos... ¿Cómo podemos definir la argentinidad? Pero no podemos dejar de intentarlo, lo hablemos o lo cantemos.

En ese sentido la voz tiene un rol, la voz piensa, la voz produce sentido, la voz piensa su pasado de grito, piensa su pasado de lamento, su pasado de desafío y también de lucha... Esos son los dones naturales que en el choque con la cultura se producen en el canto. Entonces la voz, es más que el canto, ¿se entiende? Y a su vez, no alcanza una técnica para explicar lo que es la voz.

La voz tiene muchos despliegues, muchos colores, tiene rugosidad cultural, porque la voz y su expresión musical que es el canto, surge del sentimiento colectivo del trabajo, del lamento de la lucha de la esclavitud, del poder también... Alguna vez debería hacerse la historia de qué es lo que se cantó en el Colón cada vez que asumió un nuevo gobierno en el país. Ahí tendríamos una sucesión de voces que homenajearon al poder, nos hayan gustado o no. Pero esto es una simple observación de un lugar emblemático como el Teatro Colón.

En la voz también está la radiación del pasado y con esto quiero decir la radiación de la infancia, además de todas las vicisitudes de una vida. Yo aprendí esto tardíamente.

En una oportunidad me encuentro con el Cuchi Leguizamón. Había ido a dar un concierto en Rosario. Yo le canté a él una zamba muy hermosa de Ariel Ramírez que se llama *Allá lejos y hace tiempo*

“Lejos, muy lejos del sol
vuelve el recuerdo de allá
siento en mis ojos brillar
el azul soledad de mi tierra natal.
Susurra el viento y se va
enloqueciendo el color
y es la nostalgia un adiós
de amapola y torcaz, mariposa y gorrión.
Allá lejos la Patria andaba,
azulando el día
cielo allá tiempo allá,
vuelvo niño al asombro del sur
y por mi sangre una voz maternal
 nombra la vida.”

Y con esto hace un homenaje a Guillermo Hudson, que vivió muchos años en Argentina, pero Hudson era inglés. Hudson vivió en donde estaba el malón digamos, lo que sería la provincia de Buenos Aires no civilizada para la época. El amaba esa soledad y esos pequeños incursos que llegaban a la provincia de Buenos Aires. Después se volvió a Londres, pero escribió un libro precioso de la historia de una noche y la historia del país también, de cómo se fue armando este país en términos de la ocupación de tierras, de las coléricas luchas de los momentos entre la tirantez entre el campo y la ciudad. Escribió un libro que se llama como la zamba, *Allá lejos y hace tiempo*. Tejada Gómez, sobre la base de este libro, escribió esta zamba que se llama igual que el libro.

Y estábamos conversando con el Cuchi y estaba también Patricio Giménez, integrante del Dúo Salteño. Y el Cuchi dice:

—¿De quién es esa zamba tan hermosa?

Y yo le contestó que es de Ariel Ramírez y que es una melodía muy hermosa.

Y él me sugiere que yo debería quebrar la voz.

Y yo no sabía qué era quebrar la voz.

Entonces el Cuchi dice:

—Claro, vos no sabes lo que es quebrar la voz, porque vos no sos de la montaña. Las copleras sí saben.

Y yo no lo puedo hacer, yo jamás pude hacer esa inflexión, salvo en un solo tema en un solo disco.

—Vos sos del río, y vos tenés que buscar la voz del río—me dijo.

Y eso me marcó para siempre, porque desde ahí me pregunté qué es buscar la voz del río. Después me pregunté cómo es la voz del río, cuál es la voz del río, cómo debe decirse, porque yo soy entrerriana y rosarina y en los dos casos la presencia del río es fuertísima.

Y esto venía a cuenta de que en la voz, está la irradiación del pasado y de la infancia. Entonces buscar la voz del río o buscar mi voz en mimesis con el río. Y eso es una búsqueda inacabada, absolutamente insatisfecha también. Y en toda mi carrera musical capaz que en 8 o 10 temas encontré algo. Es una profunda angustia y al mismo tiempo una profunda alegría. Y qué quiero decir con esto, que no hay fórmula para cantar y para la búsqueda propia y dejaré de cantar cuando ya esa pregunta no me contenga más. No la respuesta, la pregunta.

Hay que mencionar que el Cuchi sostenía la mimesis entre el mundo animal y el mundo de la música. Por ejemplo, creía que la chacarera había robado su ritmo al canto de un sapo rococo, y el huayno, al andar de las llamas.

Esa idea de que lo que le pasa a la naturaleza nos pasa a nosotros, sostenía gran parte del horizonte compositivo y sonoro de Gustavo Leguizamón.

Esa correspondencia también está en otros autores. Por ejemplo, dice Ramón Ayala:

“Lapacho solito en el monte
donde el día esconde
lumbre de la tierra
cenizas de sol.
Lapacho también en mi alma
la vida sembró su color [...]

Lo que le pasa al lapacho le pasa al alma humana.

No solo es una correspondencia con los animales sino con los árboles y con la naturaleza en general. Las espinas que hieren al animal son las mismas en las que se sostiene mi alma. Esto se ve claramente en Chañarcito, de Guastavino.

Lo que le pasa al lapacho que está solito en el monte, es lo mismo que le pasa a mi alma. Esa relación es muy fuerte en los autores y está presente en casi todos los autores. No solo en los de música popular, como es el caso de Ramón o de otros no considerados académicos – que es algo que deberíamos discutir- sino también en los que sí son considerados académicos como Guastavino o León Benarós.

Entonces, uno descubre otra posibilidad para el folklore, sabiendo esto. ¿Qué es lo que descubre?: que está lleno de contrastes, de fusiones, de inquietudes, de mezclas, de turbulencias, etc., etc. A partir de ahí hay que intentar hacer algo en ese sentido, es decir, siguiendo ese camino o siguiendo esas ideas digamos en la música que cada uno hace, en la música que plasma, y producir una música no escuchada, producir una música lejanamente escuchada, tal vez inscrita en una tradición renovadora como fue el Dúo Salteño, como es Omar Moreno Palacios, como es Juan Falú, como es Eduardo Falú mismo, como es Ramón Ayala, por nombrar a algunos.

Cuando se produce esta novedad, se produce una renovación en los espectadores, porque se produce una renovación en los oídos que están dispuestos a escuchar novedades. Y cuando uno produce oídos que están dispuestos a escuchar novedades, se renueva la vida.

Cuando se renuevan los espectadores, se renueva necesariamente la vida. ¿Cómo se construyen estos nuevos públicos que están absolutamente capturados por los medios masivos de comunicación? Preguntar para pensar. Yo no puedo precisar cómo lo hice.

Tampoco es que tengo un público masivo para nada, para nada. De todos modos esa expresión “tengo un público” no es la más afortunada. El público no es propiedad de nadie, así que sáquenla, sáquenla de sus búsquedas. Pero las personas, los rostros, los cuerpos que van a los conciertos de uno, están, me parece a mí –aunque no siempre-, dispuestos a escuchar algo diferente, algo que los saque de aquello que nosotros teníamos rutinizado en nuestros oídos. Ahí se renueva algo. No solo se renueva el oído del público, se renueva el modo que uno tiene de cantar. Las dos cosas. Entonces hay que saber que cada vez que uno canta, lo va a hacer de una manera distinta, va a cantar distinto cada vez. Pero no porque uno se lo proponga. Yo no me propongo cantar distinto cada vez, depende del clima que haya, depende de los acordes, de lo que se me ocurre en ese momento. Pienso mucho en esto. El canto es un misterio siempre, es misterio o tal vez religión, o tal vez místico. Pero no me importa eso, no me importa que se me consideren un poco mística, no le tengo miedo a eso. No en un sentido religioso administrativo, sino en un sentido trascendente. Porque la música creo que nos conduce a un lugar maravilloso, sobre todo cuando es colectiva, yo creo que cuando uno canta, cuando uno hace un concierto de una hora 10, una hora 15, una hora y 30, hay diez, quince minutos del concierto en que la voz es la que piensa. Ya no hay más un pensamiento en el sentido en que estoy hablando ahora. Yo

ahora estoy hablando y hay una coherencia lógica entre lo que estoy diciendo antes y lo que voy a decir después y las respuestas que voy a dar y las preguntas que me van a hacer, hay un pensamiento encadenado en una lógica. Pero hay un momento en la voz, en el canto, en que hay un pensamiento que es de otra índole, que no sé cuál es, tiene esa característica. Desaparece el pensamiento así como lo estoy desarrollando ahora y aparece un momento en el que simplemente canto, en donde no se piensa nada en términos racionales. Esto es misterio. Por eso concluyo que en ese instante, es la voz la que piensa. Bueno lo que he dicho hasta ahora es una reflexión personal sobre el arte y sus tradiciones, sobre la voz y el canto, etc.

Vamos a otro punto. Yo creo que con la ley de medios nosotros tenemos la posibilidad histórica de pensar cómo nos corremos, descapturizamos –acabo de inventar esa palabra- de la estandarización, de la banalización de la lengua de los medios, que no es inocente, sino que nos constituye en nuestro pensamiento, en nuestro hacer y en nuestro centro identitario. Soy absolutamente optimista con respecto a este momento. Creo que todos estamos discutiendo todo. Estamos discutiendo desde el aborto, las entidades financieras, la ley de medios, la marihuana, los trenes, la minería, estamos discutiendo todo. Estamos discutiendo la relación campo–ciudad, la relación interior–capital, unitarios–federales, temas que estaban en ese gran libro que es el *Facundo* de Sarmiento también lo estamos discutiendo. No digo que de acá salga algo definitivo, no sé qué va a salir, puede salir pato, gallareta, puede salir cualquier cosa. No importa, digo que esto es una oportunidad histórica extraordinaria. Va a salir la ley del músico. Se va a crear el Instituto Nacional de la Música. Se ha puesto un porcentaje obligatorio en los medios para pasar música nacional. Hay que saber que ese porcentaje es correcto y justo. Hay medios que jamás pasan nada de la música de nuestro país. Ese es el eje del debate. Después tenemos que debatir en serio qué temas, qué músicas vamos a pasar, eso hay que discutirlo. Deberíamos organizarnos para realizar ese gran debate que ya excede los porcentajes y pasar a discutir otro tipo de cosas. Pasar a debatir la ideología, la política, el arte y la vida misma cultural, científica y política de nuestro país.

Entonces el folclore, que a veces no ha contribuido a todos estos debates, no ha contribuido -con raras excepciones, o maravillosas excepciones-, tiene una tendencia a pensar la identidad como forma cerrada, como clausurada a cualquier diálogo con otras formas culturales. Me parece que hay que considerar todas las formas culturales

como equivalentes y abiertas, eso me parece que es fundamental para que nos podamos pensar. El diálogo, precisamente el diálogo entre culturas, debate con la característica esencialista de las culturas. Ellas no tienen esencias fijas, inamovible. Pero sí -ojo con esto- las culturas sí poseen conocimientos y estilos reconocibles. No debemos caer en el otro error de los '80 y de los '90, que sobre todo se ha visto con tanta claridad en la universidad argentina, donde se concedió rápida y alegremente el ingreso a esa idea posmoderna y de globalización bien fuerte sostenida por la idea que atrás nuestro no hay nada, que todo es construcción e interpretación. Cuando yo digo "la identidad no debe ser una forma cerrada" no estoy diciendo que no haya conocimiento, saberes y estilos reconocibles, ¿se entiende? No estoy diciendo que no haya nada y que la identidad sólo sea un mero proceso de concreción, porque antes no hay nada. No, no. Hay, porque si no no habría territorio. No habría territorio. Que esa identidad, esos conocimientos y esos estilos reconocibles son el producto de grandes debates, de grandes transformaciones, de propuestas novedosas, de propuestas conservadoras y de tensiones entre esas propuestas, sí. Pero hay un plano, hay un horizonte, no es que no hay nada. Esto quiero que quede claro. De otro modo adscribimos rápidamente a la idea de que la identidad no tiene que ser una forma cerrada pero entonces está siempre construyéndose. Pero siempre sobre un trazo, un plano, un horizonte sobre el que podemos pensar. Ese horizonte ha sido construido con sangre, sudor y lágrimas. Entonces a mí me gusta llamar justicia - digamos así- "justicia cultural", a las formas culturales abiertas, a la crítica de toda identidad cerrada. A la posibilidad permanente de encontrar intercambios y mezclas que no sean ni axiomáticas ni obligatorias. A mí la tradición no me obliga nada, lo que me obliga, lo que me señala simplemente es que yo debo conversar con esa tradición, en forma cordial o en forma conflictiva; eso depende de la idea que cada uno tenga de lo que quiere hacer con la música. Esa es mi idea digamos. Yo prefiero la tensión, pero no como lucha irresoluble, sino como choque de lenguajes, porque de ese choque de lenguajes, de esas chispas que caen, puede salir una obra artística. Puede ser que desde esta perspectiva aparezca una obra artística.

¿Lo que yo he hecho es una obra artística? No. Esto son diez, doce discos, no sé cuántos son en los que creo que encontré algo, sobre todo una búsqueda. Quiero decir, en algunas formas de mi canto, encontré algo. Vislumbré algo. De ese choque de lenguajes entre la tradición y el convulsionado mundo contemporáneo, altamente tecnologizado,

puede salir un horizonte artístico poderoso. Pero para eso tiene que haber un trazo que a uno lo remita a la palabra argentina, y al mismo tiempo tener la fortaleza y la voluntad de debatir fuertemente con esa tradición, para sacar de ella lo mejor, y para confrontar también con ella y combatir aquellas formas absolutamente inmutables. Hay músicas en este país que atrasan cien años el oído de los espectadores. No tengamos dudas. Eso me parece que es grave, es muy grave... eso a mí me asusta. Y creo que eso ha salido del campo más espurio que se ha visto en estos últimos tiempos, que es la alianza –ahora parece no tan indestructible- ente los medios y el mercado... De esa alianza, de ese pacto que es una bomba de tiempo, han salido las formas más espurias de la música. Debemos estar alerta ante esos sucesos.

Entonces la relación de la cultura presente o actual con el tiempo y con el legado arcaico que todas las sociedades tienen es una relación que la música de cualquier género debe pensar y debe exponer en aquellos que construyen nuestra cultura. Esta es una posición en la que yo me encuentro. Este me parece que es un debate postergado y eludido en Argentina. Pero me parece que ahora tenemos la posibilidad, puestos sobre la mesa los grandes temas de la constitución de un país, tenemos la posibilidad de debatir más este tema que yo considero, a mi modo de ver, fundamental. Que hay un legado arcaico fundamental en todas las sociedades, de cualquier género musical, y me parece que cualquier música de cualquier género debe pensar y debe ponerlo en la orden del día.

Por eso para mí, y para terminar, así cerramos un poco, la palabra globalización me preocupa, y rechazo la palabra World Music concretamente. Es una palabra nueva digamos, se acerca más a una clase de turismo musical, que significa literalmente “músicas del mundo”. Me parece que nos lleva a una homogeneización de la música, que no me convence para pensar la música. Esa palabra retira, retira eso de lo que antes hablaba; retira el terreno cultural, geográfico, político específico, que salvaguardaría particularidades culturales. Toda música crece dentro de un terreno, toda música pertenece a una geografía, a un territorio. Pero ese territorio, esa geografía, esa singularidad cultural no puede plantearse como si fuera salida de una especie de música universal, sin fronteras, sin memoria, sin combate, sin alegría, sin fiestas populares. Esto es lo que yo opino. Me parece que si le retiramos a la música ese compromiso tensionante o inquietante que nos ofrece nuestro propio pasado, nuestra historia, el sabor de nuestra vida, que es muy propia de la vida popular misma, si le retiramos

ese componente, si le quitamos ese sostén fundamental que hace a las músicas profundamente singulares, bueno, me parece que la música quedaría como no perteneciendo a ningún lugar. Y cuando no pertenece a ningún lugar es muy difícil que podamos dialogar con creatividad, con la extraordinaria posibilidad que nos dan las grandes creaciones artísticas y nos dejan sin suelo, sin alternativa.

Estoy recordando ahora dos personas para mí fundamentales que nos han dejado este año. El primero que nos dejó fue para mí una de las grandes guitarras del litoral, Horacio Castillo, gran amigo, querido compañero, la verdad no me acostumbro a su ausencia. Ahí nos encontramos con algún problema, él no fue velado por el gobierno nacional, su muerte no fue vista en los medios de comunicación, salvo en algunos diarios de la zona. Una de las grandes guitarras del litoral contemporáneas. Horacio era de Misiones, vivió mucho tiempo en Santa Fe, estudió ahí en Santa Fe. Entonces, ¿qué pasa cuando un país, uno de sus grandes músicos se va y la Argentina no supo ni siquiera que lo tuvo? Es dolorosísimo, tenemos que convivir con eso, pero luchando contra eso. Yo estoy dispuesta a convivir con eso, pero estoy dispuesta a luchar contra eso. Otra forma de convivencia con los enormes artistas que tiene un país. No quiero, esa aceptación irresponsable que formula: “bueno, no lo conocieron”. Por ahí cuando le decís a algún periodista: “Bueno tocó muchos años con Raúl Barbosa” entonces ahí, más o menos, lo recuerdan. Y es un excelente trabajo el que hizo con Raúl Barbosa, Barbosa es un excelente músico, sin duda, pero Horacio Castillo era mucho más que eso, era un músico, era un compositor, era un enorme artista.

Mi admiración por los compositores en realidad es porque yo no soy compositora, yo soy una intérprete, soy una comentarista de algo que escuché hace mucho, mucho tiempo, y eso que escuché creo que tiene una voz todavía para hablarme a mí. Que tal vez, tal vez, yo tenga la fuerza y en algún concierto o en algún disco pase por mi garganta y yo encuentre esa nueva voz que me propone el texto viejo, arcaico y lejano, de la música folklórica.

Pero, una pequeña digresión sobre los medios: ¿qué quieren decir los medios cuando dicen de mí que soy “una mujer comprometida”? Pensemos en el compromiso de Mercedes Sosa, para pensar el compromiso de Mercedes Sosa tenemos que pensar en los años '80, porque si no, no entendemos a Mercedes Sosa. Si no sabemos que Mercedes Sosa junto con Oscar Matus, con Armando Tejada Gómez, con el pintor Alonso, con el papá de Carlitos Polimeni, con ese montón de gente

que se juntó en Mendoza azarosamente, hicieron un hermoso manifiesto. Eran años contestatarios, años con una extraordinaria voluntad de transformación del mundo, que correspondía, por otro lado, a otros movimientos y movilizaciones en el continente y en el mundo entero. Ellos fundaron el movimiento del Nuevo Cancionero. Y lo podemos leer hoy y no estar de acuerdo, pero lo fundaron, y pensaron la música desde otra perspectiva. Y ella entonces cantó, empezó a cantar, y también amasó en el tiempo su estilo, porque no siempre cantó así Mercedes. Ella grabó una zamba, hizo un fraseo diferente, hizo unos pianísimos agudos divinos, unos fortes, unos glissandos. Ella inventó un modo de cantar; es como si nosotros dijéramos Spinetta, ¿no inventó un modo de cantar en este país?, ella inventó un modo de cantar. Entonces bueno, pero salió de ahí Mercedes, salió de eso, de ese manifiesto. Tal vez tengamos que volver a realizar nuevos manifiestos. En Brasil hubo un gran manifiesto, el *Manifiesto Antropofágico*. Lo nombro porque en ese Manifiesto Antropofágico se funda el tropicalismo. Todo el tropicalismo sale del Manifiesto Antropofágico escrito por Oswald de Andrade en los años '20 en Brasil. Es fantástico, búsquenlo en Google o en su buscador preferido, busquen a ese manifiesto, y al del Nuevo Cancionero también. El Manifiesto Antropofágico es muy bueno, porque los brasileros querían resolver, y Oswald de Andrade en particular, que era un escritor, quería resolver cómo era posible la relación entre la Europa altamente tecnificada y la América Latina, o el Brasil específicamente, fuertemente indigenista. Entonces hace el Manifiesto Antropofágico. ¿Qué les propone a los brasileros?, que deglutan, devoren lo que viene sin que en el acto de comer se disuelva el individuo que come. Por eso él pensaba que el mejor modo de explicar esa justicia cultural -uso esa terminología, pero no era la terminología de Oswald de Andrade-, era el acto de transfundir sangre, donde lo que se transfunde no tiene que ser fundido digamos. O como la jangada, la jangada es eso, trasladar lo mismo que es trasladado. Bueno, valga la asociación porque en esa obra él estaba preocupado por los tupí guaraní, que es la etnia más grande de Brasil. Y la palabra *jangada*, que viene del sánscrito y la trajeron los portugueses a Brasil, pero se encontraron con que los tupí guaraní ya habían nombrado a la jangada *igarapéba*, era el modo de trasladar el tronco que es trasladado, es aquello que se tiene que trasladar a sí mismo. El primer punto del manifiesto, son diez, quince puntos, no me acuerdo, ¿saben cómo lo formula Oswald de Andrade? *tupí or not tupí*. Es fantástico. Es fantástico muchachos. Hace alusión a la gran frase shakesperiana,

Hamlet diciendo “ser o no ser”, a la gran obra universal, esa extraordinaria y magnífica obra universal, al drama shakesperiano, hamletiano por excelencia, cuando Hamlet en realidad lo que dice es “el mundo está fuera de quicio”, está fuera de toda razón, por eso agarra la calavera y pregunta. Pero esa pregunta *to be or not to be*, para Andrade es *tupí or not tupí*. Desde ahí tenemos que pensar sin abandonar las grandes formulaciones de la cultura universal.

Esa es la Mercedes que en los medios se olvida y esa es la gran herencia, para mí, de Mercedes. El haber sido consciente que la juntada con grandes músicos, con grandes poetas, con una fuerte voluntad de transformación del mundo, de ahí podía salir un nuevo pensamiento musical.

Por último una anécdota que puede ser estimulante. Ustedes saben la hermandad y el amor que tenemos con Juan Falú. Entonces Juan me pasa la *Zamba del Arribeño*, que es la zamba que canta Mercedes en mi disco *Igual a mi corazón* como invitada, hermosa zamba, compuesta por Nestor Soria la letra y Juan Falú la música: (canta)

“Por trajinar en el cerro,
yo soy arribeño, (-es fantástica la nota que aparece en ese lugar-)
yo soy arribeño y medio bagual
ando borrando caminos
soy puma ladino que no han de encontrar
buscan mis rastros los hombres
y el viento me esconde
soy sombra no más
soy nubarrón de tormentas
si el vino me alienta y en vez de pelear
golpeo mi bombo sin asco
tropel de guanaco sus parches me dan
y me apaciguan el diablo
que me anda rondando
si salgo a tomar
voy a llorar la vidala
le mingo a la tierra para acompañar
caja, pellejo de cabra
parida en las abras detrás el mollar
y voz de sacha manera
para los que quieran sentirme cantar.”

Yo empecé a trabajarla con Matías Arriazu, hicimos muchas veces el arribeño. Gran músico Matías con una guitarra de siete cuerdas acústica. Imaginen la guitarra de siete cuerdas ¿no?...entonces yo pensé, que una zamba con tanto lenguaje regional, pero que al mismo tiempo si uno la cantaba y decía las palabras de una determinada manera, iba a provocar un efecto dramático que me parece tiene la canción, porque es una historia de amor y de soledad (finalmente es eso), yo le dije a Matías, la quiero sin introducción y sin interludio, y Matías me dice: “¿Te parece?” “Sí, me parece...” así que empieza directamente acorde y estrofa y después sigue, y cuando termina el primer estribillo que hay silencio, empieza directamente la voz. Cuando se lo hago escuchar a Juan, “Mmmm...¿no tiene intro?... ¿no tiene interludio?...” Después le gustó.

Ahora, yo discutí con Mercedes por este tema. Para mí la letra es de una gran regionalidad, lo que estábamos hablando antes, “sacha maneras” y muchas expresiones de esa índole, es decir, tiene muchas expresiones regionales, muy tucumano, de un gran “tucumanismo”. Yo tuve que lidiar con tres tucumanos, con Mercedes que cantaba, con Juan que compuso la música y con Néstor Soria la poesía. Mercedes me decía: “No me gusta la letra, la música es fantástica, pero no me gusta la letra.” Y yo le decía: “Mercedes ¿no se da cuenta?, la letra es muy importante. A mí me parece hermosa.” Y ella fue y la cantó, por mí y por Juan, porque le gustaba la música, pero no la letra. Y yo le decía: “Pero mire, en un momento dice *Soy nubarrón de tormenta. Yo soy nubarrón de tormenta*”... Me miró y me dijo: “Puede ser.” Entonces la cantó sin ningún convencimiento en cuanto a la letra. Después cuando terminamos de cantar me dijo: “Ya está querida, ahora estamos salvados, ahora ¿quiere que tomemos un helado?” (risas).

Así se dan las situaciones musicales. En el medio de debates, festejos, búsquedas e interrogantes. Mientras esto continúe de este modo lograremos una comunidad musical libre y emancipada.

SECUENCIA PROBABLE DEL PROCESO FORMATIVO DEL MÚSICO, O ACERCA DEL FUNDAMENTO DE LA CÁTEDRA ENSAYO¹

HORACIO SOSA

Si uno necesita la referencia de un músico “culto” y busca algún nombre propio seguramente llegará a su mente un clásico como Mozart o un integrante de la 2da Escuela de Viena como Webern o la imagen científica de Boulez, el primero del siglo XVIII y estos últimos del ya viejo siglo XX. Todos muy lejanos... ¿O será acaso la imagen solemne de un tenor de pecho henchido que culmina grandiosamente un aria inolvidable de una no menos célebre ópera italiana? ¿O la de esos uniformados y prolijos integrantes de una orquesta de cuerdas?

Pero al margen de la imagen, yo me pregunto si un músico “culto” de hoy no escucha la radio, o no conoce las canciones de Charly García o de Peter Gabriel, o de Tom Waits, o las versiones que Caetano Veloso hizo de las canciones de Joao Gilberto y de Jobim, o las propias grabaciones de Jobim con Elis Regina, o la versión de *El arriero* de Yupanqui que hizo Divididos, o el arreglo de cuerdas que Morelenbaum escribió para la versión de Caetano Veloso de *Un vestido y un amor* de Fito Páez, o el arreglo vocal “a capella” que hizo Juan Quintero de *Canción de bañar la luna*, la clásica canción infantil de María Elena Walsh, interpretada junto a Luna Monti, su compañera de dúo, o las partes de cuerdas del brasileño y prestigioso Quinteto de Paraíba para las canciones de Chico César, o las andanzas de Serrat, haciendo

¹Ponencia realizada en el Primer Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular. Universidad Nacional de Villa María. Córdoba, Argentina. 2007.

sus canciones con orquestas sinfónicas de todo el mundo, cuyo punto de partida fue la Orquesta Sinfónica de Barcelona, con la complicidad creativa de la terna integrada por los arreglistas y directores Joan Albert Amargós, el argentino Juan José García Caffi y Ricard Miralles. Son sólo algunos entre miles y miles de ejemplos posibles.

Me pregunto y me contesto que seguro que sí. Y seguramente mi músico “culto” disfrutó las versiones “bosseadas” que Rita Lee hizo de las canciones de The Beatles o disfrutará de las bandas de sonido de películas que compuso Gustavo Santaolalla -el músico argentino ex integrante de Arco Iris, grupo fundacional del rock argentino y productor del primer disco de León Gieco- por las cuales recibió dos Oscar consecutivamente; y también sé que juntos nos emocionáramos de volver a escuchar el segundo movimiento de la Séptima de Beethoven o alguna pieza del período atonal de Schoenberg.

Yo me formé haciendo estudios de guitarra clásica, “conocí” a Sor, a Tárrega, conocí sin comillas, personalmente -de hecho lo entrevisté para un diario- a Narciso Yepes, toqué transcripciones para guitarra de Bach, me enamoré de un Estudio de Andrés Segovia, toqué música del Renacimiento con un flautista, y también me formé estudiando en un Winco los acordes de las canciones de Lennon y McCartney, o años más tarde, sacando para mis alumnos los arpeggios y ritmos cubanos de Silvio Rodríguez, o actualmente las canciones de Joaquín Sabina o algunos temas de Dream Theater, Cold Play, Lyle Mays o de Björk... me pregunto... ¿yo soy culto o popular? Y mi músico culto... ¿no se influenció cuando escuchó y vio *The Wall* de Pink Floyd, no “dialoga” él con la llamada cultura de masas, no le inciden en su música los diarios, las noticias, los reality shows, la música publicitaria, la música incidental y la música cinematográfica, la de Danny Elfman, por ejemplo, el compositor fetiche de Tim Burton, autor además de la música de *Los Simpson*, o sólo “la sinfónica” de John Williams? Además, estoy seguro, aunque se la pase escribiendo para la Filarmónica de Londres, que en su casa se sienta al piano y toca *Yesterday* y no lo puede creer, porque parece que Paul la compuso ayer. Quiero decir que mi músico culto es más popular de lo que él mismo cree. Pero a la inversa también: no hay un músico popular químicamente puro.

¿No será que hoy –y desde hace ya bastante tiempo- sólo hay músicos, a secas? ¿O será que soy un músico popular porque cuando toco y canto imagino un público, y ese imaginario oyente me importa, porque comparto su destino? ¿Será que el músico culto se desinteresa de esa idea de público y está en una búsqueda que se proyecta hacia una

posteridad que traerá la reivindicación de su silenciosa y abstraída tarea? Más allá o más acá la gente siempre está, el otro siempre está, y no nos resulta indiferente, nos miramos en él, nos devuelve nuestra imagen, lo necesitamos (y no), lo queremos (y no), nos proyectamos en él.

Veo que la música popular hace rato que está dentro de las instituciones por los méritos de su seducción y el nivel de su elaboración, porque desde hace mucho tiempo conquistó la escucha atenta de todos los públicos y del melómano en su poblada privacidad, trascendió las funcionalidades sociales no sin abarcarlas, y adquirió en estos tiempos de globalización los dones de ser planetaria sin dejar de ser regional, folklórica y étnica. Y la música académica, que ya no es químicamente pura y luce cansada de su ostracismo de laboratorio, hace rato que contagió sus sistematizaciones y conceptos a una música popular que necesitaba organizar pedagógicamente sus prácticas, y por otro lado se ha permitido involucrarse en proyectos donde sendos fueros se están confundiendo saludablemente. Este camino ya se inició y hay que profundizarlo. Ese es el desafío.

Es la naturaleza no de la música popular, sino la naturaleza de la vida contemporánea que hace la gente –y nosotros los músicos como parte de ella- en la sociedad moderna y globalizada, con la omnipresencia cotidiana y determinante de los medios de comunicación, conviviendo con las variables de la comunidad familiar y social, lo que constituye aquello que incidirá en la formación del músico.

Esa formación se inicia en el vientre materno y con los ecos sonoros del mundo exterior, luego con el canto de cuna de un arrorró afinado o no, en la ruidosa cotidianidad familiar, en la guardería temprana y con las “seños” del Jardín de Infantes, con la radio, el cine, el dvd, el cd, con el casting televisivo de nuevos valores que con el objetivo de un supuesto “triumfo” no hace sino reeditar los “Club del Clan” o los “Música en Libertad” de viejas adolescencias nuestras, con Internet y sus miles de sitios con canciones cifradas y comprimidas en mp3 -sistema gracias al cual puede contenerse toda la discografía de varios grupos de artistas en un solo disco-, con el baile en el club o la música electrónica de algún d’jay en la disco (nuestro viejo discjockey, ahora también -aunque no sin polémica- devenido músico, porque los nuevos tiempos han ampliado el concepto), en la fiesta vecinal, en los actos escolares, con el profesor de guitarra a domicilio, con la academia

de danzas del barrio, con la banda de rock del garage o de la sala de ensayo, en la obra de teatro que lleva música en vivo y coreografías, con los editores de partitura y las “consolas” virtuales que nos permiten escribir y manipular sonidos y timbres en nuestras domésticas computadoras, etc.

Y si algún día ese músico que es y quiere ser, y que ha recibido informaciones diversas, a veces contradictorias, a veces confluyentes, decide ingresar al conservatorio o a la universidad, habrá un recorrido que estas instituciones no sólo no podrán obviar sino que deberán continuar, interpretar, traducir y proyectar, porque ya hay una identidad incipiente pero a la vez ávida de aquello que la haga crecer, o cambiar, o consolidarse o fusionarse. Ojalá que más universidades como la que yo vivo en Villa María se inspiren en este credo y no permitan que sus estudiantes tengan que dejar en la puerta la música que traen. Por todo lo expuesto puedo organizar en una secuencia probable el proceso del músico, pero aclarando que la sucesión planteada sólo responde a una necesidad de la exposición y no a una condición cronológica del proceso, puesto que estos momentos o etapas o perfiles pueden plantearse simultánea o paralelamente en el proceso formativo del músico.

1. El músico en su condición acústica: la primera forma de hacer música es percibiéndola, sensorial y emocionalmente. Esto no significa que la audición no se vea beneficiada con el paso del tiempo por un crecimiento cualitativo derivado de su práctica regular. Significa sí que, desde el comienzo, se involucran el cuerpo y los sentimientos. Respecto del uso del cuerpo, en el sentido de movimientos que acompañan el pulso de la música o sus figuraciones, es decir gestos que constituyen rudimentos de danza, hay que citar a aquellos que con acierto ven en el baile otra forma de audición.

2. El músico y sus primeros instrumentos:

a. Vínculo con el cuerpo:

a’: Con el cuerpo propiamente dicho, percutiendo sobre distintas partes del mismo, (por lo general, en el pecho, por la caja de resonancia de la caja torácica) es decir, el ejercicio rítmico de la música, sostenido también -debe reiterarse lo mencionado en el punto anterior- por aquello que remite a la danza o lo coreográfico, aún en sus primeras formas.

a’’: Con el instrumento interno, la voz: es decir el ejercicio melódi-

co de la música, el canto, para muchos el símbolo por excelencia de la música misma.

b. Vínculo con instrumentos externos (melódicos y armónicos) y que no dejan de ser también vínculos con el cuerpo, es decir, por ejemplo, manipular una flauta dulce es relacionarnos –además de con nuestras manos- con nuestro aparato respiratorio. Este puede ser el inicio (o no) del proceso que liga con la lectoescritura, la técnica instrumental -vía lectura de métodos o no- y la teoría armónica. Aquello de que “la teoría surge de la práctica y sirve a su vez a la práctica” queda demostrado por procesos empíricos de orden individual mediante los cuales ciertos conceptos o relaciones musicales surgen de la experiencia específicamente sonora antes que de la instrucción teórica. Un ejemplo de esto me remite a una anécdota personal y familiar: mi hermano y yo “descubrimos” las relativas menores de cada tonalidad mucho antes de saber que se las llamaba así. Nosotros, por ejemplo, para referirnos a la función de C#m en el marco de la tonalidad de E lo llamábamos “el dulce de E” o “el triste de E”.

c. El instrumentista: de los vínculos descritos anteriormente surgen ciertos perfiles en relación con ciertos roles. En primer término, hablo de aquel músico que se sitúa como instrumentista, “el que toca”, que se concentra en ser técnicamente sólido en la ejecución de su instrumento, y que bien puede acompañar a un cantante o ser solista instrumental, “sesionista” en grabaciones o integrante de formaciones eventuales y orquestas.

Es frecuente advertir que las pedagogías tradicionales descuidan la formación integral de instrumentistas “virtuosos” que no pueden sin embargo entonar una simple melodía vocal. El ideal es que, aún asumiendo un rol determinado, la formación del músico al menos intente posicionarlo en un estado de plenitud musical.

d. El que canta y se acompaña armónicamente, “el que toca y canta”, circunstancia muy frecuente en la historia de los músicos en general, que en muchos casos aún antes de recibir algún tipo de instrucción académica, acceden a esa doble condición como consecuencia de una práctica intuitiva y sostenida, y que constituye una condición necesaria para aquellos que abordarán luego géneros de la música popular, tanto en función interpretativa como compositiva.

3. El intérprete en tanto ejecutante de una obra musical preexistente: Desde la perspectiva no de los roles, del “cómo” ejercer la

música, sino del “qué”, es decir, cuál es la música a tocar, hay una circunstancia general a describir, fundante, podría decirse: la del músico que reproduce una forma musical que no compuso. Por lo general, es el comienzo de la biografía de todo músico. Un músico es la construcción gradual, progresiva, de un repertorio, es la encarnación de ese conjunto de obras que le darán una identidad y que en el nacimiento de un músico siempre serán obras ajenas. Pueden ser canciones, obras instrumentales, etc, piezas que constituyen el acceso al conocimiento concreto de las formas y de las estructuras, mucho antes de que el músico escuche por primera vez la palabra “morfología”.

En la jerga de estos tiempos se habla de “hacer cover” versus “no hacer cover”, es decir, tocar temas conocidos, difundidos por los medios, respetando estrictamente sus originales, o tocando música “original” (equívoco adjetivo si los hay, por el grado de contagio propio de la música en su condición autorreferencial). Por otra parte, la “zona gris” de esta falsa oposición tiene mala prensa: es la de aquel músico que crea nuevas versiones de temas preexistentes, y esta es –nada más y nada menos- la figura del arreglador. Y digámoslo con todas las letras: el arreglador es otra forma de compositor. El arreglador escribe su propia música sobre la música de un cantonista o cantautor.

4. El intérprete-compositor: doble condición muy frecuente en la música popular, a veces llamado “cantautor” si trabaja en la musicalización de textos o en la “versificación” de músicas -quehaceres que pueden convivir en un mismo músico y en una misma obra-, y que coincide también frecuentemente con la doble condición del que “toca y canta”, es decir que sostiene con cierta solvencia las variables melódica, armónica y rítmica en sí mismo. Hay que decir que en la consideración de algunos músicos “académicos”-afortunadamente, cada vez menos- el que escribe canciones no es un compositor o es un compositor “menor”, y reservan ese nombre para aquellos músicos que escriben para orquesta sinfónica o formaciones “clásicas” y/o electroacústicas. Para ellos, el compositor es un “pensador”, reproduciendo de algún modo la oposición jerárquica de trabajo intelectual y trabajo manual.

Algo que aclarar: si bien existe el “melodista” que surge de ponerle melodías a los versos, con autonomía de los instrumentos armónicos –pero no así del condicionamiento armónico que en alguna medida sigue allí- lo que está más generalizado es el instrumentista que busca las melodías “sobre” secuencias de acordes. Ejemplos de esta realidad

abundan en la música popular y van desde Yupanqui y Palito Ortega hasta John Lennon y Jorge Drexler.

5. La asociación intérprete-compositor y arreglador: el modelo Lennon-McCartney/ George Martín, Serrat/Miralles o Caetano Veloso/Jacques Morelenbaum, por citar algunos ejemplos. Sociedad creativa muy fructífera en los últimos 40 años del siglo XX en la música popular del mundo, donde confluye el oficio del “cancionista”, que aporta letra y música de los temas, y el del “arreglador” que ya mencionábamos arriba, que escribe los arreglos para grandes orquestaciones o pequeños ensambles de cuerdas o secciones de bronces y vientos, u otros tipos de texturas orquestales en general, y que lo hace a partir de las canciones. Recordemos que ya Carlos Gardel, tempranamente, tenía un arreglador y productor, Ricardo Castellanos. Este tipo de “complicidad artística” ha disparado en todo el mundo y en diferentes geografías y estilos musicales esta formulación de una “división del trabajo” en el marco de un proyecto compartido. Pero hay que decir que en aquellos tiempos la idea misma de arreglo –implícita en la idea básica de la palabra- entraña una lectura peyorativa del cancionista, porque se apoya en un concepto de jerarquía donde lo armónico es superior a lo melódico, situación que con el paso del tiempo –como ya hemos mencionado- se fue modificando, a punto tal que actualmente el trabajo es de igual a igual, o más aún, los “armonizadores” no sólo reconocen sino que hasta admiran la inventiva melódica de los cancionistas. Obviamente –y como sucede también con los ítems siguientes- también pueden confluír en un mismo músico ambos roles.

6. La asociación intérprete-compositor/arreglador/productor artístico: El que escribe la canción cuenta ya con un arreglador que se ocupará de orquestaciones más o menos densas, pero ahora también tiene la “mirada” -como si fuera “de afuera”- del productor artístico, quien tiene parte de esa mirada en el estudio de grabación y la otra parte en el mercado que consumirá ese producto musical... A veces el arreglador y el productor se confunden en una misma persona. De hecho, los conocidos productores Cachorro López y Gustavo Santaolalla, por ejemplo, son músicos devenidos productores exitosos.

7. El músico “global”, que compone, arregla, graba y produce. Signo de los tiempos actuales, músico conectado con la informática y los softwares de grabación, que ante la caída del modelo de compañía

discográfica que concentraba en sí todas las funciones, ahora en la soledad de su mini estudio casero o en el de sus amigos, pero sin el “contrato leonino” de antes, se debate entre su flamante condición de “productor independiente” o músico “autogestionado”, que negocia por sí mismo con las replicadoras de discos y las imprentas para sacar a flote su producción discográfica, y esta orfandad que le devolvió el derecho a “grabar su sonido” pero que lo deja con los discos terminados y sin saber cómo difundirlos y distribuirlos.

Es aquel músico que compone el tema, lo arregla -esto dicho en el sentido de componer también las partes para los distintos instrumentos de la formación preestablecida- lo interpreta, y le da el “final de obra” desde el punto de vista artístico (con lo relativo de esto último, porque toda obra es una obra abierta, con “final abierto”, toda vez que un oyente le imprima su propia interpretación) Además, es frecuente escuchar en boca del protagonista la frase “las obras no se terminan, se abandonan”, aludiendo a los infinitos caminos que tiene el compositor y a las dificultades que supone decidirse. Este músico ni siquiera deja en manos de los especialistas la faz técnica de la grabación de su obra.

Es por este conjunto de observaciones que se desprenden de mi experiencia como músico que vuelvo a descubrir los fundamentos de la materia que conduzco en condición de docente en nuestra Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular en la Universidad Nacional de Villa María y que desde sus comienzos ha llevado el nombre de Ensayo, para poner en tela de juicio la idea de preparación hacia el momento de excelencia interpretativa y postularlo como una ceremonia sin público pero ceremonia al fin, para concebirlo como ensayo individual y colectivo y porque además “tocar solo también es tocar con otro”, por aquello de tocar “dividiendo” -como se dice en la jerga-, para plantear los procedimientos prácticos que permiten la captura de los elementos armónicos, melódicos y rítmicos desde la audición atenta de todas las músicas posibles, para aprender a leer pero pensando en escribir, para escuchar analizando sin perder el placer, por el placer de analizar escuchando y tocando, para “perderse” tocando sin pensar, para ejercer la música como un territorio único de diversidades infinitas y edificantes, para ser uno en la diversidad humana del grupo, para ese vivir solitario y solidario en la convivencia humana y musical.

EL DISPOSITIVO ACADÉMICO MUSICAL: TRAMPAS, AUSENCIAS Y CAPTURAS¹

JORGE SOSSA SANTOS

Un saludo:

Es muy grato, además de un honor, participar en el 3er Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular. He aceptado la invitación de la Universidad Nacional de Villa María pues en la convocatoria y en los contenidos de su programación, a distancia, observo una intención valiente y de gran apertura para situar temas que secularmente han sido considerados de segundo orden y que, cuando se tratan, se hacen de manera tangencial casi siempre aludiendo a lo exótico que resulta hablar de las músicas populares. Son generalmente acercamientos episódicos y superficiales. Por eso se me antoja que esta es una oportunidad para problematizar en conjunto sobre tópicos que reclaman pensamiento, propuesta y acciones como las que en esta universidad se vienen gestando.

No volveré sobre las discusiones que se han basado en la pretensión de definir la música popular y las que han hablado de las tensiones entre estas músicas y las llamadas cultas, profesionales, clásicas o eruditas. Sobre eso Coriún Aharonian en interesantes trabajos ya ha problematizado².

¹Conferencia realizada en la apertura del 3er Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular “Apertura e integración en la Música Popular: composición, análisis, interpretación y producción”, octubre, 2011, Villa María, Argentina.

²Coriún Aharonián. Compositor y musicólogo uruguayo. Fue el expositor de la

Me situaré en las diferencias que existen entre lógicas distintas, entre prácticas, maneras de hacer, cosmovisiones y subjetividades contrastantes, propias de quienes realizan, piensan, imaginan y disfrutan músicas distintas. Hablaré de las particularidades de las músicas de tradición oral —característica importante de las músicas populares— tanto rurales como urbanas; de otra parte, tendré en cuenta las condiciones de literalidad, es decir la característica de músicas escritas que de manera recurrente han sido objeto de estudio de conservatorios y universidades, músicas que llamaré canónicas o músicas del canon. Es decir, deslizándome de viejas dicotomías preferiré, cuando hable de lo popular, referirme a músicas de fuerte adscripción a la tradición oral, así hagan uso funcional de la partitura. Resonando con McLuhan, tendré en cuenta cómo existen dos tipos de sociedades, cada una con maneras de relacionarse con su entorno: una, las sociedades orales; otra las sociedades literales o alfabéticas. En las primeras la percepción es audiotáctil, mientras que en las segundas la percepción está gobernada por la visión.³ Iremos viendo cómo estas características explican, de algún modo, las diferencias entre las músicas populares y las músicas convencionalmente llamadas cultas, eruditas o clásicas.

Me referiré a las músicas populares como músicas prácticas. También me situaré en el lugar del paradigma estético tomando respetuosa y crítica distancia del campo de la ciencia que tiene su ámbito y estatuto propio. Y lo haré, pues considero que los programas de formación musical convencional parecen estar distantes de la forma como el arte genera pensamiento.

La música popular, creo, debe concitar desde un nuevo paradigma. Por eso parto de considerar que no basta disponer con elementos técnicos del hacer musical. Es preciso abordar la música como manifestación artística, acercándose a su hacer desde la dimensión crea-

ponencia central del Ier Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular en 2007. Nació en Montevideo, el 4 de agosto de 1940. Es autor de obras de cámara, orquestales y piezas de música electroacústica que se han estrenado en numerosos países. Es además autor de artículos, ensayos y libros. Ha enseñado composición en su país y en el extranjero. Ha dictado materias musicológicas en la Universidad de la República. Actualmente es director honorario del Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayestarán, en Montevideo.

³McLuhan, citado por Maldonado, J., “La formación artística en la educación básica,” *Revista UIS – Humanidades*, Volumen 32, Número 2, (Bucaramanga: UIS Facultad de Ciencias Humanas, 2004): 121.

dora. Para ello propongo usar los conceptos, los afectos y los perceptos, asumidos como “tres potencias inseparables que van del arte a la filosofía y viceversa”.⁴ El concepto como nuevas maneras de pensar; el percepto como nuevas maneras de ver y de escuchar y el afecto como nuevas maneras de experimentar; las tres, como una trinidad filosófica y estética se necesitan para generar el movimiento.

Hablaré entonces de un paradigma estético, pues considero que el arte también piensa. Desde allí será necesario romper la subordinación al paradigma cientificista⁵ -que desarticula la música en disciplinas y encierra en las certezas de lo ya construido- y encaminarse decididamente hacia una formación musical que abra espacios para ensayar nuevos modos de existencia, de estilos de vida, que puede propiciar el arte. La flexibilidad de lo no formal posibilita abordar la música y los procesos formativos desde posturas que parten de la experimentación. No sucede lo mismo con los conjuntos de reglas formadas como ideales, previas a toda experimentación.

Echaré mano de la complicidad entre música y filosofía; por ello he considerado pertinente referenciar planteamientos constructivistas de la filosofía planteada por los llamados filósofos del afuera, como Foucault, Deleuze, Guattari, Onfray, y haré referencias a jóvenes filósofos y estudiosos latinoamericanos como Walter Kohan y pensadores jóvenes colombianos como Eliécer Arenas y Javier Gil. Con todo, propondré como categoría de análisis lo que, a partir de Foucault y el filósofo colombiano Jorge Maldonado, he dado en llamar el Dispositivo Académico Musical - DAM.

En lo que a mí respecta, partiré de los planteamientos que, cercanos a la problematización que nos ocupa, presenté en dos congresos nacionales de música realizados en Colombia (el cuarto en Ibagué año 2008; y el quinto en Bogotá año 2009). Tienen como base dos experiencias muy significativas e importantes para mí. Una ya vivida, entre 1983 y 1999, en compañía de cómplices entrañables, recorrido que culminó con la creación del Programa de Artes Musicales de la Academia Superior de Artes de Bogotá, ASAB, hoy Facultad de Artes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá. La otra experiencia, por fortuna actual y que viene construyéndose desde 1988, es la Escuela Musical Nueva Cultura, donde adelantamos pro-

⁴Deleuze, G. *Conversaciones*. (Valencia: Pre-Textos, 1999 [1995]), 217-218.

⁵Doctrina según la cual los métodos científicos deben extenderse a todos los dominios de la vida intelectual y moral sin excepción.

cesos de formación musical con niños y jóvenes a partir de músicas populares. Las dos experiencias tienen un vínculo común tanto en su objeto de estudio como en las formas de intervención pedagógica, no obstante la primera pertenecer al ámbito de lo universitario y la segunda al ámbito de lo no formal. Consideraré igualmente el programa de profesionalización de músicos empíricos llamado *Colombia Creativa*. Es decir, lo que hablaré aquí no son solo referencias teóricas, sino reflexiones encarnadas en prácticas concretas del pensar y hacer musicales en Colombia. Por supuesto, es una mirada que no pretende, ni mucho menos, ser modelo o referencia universal. Es solo una problematización a compartir con colegas de tan diferentes contextos y experiencias, como los que aquí se convocan.

El Dispositivo Académico Musical - DAM

Entremos en materia. Tengamos en cuenta que, como lo plantea Foucault, el dispositivo es como una máquina que nos permitirá hacer ver y hacer hablar la multiplicidad de líneas que para nuestro caso implica la formación musical a partir de las músicas populares inscritas en el ámbito de lo universitario, en el territorio de la educación formal del pregrado musical. A lo largo de mi presentación tendré en cuenta que las diferentes líneas de un dispositivo se reparten en dos grupos: por un lado, líneas de estratificación o sedimentación y por el otro, líneas de actualización o de creatividad. Cada conjunto de líneas se entrecruzan, se fracturan, se fisuran, así que no será posible comprenderlas de manera clara y preestablecida. Por eso será conveniente cartografiarlas, casi como levantar un mapa de sus recorridos y con ello hacer visible aquello que aparece como normal, que se da como “natural”, como “así debe ser”.

Arriesgaré afirmar que, tal como se expresan los programas de formación universitaria en música, el DAM que subyace a su implementación siempre producirá sujetos jerarquizados y fuertemente clasificados. ¿Cómo escapar a esa condición, cómo propiciar líneas de fuga que nos permitan, de manera flexible, jugar con músicas como las populares, en las que predomina la tradición oral? Advertiré, de entrada, que si no estamos atentos a las señales de la fuerza expresiva y de la relación empática de las músicas populares, fácilmente podríamos caer en acciones donde la estratificación se manifieste con todas sus implicaciones. Esto es así, por ejemplo, cuando el peso de la partitura y los procedimientos de montaje mimetizados con las

prácticas de la dirección central, propias de las músicas del canon, se superponen a la ritualidad y gestualidad que son propias de músicas populares, músicas que son prácticas, que son expresiones sonoras del hacer vivo. De allí que una intervención pedagógica de músicas de tradición oral deberá considerar que sus lógicas de configuración y de acción son sustancialmente distintas a las músicas literalizadas. Estar atentos a que el poder-saber académico tiene todas las coartadas para descalificar el saber empírico. Sus reglas definen claramente el ámbito y códigos que dan el estatus a quien sabe y a quien es legítimo portador de los conocimientos académicos.

La captura de lo oral por lo literal, la succión que “lo académico” hace de las expresiones musicales populares, cuando se les concede acceder el estatus académico, son una posible trampa que es preciso develar. Tenemos como ejemplo en Colombia, a José Antonio Torres “Gualajo”, un excelso ejecutante de la marimba tradicional, oriundo de la población de Guapi en el litoral Pacífico. Él no podría enseñar en las universidades, pues no tiene los registros académicos que lo sustenten. Sin embargo, es un sabedor con profundos conocimientos de su tradición musical y, de hecho, en la práctica, los músicos ciudadanos se le acercan para aprender de su saber y conocimiento.

Es preciso señalar aquí dos grandes ausencias. Una: las músicas populares, al no estar dotadas de las exigencias del “rigor” y de la “calidad” académica, no son objeto de estudio deseable ni posible para los estudios de pregrados musicales. Pero otra, quizá mucho más invisible, es que en los propósitos de los programas de formación musical difícilmente aparecen los procesos de configuración de la subjetividad de los estudiantes. No cuentan sus deseos, aquello que los moviliza y que es cotidiano en su hacer musical. Muchas veces, a contracorriente de lo que quiere y desea hacer, el estudiante se debate entre cumplir unas tareas morosas que le resultan una carga mientras, robándose tiempos y espacios, se solaza y deleita tocando músicas que le afectan positivamente porque le movilizan.

En contrario, en programas de formación musical convencionales —valga decir normales— los currículos rígidamente establecidos dan escaso juego al deseo del estudiante, poco o nada se tienen en cuenta sus expectativas y sus búsquedas. Es común observar a estudiantes universitarios de música caminando, por un lado, en su recorrido por el estudio musical formal y, por otro, ejerciendo en una práctica musical que los moviliza y los afecta existencialmente, pero que no tiene ningún, o tiene muy poco eco y resonancia con lo que estudia. Es una

acción esquizoide que el DAM dispone, permitiendo el control de lo que debe ser estudiado, de lo que es normal, de lo que está legitimado. Pero como el DAM no tiene contornos definidos ni está acabado como un aparato cuyos mecanismos están completamente predefinidos, los programas se las arreglan para introducir pequeños elementos para hacer “como si” se tuviera en cuenta a la música popular.

En Bogotá, Colombia, para citar solo algunos casos, unos programas de formación musical universitaria disponen acciones en esa dirección. Proponen cátedras llamadas “músicas regionales”, o “talleres de músicas campesinas”; otras abren el énfasis en jazz que asocian a las músicas populares. Sin embargo, en lo que aparentemente será la apertura a la improvisación —y posiblemente a un pensamiento flexible— aparecen líneas de sedimentación tan fuertes como las que se señalaron anteriormente como propias del canon centro europeo; la aproximación metodológica aparece tanto o más rígida que lo que ha sido secularmente enseñado en conservatorios y universidades; los repertorios y estéticas tan reducidas a aquellas manifestaciones que son dignas del estudio académico y fuera de las cuales no hay validación por parte de los profesores que “saben” del tema. Entre tanto, los estudiantes que tienen que recorrer esos estudios ejercen en la práctica la música integrando bandas, tocando en espacios distintos al del aula de clase, ejerciendo el hacer musical cotidiano a contracorriente y a pesar de las exigencias académicas.

¿Músicas académicas o músicas literalizadas?

Ahora vale la pena preguntarnos: ¿Existe una música académica o acaso se trata de la intervención académica de una práctica musical literalizada? Es tanto el peso que en nuestras sociedades tiene la Universidad como institución, son tantos los reconocimientos y valoraciones sociales a la institucionalidad académica, que todas las acciones que se generan desde los campus se consideran naturales y legítimas. He allí otra trampa.

Las cosas que se ven y las cosas que se dicen en el entorno de los programas de formación académica del nivel superior es como si fueran así y no pudieran ser de otra forma. El DAM, entonces, se manifiesta como una especie de madeja que cruza, entreteje múltiples hilos, cada uno de los cuales sigue diferentes direcciones. Por eso, parece conveniente y necesario, para la reflexión que nos ocupa, intentar desenmarañar las líneas del DAM y levantar un mapa a partir de

cartografiar experiencias múltiples de las prácticas de las músicas populares de nuestro continente. Para el caso colombiano, un abigarrado cúmulo de expresiones sonoras de diferentes registros: desde las tradicionales de base campesina, pasando por manifestaciones de carácter urbano que pretenden abrirse nuevos espacios desde las corrientes actuales llamadas de fusión, de músicas híbridas o músicas simbióticas.

El dispositivo es como una máquina que nos permite hacer ver y hacer hablar lo no dicho y no visto, hacer emerger aquello que se ve como normal. Interpelar el canon y su propensión a mirar al pasado, a lo consagrado y un rasgo compartido, es el impugnar la idea de que existe una música universal. Se dice desde el sentido común que la música es un lenguaje universal. Nada más singular que una música dada. Esa condición ha llevado a considerar normal que los objetos de estudio sean referidos a las músicas del canon, claro está, la pretendida música universal. Por ello en congresos como el que nos ocupa se plantean preguntas que en otros campos disciplinares no se darían. ¿O sí? Imaginemos por un momento un congreso de las ciencias médicas debatiendo sobre la presencia de la medicina tradicional y el papel de los chamanes en los currículos médicos convencionales. Lo extraño es que se plantee que la música popular acceda al estatus universitario. No olvidemos que el DAM “opera sobre los discursos literalizados, sobre los discursos que han dejado de ser solamente orales y se han materializado de algún modo en un texto escrito, con ciertas características.”⁶ Puede decirse que el sistema universitario se consolida cuando hay mayor literalidad que oralidad. He allí otro aspecto a considerar.

Otro elemento del dispositivo es entender que las prácticas del canon son, en lo fundamental, músicas literalizadas y que sus formas de operar y configurarse son cualitativamente distintas a las músicas de tradición oral que configuran la gran mayoría de expresiones populares en nuestro continente.

Mientras en las músicas del canon se ve como constante la referencia a determinados autores y tipos de repertorios, en las músicas populares proliferan elementos variables: expresiones que se re-inventan, se re-configuran, se re-componen. Miremos, si no, la facilidad

⁶Maldonado, J. “La formación artística en la educación básica,” *Revista UIS – Humanidades*, Volumen 32, Número 2, (Bucaramanga: UIS Facultad de Ciencias Humanas, 2004): 121-134.

de re-versión de las músicas populares. Si lo quisiéramos ahora mismo podríamos escuchar diversas versiones de temas como *La cumparsita*, *La pollera colorá*, *Cambalache*. En cambio, en las llamadas músicas académicas, mientras más “puras” las versiones interpretativas, más legítimas. En lo popular la versión está más cerca de lo compositivo en el sentido de nuevas disposiciones sonoras, aportes melódicos, transformaciones armónicas a través de rearmonizaciones, cambios de parámetros rítmico-métricos. Es el terreno propicio para las mixturas, las creolizaciones, los mestizajes; en últimas, espacio fértil para la promiscuidad sonora. No es otra cosa que la presencia del arreglo en las músicas populares. Arreglar es una interesante denominación para una intervención que supone la posibilidad de una adecuación o transformación creativa. El arreglista es como el artesano que repara una pieza, o como el restaurador que actualiza una obra que requiere una nueva presentación o disposición de sus componentes melódicos, rítmicos, armónicos o formales.

La emergencia de expresiones musicales realizadas por jóvenes músicos en Colombia —y seguramente que en otros países también— muestran que lo popular es una cantera inagotable que nutre propuestas creativas interesantes y problemáticas a su vez. De un lado, se observa la necesidad de buscar sonoridades que permitan configurar nuevos territorios de experimentación y de maneras de sonar que, si bien se refieren a lo propio en el sentido de una tradición culturalmente arraigada, lo hace sin renuncia a la singularidad y en clave de creación individual y colectiva. Escuchemos algunos ejemplos: *Ensamble Sinsonete*, *Phonoclórica*, *Curupira*, *Tumbacatre*, *Palos y Cuerdas*, entre muchos otros.

Preguntemos por un momento cuál es la formación musical de estos jóvenes músicos e interroguemos qué relación existe entre esas propuestas y los procesos académicos por los que algunos de estos músicos han atravesado. Observemos que en la casi totalidad de los casos, los resultados de la experimentación musical que han abordado no tienen que ver con los procesos de su formación académica o no al menos de manera directa. Es decir, no hay de manera explícita referencias a estas músicas, pues el argumento podría ser la falta de nivel, rigor y sistematicidad de esas expresiones.

Por lo dicho hasta aquí, pareciera ser el di-senso, un derecho de la música popular, de situarse en otra parte. Pareciera que en el caso probable que un programa de formación académica musical a partir de las músicas populares pudiera resistir y configurarse, sería nece-

sario enfatizar nuevas maneras de pensar y de hacer. Asumir acaso currículos nómadas y rizomáticos, apropiar otros procedimientos de escritura, otros objetos de estudio, diferentes maneras de disponer los trayectos formativos.

La diversa realidad musical de un país como Colombia —y por extensión de un continente como Latinoamérica— supone que un programa de formación musical no puede pretender dar soluciones globales a la formación musical. Por eso sus objetos de estudio con toda su complejidad deben ser singulares, acotados a realidades que, aunque complejas, apuntan a problematizaciones de contexto, de práctica y de sentido que les son afines.

Diríamos entonces, citando a Miguel Morey:

si debe haber normas, hay que inventarlas: nuevas síntesis de las costumbres y modalidades de relación con los demás, nuevas posibilidades de vida ética y política. Estas normas deben surgir de las prácticas y de las experiencias.⁷

Y contra la pretensión de trabajar una “música universal” cuando en realidad se trabajan músicas específicas, asumir otra vez el derecho de abordar músicas específicas y singulares.

Un objeto de estudio singular: Lo CIAM⁷

Como lo expresé al iniciar esta ponencia, a partir de tres experiencias una del registro de lo universitario (el programa de estudios musicales de la ASAB), otro del orden de lo no formal (Escuela Musical Nueva Cultura) y otro del orden de la profesionalización de músicos empíricos (Colombia Creativa) he podido pensar la categoría de DAM aquí expuesta. Es entonces en la dinámica del hacer pedagógico musical que se ha propuesto un objeto de estudio que ha permitido establecer la singularidad de unas músicas específicas. Por eso se habló de músicas caribeiberoamericanas (Músicas CIAM) para referirse a las que, como producto de procesos complejos de hibridación cultural, se

⁷ Morey, en: Centro Michel Foucault, (compilador, 1999 [1989]). *Michel Foucault, filósofo*. (Compilación de intervenciones y debates del encuentro internacional realizado en París, enero 1988. intervenciones de Balbier, E., Deleuze, G., Dreyfus, H.L., Frank, M., Glücksmann, A., Lebrun, G., Machado, R., Miller, J.A., Morey, M., Rajchman, J., Rorty, R., Wahl, F. y otros, segunda reimpresión. Barcelona: Gedisa, 1999): 122.

han cristalizado y configurado en el territorio de lo que comúnmente se ha llamado América. Lo caribeiberoamericano busca trascender las taxonomías tradicionales de las llamadas “músicas latinoamericanas”. No pesa en esta aproximación el criterio de área geográfica como sí el de las dinámicas culturales, los procesos de transformación y refuncionalización entre formas y estructuras musicales que se han venido gestando en el espacio y el tiempo. Lo CIAM tiene en cuenta, además, las múltiples asimetrías e irregularidades propias de toda manifestación de las producciones culturales.

Lo que constituye entonces lo CIAM en sus elementos conformadores, además de incluir complejos lusitano, hispano, indígena y africano, contiene componentes franceses, ingleses y holandeses, así como los influjos resultantes de procesos posteriores de inmigración de europeos, asiáticos y africanos. Todo ello intervenido por múltiples significaciones y diversificaciones interculturales, con sus cambios y movimientos.

En esta caracterización cuenta también, de manera significativa, la irrupción de los medios masivos de comunicación, la apertura de los mercados y en general los procesos de globalización. Debe reiterarse que en este enfoque no se tienen en cuenta notas constitutivas de cualquier etnia o complejo cultural antecedente por separado o que se muestren como excluyentes. “Las músicas caribeiberoamericanas, por lo ya expuesto, han sido leídas desde la diversidad genérica propia de las músicas regionales, desde su complejidad rítmica y melódica, desde sus posibilidades tímbrico-organológicas, desde la pluralidad de sus textos lingüísticos.”⁸

Al hablar de músicas CIAM, no se habla de folclor ni se marca el objeto de estudio del tinte identitario de “lo nuestro”, de lo autóctono, de las raíces. No. “Se trata de asumir la cultura como práctica creadora y no como un enunciado trascendental al cual remitirse.”⁹ De acuerdo con Gil, se entiende la cultura como “horizonte, apertura, matriz creativa que rebasa su inmovilización en el pasado,” pues la memoria y la tradición son germen creativo, una tradición cultural es fuerte porque se recrea constantemente, se modifica para conservarse.

⁸Sossa, J. “Música y pedagogía,” *ASAB Cobalto* (2000)

⁹Gil, J. “Pensamiento artístico y estética de la experiencia: repercusiones en la formación artística y cultural, [documento de trabajo].” (Documento presentado en el encuentro de Educación Artística en Medellín, Bogotá, 2007): 10. Disponible en <https://alucard930218.files.wordpress.com/2013/11/pensamiento-artistico-y-estetica-de-la-experiencia.doc>

Siempre ha estado en la base de la acción pedagógica a la que se ha referido aquí, el compromiso por que los estudiantes se apropien creativamente de unas músicas-fuerza, de unas sonoridades-vida, y en la medida en que las hagan suyas transformándolas, recobra más sentido el enunciado: “tan negativo es una contemporaneidad reducida a moda, como una memoria convertida en momificada pieza de museo.”¹⁰

En las músicas CIAM que son claramente de carácter popular existe, sin duda, una percepción sonora del espacio. En ellas se establece una relación dinámica entre oralidad, afectividad, espacialidad y cuerpo, denominado el bloque festivo. Imaginemos por un momento las músicas de las comparsas del Carnaval de Blancos y Negros (en la ciudad de Pasto, situada en el sur del país y en resonancia cultural con las culturas del altiplano peruano boliviano) o del Carnaval de Barranquilla (con la sonoridad caribe, en permanente interfluencia con las Antillas), el parrando llanero, una parranda vallenata.

El poder de la normalización o las “cosas deben volver a su curso”

El programa de la ASAB, lo hemos dicho, se situaba en el lugar del “decir de otro modo,” del “pensar de otro modo.” Se ubicaba en otro lugar tanto por su objeto de estudio como por las maneras de hacer pedagógico que, consecuente con el objeto, debía proponer. Era, claramente, un programa de formación musical universitaria anormal. Y era anormal pues, al no existir antecedentes, al no existir literatura ni procedimientos establecidos, era imperioso experimentar, pesquisar, auscultar sobre músicas que, abundantes en referencias fácticas, no tenían suficientes procesos sistematizadores que, desde la mirada normalizadora, se consideraran a la par de lo ya existente, es decir, al nivel de los programas universitarios validados y legitimado como normales.

Sabemos que lo normal se hace normativo, es como una fuerza que nos impele a pensar como todo el mundo. ¡Así se ha hecho!, ¡Así debe ser! ¿Qué pasa entonces con los que intentan situarse en otro lugar de enunciación? ¿De qué manera hacer sostenible lo que pretende pensar de otro modo? Situarse en un lugar distinto suponía, para el programa de la ASAB, asumir posturas de resistencia. Se trataba de cuestionar que lo normal era lo real.

¹⁰Ibid. II.

Debe entenderse que el programa de formación musical de la ASAB surgió en medio de tensiones y fuertes discusiones con los designados por el ICFES, organismo estatal que validaba la aprobación de los programas de formación universitarios. Existían en su momento tres programas de formación superior en música —Pontificia Universidad Javeriana, Conservatorio de la Universidad Nacional, Universidad Pedagógica Nacional— todos ellos inscritos en lo que es característico de la norma:

1. Estar conforme con los hábitos.
2. Estar conforme con un principio racional.
3. Estar conforme con la historia y la tradición.¹¹

Por tanto el nuevo programa debería estar en consonancia con lo establecido, es decir con lo normal. ¿Cómo así proponer como objeto de estudio a las músicas caribeiberoamericanas? ¿Cuáles serían los profesores de un programa sin cuerpo teórico y sin literaturas sistematizadas? ¿Cuál sería el programa de entrenamiento auditivo, cuál el del solfeo, el de armonía? ¿Se estudiaría contrapunto? ¿Y el contrapunto florido? Ah, ¿y las corales de Bach? ¿Guitarra y no piano, o la guitarra a nivel del piano? ¿Qué es eso de diapasones integrados y taller de integración? Y el piano, como el instrumento paradigmático de la música “universal”, ¿acaso puede compararse con el tiple, el cuatro, la jarana, el cavaquiño, el tres, el charango, las bandolas andina, llanera, guayanesa y oriental? ¿Puede alguien aprender armonía sin manejar piano? ¿Canto popular sin la técnica universal del bel canto? Esas preguntas expresaban cómo el Programa de Artes Musicales de la ASAB tendría que surgir en medio de fuertes tensiones, no obstante, haberse experimentado sus posibles alcances a partir de un programa no formal basado en músicas populares llamado el Plan Piloto, que se realizó entre 1983 y 1990 y estuvo a cargo de un equipo en el que participé junto con Samuel Bedoya (QEPD), Alejandro Mantilla, Carlos Rojas, Néstor Lambuley y Alfonso Dávila (QEPD) connotados

¹¹Morey, en: Centro Michel Foucault, (compilador, 1999 [1989]). *Michel Foucault, filósofo*. (Compilación de intervenciones y debates del encuentro internacional realizado en París, enero 1988. intervenciones de Balbier, E., Deleuze, G., Dreyfus, H.L., Frank, M., Glücksmann, A., Lebrun, G., Machado, R., Miller, J.A., Morey, M., Rajchman, J., Rorty, R., Wahl, F. y otros, segunda reimpresión. Barcelona: Gedisa, 1999): 116.

músicos y docentes colombianos, con quienes, posteriormente, se propuso el programa académico de la ASAB que estoy comentando. Se trataba entonces de asumir lo que podría bien llamarse un combate contra lo normal; se buscaba interpelar las normas establecidas, se ponía en cuestión la supuesta normalidad de lo que debía ser estudiado en música. Se quería, pues, pensar de otro modo, pensar un país y un continente diversos y ricos culturalmente. Se pretendía, en suma, pensar para decidir la formación de músicos para las necesidades actuales de realidades complejas y variopintas de un país como Colombia.

Cuando se instrumentalizó el proceso normalizador en la ASAB, hacia 1999, es decir seis años después de su creación, ya se habían creado en Bogotá otros programas universitarios de formación musical, todos en consenso trabajando sobre las músicas centro europeas. También en esa época, como lo es actualmente, todos los programas en Colombia tienen en común basar sus objetos de estudio en las músicas canónicas. Se configuraba entonces —y ahora se ratifica— una suerte de promedio estadístico que como concepto descriptivo señalaba la normalidad del hecho. Es decir, es normal que el Dispositivo Académico Musical tenga como objeto músicas pretendidamente universales pero que, paradójicamente, son tan específicas como las que la ASAB trabajó con compromiso a partir de lo que se asumió como músicas caribeiberoamericanas, esto mientras resistió a los embates normalizadores.

Colombia creativa o los procesos de profesionalización musical

¿Qué se entiende en nuestro medio por ser profesional en música? ¿Es profesional el que desde un saber consolidado en prácticas musicales contundentes deriva su sustento del hacer música? ¿Lo es simplemente el que obtiene un título universitario? Se establece una importante problemática cuando se habla de músico de profesión u oficio y, por contraste, del músico de hobby o afición. Son muchos los lugares comunes y los prejuicios que llevan a perpetuar las posturas o bien de superioridad de unos sobre otros, o bien actitudes vergonzantes de quienes sabiendo y ejerciendo con competencia su saber-hacer se sienten menos por no haber asistido a la universidad.

Es frecuente observar a jóvenes estudiantes universitarios de música moverse entre sus expectativas y búsqueda —que surgen de estar inmersos en una práctica dada— y los contenidos programáticos de

los centros de formación superior, ajenos a la realidad de su contexto. ¿Cuántas deserciones obedecen a ese distanciamiento entre modelo ideal de programa y acciones concretas cristalizadas en prácticas sonoras específicas?

En Colombia se viene adelantando un proceso que pone en la superficie las problemáticas que se levantarán en este congreso. Se trata de la implementación del programa Colombia Creativa que, por iniciativa del Ministerio de Cultura, se ha propuesto la profesionalización académica de músicos que, con conocimientos y experiencias musicales sustentadas en la práctica, por diversas razones y motivos o no pudieron o no quisieron acceder en su momento a procesos de formación académica universitaria. Es decir músicos de oficio con gran competencia y reconocimiento pero —y vuelve otra vez la demanda del DAM— sin título y por tanto sin legitimación de sus conocimientos y saberes adquiridos de diversas maneras. Son nueve universidades que acogieron cohortes de estudiantes con aspiraciones de titulación y que en virtud del programa se propusieron, de manera flexible, acciones académicas que teniendo en cuenta los saberes y experiencia de estos músicos pudieran, por decirlo así, ser atravesados por criterios académicos y lograr una titulación. Las universidades tuvieron que adaptar los currículos para acoger músicos empíricos con profundos conocimientos y experiencias en el hacer musical. No fue simple. Algunas universidades, más abiertas, han intentado lo que ha dado en llamarse diálogo de saberes. Otras han pretendido que los músicos se adapten a los currículos preestablecidos ignorando los conocimientos previamente adquiridos en la práctica. El reto ha sido complejo, pues se han puesto de manifiesto tensiones que han sido tratadas cuando se hacen evidentes los componentes y rasgos del DAM que venimos describiendo.

El sentido de la formación musical o la expresión de la condición humana

Las preguntas iniciales que suscita este congreso y que hemos venido tratando, podrían referirse al sentido de la formación musical, al para qué, al por qué y al cómo de esa formación, pero también —y esto es crucial— indagar por la materialidad de lo que será intervenido en esa formación, es decir unas músicas dadas. Y como se forma para la vida, valdrá la pena visitar a Hannah Arendt cuando en su texto *La condición humana* distingue tres ámbitos del hacer humano: el

de la labor, el del trabajo y el de la acción.¹² Propongo encuadrar el tema que nos ocupa en esta interesante distinción, lo que nos posibilitará comprender las diferencias sustanciales que existen entre la formación convencional de cuño académico y una aproximación académica a partir de las músicas populares. ¿Qué tipo de formación buscamos? ¿Aquella que se inscribe en el ámbito del trabajo, donde todo está definido, debidamente planeado, predeterminado, controlado? ¿O una formación que, inscrita en el ámbito de la acción, dé lugar a la experimentación, a la búsqueda, a la expresión de la vida, al fluir del goce, del disfrute, a la manifestación de fuerza colectiva del afectar y ser afectado?

Siendo la acción el ámbito donde se escenifican los elementos políticos y se manifiesta la vida de los hombres, habría que repensar un tipo de educación musical que, en nuestro contexto, se inscribe más en el ámbito del trabajo. Al hablar de formación académica a partir de músicas populares deberíamos pensar una formación que esté en consonancia con la vida, con la fiesta, con el goce y con el disfrute. En últimas, pensar una formación que expresa las tensiones de las músicas y la sociedad, donde se manifieste la vida en todas sus dimensiones. Se recuperará así el sentido profundamente político de la comunidad y se asumirá el sentido plural del taller en tanto espacio de la experimentación y de la potencia colectiva. Es decir, de entrada propongo mirar elementos que normalmente no hacen parte de los trabajos de aula, de laboratorio, algo así como si pensáramos en los campesinos, asumir con ellos una educación a campo abierto, volver al establo. En nuestro caso, mirar a la fuente, a la fiesta, al carnaval.

Una formación que dé curso a la experiencia y que relativice el papel y peso de la teoría y de los discursos. Un espacio formativo que recupere la experiencia y el sentido de la práctica; que se constituya en posibilidad de movilizar, de problematizar, de inquietar.

En el contexto de las prácticas formativas en músicas populares, la Academia ha asumido una mirada distante del ámbito de la acción para situarse generalmente en el ámbito del trabajo. Es aquí donde la aproximación a la música práctica y al músico práctico se hace imprescindible.

Por lo dicho, la actividad musical está más cerca de la producción laboral que del mundo del trabajo. Ver, por ejemplo, la participación de

¹²Arendt, H. *La condición humana*. (Barcelona: Paidós, 1993)

integrantes de orquestas de formato sinfónico integrando grupos de mariachis u orquestas de música tropical. En un caso son empleados estatales y en el otro fungen como músicos independientes. En los dos contextos el concepto de trabajo se expresa de manera diferente. Una es trabajar institucionalizadamente, acogido por un contrato estable de trabajo y protegido, como esfuerzo de trabajo sindical, por leyes que protegen el hacer. La otra es trabajar como independiente expuesto a la libre circulación del mercado y al arbitrio de la chisga¹³, práctica mucho más cercana al mundo de la labor, de la fiesta, de la rumba. No olvidemos que mientras el trabajo se refiere a aquellas actividades que han dejado de lado los ciclos de la naturaleza, los ritmos del cuerpo, la producción de la subsistencia inmediata, para enfatizar la producción en todo momento y lugar, la labor se conecta con los ciclos de la naturaleza, con las fiestas patronales. El músico popular está más cercano al mundo de la labor que al mundo del trabajo; labora cuando los demás descansan de haber trabajado.

Es claro que los rasgos del sistema académico convencional hacen parte del ámbito del trabajo y éste hace parte de la racionalidad científico-técnica. No es de otra manera manifiesta su característica de aproximación al universalismo, objetivismo, sistematización, ordenamiento jerárquico y propuesta programática lineal y rígida. Por eso, las músicas populares, inscritas en el mundo de la acción y de la vida donde fluye el deseo, el goce, la fiesta, la parranda, aparecen distantes de ser consideradas objeto de estudio serio, por tanto alejadas de la “alta” cultura. Cuando le hacen una concesión, confinan estas prácticas a la ideología romántica del folclor. Y Arenas lo reitera cuando enuncia que:

¹³Se denomina chisga en el lenguaje coloquial de los músicos aquellas actividades informales donde se prestan servicios ocasionales para tocar una serenata, tocar en un evento ocasional, presentando propuestas que generalmente son armadas para la ocasión. Prácticas performativas informales ocasionales, se ha dicho no sin cierto aire burlesco. Contra lo que pudiera pensarse, esta práctica moviliza ingentes recursos económicos que, por las condiciones particulares de su circulación, no son considerados importantes y, desde el punto de vista de las implicaciones de las transacciones económicas son muy significativas para el modus vivendi de los músicos.

¹⁴Arenas, E. “Una aproximación a los fundamentos y apuestas conceptuales del programa de músicas tradicionales del PNMC,” *Escuela de Formación Musical Nueva Cultura, Cartilla de Apoyo Número 02-07, Lecturas sobre investigación, música y pedagogía*. (Compilación de materiales de apoyo pedagógico programa de músicas

[L]a idoneidad de las propuestas de educación basadas en músicas populares tradicionales ha sido puesta en cuestión presuntamente por detenerse en el detalle, apuntar a las diferencias en detrimento de los universales, por carecer de sistematización, por no tener aval de comunidades internacionales, por no ser propuestas contrastadas con la práctica académica y, todas ellas sumadas, por algo que se puede decir en una sola frase (...): por carecer de rigor académico.¹⁴

Entonces, entre la aproximación academicista y la aproximación desde el hacer vivo de las prácticas musicales populares se evidencia una importante diferencia, se trata, como lo dijera Eliécer Arenas, de investigar para ampliar los marcos de referencia disciplinares o estudiar la práctica, en función de la práctica, para y desde las prácticas musicales populares.

Si asumimos formación académica en música popular, se reivindica el “sentido práctico” y se impugna el sentido común académico caracterizado por su erudición, por su desprecio por las prácticas reales y por su proclividad a la asepsia de las prácticas de escritorio. De otra parte muestra la violencia simbólica y la violencia epistémica que, como expresión del colonialismo, tanto económico como político, creó un imaginario que no solo sirvió para legitimar el dominio económico, sino también para producir los modelos simbólicos necesarios para aceitar esa situación colonial.

La riqueza de la acción, ámbito donde fluye la vida, como nos los dijera Arendt, nos muestra la proliferación inagotable de variantes sonoras. Por esa razón no es posible pensar la existencia de un solo bambuco, de una única manera de tocar un tambor de cumbia, ni en una única forma de acompañar rítmicamente una chacarera, un samba, un candombe, manifestaciones siempre cambiantes de esquemas aprendidos generalmente por tradición oral, versiones legitimadas en la práctica por complejas y diversas relaciones socioculturales. Así como un mapa no es un territorio, el código gráfico de la música — generalmente referido al pentagrama— no agota el rito de su actualización.

tradicionales del Plan Nacional de Música para la Convivencia, selección de Jorge Sossa, Bogotá, Fundación Nueva Cultura, 2007)

Oralidad, literalidad y cuerpo o la emergencia de líneas de actualización o creatividad

Pero volvamos a la pregunta por las formas y posibilidades de apropiar las grafías entendidas como códigos y recursos para decodificar el lenguaje musical (lectura) y su manejo para escribirla (escritura). Desmitificar el pentagrama y la notación occidental convencional. Usarla en su justa medida y aproximarse a ella a partir de la potencia de la oralidad inmersa en las músicas populares. Sabemos que el DAM “opera sobre los discursos literalizados, sobre los discursos que han dejado de ser solamente orales y se han materializado de algún modo en un texto escrito, con ciertas características,”¹⁵ lo que hace converger el enunciado estudiar música con aprender los códigos del pentagrama. Tomar con cuidado el enunciado que muchos músicos empíricos reproducen cuando dicen “yo no sé música” al referirse a no “saber” leer música, y sin embargo son excelentes intérpretes de variados instrumentos y conocedores de diversos géneros populares. Primero tocar, sonar, apropiar el universo sonoro, la lectoescritura musical irá apareciendo como una resultante de haber develado los sentidos de los ritmos, las melodías, las métricas, en fin. Si abordar lo literal, pero como un correlato de lo expresivo y empático que está presente en la oralidad de las músicas populares, para el caso que vengo considerando en esta ponencia, asumidas como músicas CIAM entendidas a su vez como textos de cultura. En suma, he estado atento a describir el Dispositivo Académico Musical - DAM, a identificar y describir las reglas de su funcionamiento; atento a no dejarse capturar por las líneas que traza y establece como cosas inamovibles y “naturalmente” propias de la formación académica musical. Atentos, en fin, a mostrar lo que hacen, sienten y piensan los agentes del proceso formativo.

El mito de la transcripción musical o La trampa de la partitura

Hemos dicho que entre oralidad y literalidad se dan diferencias en la percepción y que en la práctica la formación académica ha dado peso a lo visual en desmedro de lo audio-táctil. También que la compleji-

¹⁵ Maldonado, J. “La formación artística en la educación básica,” *Revista UIS – Humanidades*, Volumen 32, Número 2. (Bucaramanga: UIS Facultad de Ciencias Humanas, 2004): 121-134.

dad del DAM se evidencia cuando se trata de incluir músicas de un fuerte contenido oral en ámbitos que, como el académico, supone, de un lado, un fuerte componente escrito, del otro la prefiguración de la acción y, por supuesto, la argumentación racional.

En recientes trabajos realizados en Colombia se ha hablado de la posibilidad de la formación de músicos anfibios. Si bien esta intención esconde el trascender la falsa dicotomía culto-popular, no deja de presentar dificultades presentes en las líneas del DAM. Veamos. Los programas de formación académica privilegian la visión y con ello la lectura. La condición de literalidad de las músicas objeto de estudio ponen el acento y el énfasis en la partitura, en la lectura a primera vista, o cuando se refieren al oír lo hacen desde una aproximación intelectual: oír analíticamente elementos diseccionados del fenómeno musical. Oír tritonos, progresiones, intervalos, todo aislado de las músicas como una totalidad, como hecho sonoro vivo. Abordar las músicas populares supondrá, necesariamente, poner el acento en el desarrollo del oído —decimos en Colombia “entrenar la guataca”—. Percibir audiotáctilmente, lo que implica además establecer nuevas conexiones con el entorno, oír no solo los sonidos, es, como dijera Barthes, escuchar, apropiarse los gestos, las señales, intuir a los otros con los que se toca, sumergirse en las lógicas de las músicas que se tocan, estar atentos a develar cuándo hacer un revuelo cuando se acompaña en el tambor un bullerengue, cuándo hacer un floreo en el cuatro cuando se toca un joropo.¹⁶

Ir del mundo sonoro a lo escrito y no al revés parece ser la clave. Algo similar a lo que sucede con el aprendizaje de una lengua materna. Se lee porque se necesita, porque tiene sentido. Muchas prácticas musicales no requieren de la partitura, suenan sin pasar por los códigos escritos que, también por fuerza de considerarse universales, se imponen como rasero único. ¿Nos hemos preguntado por la posibilidad de usar otros códigos diferentes a los ya conocidos e impuestos de la grafía de las músicas occidentales, es decir los códigos del canon?

Ahora bien. Es conveniente considerar que el pentagrama de hecho resulta útil, pero a condición de ser usado como un apoyo para registrar comportamientos sonoros que ya tienen incorporados luego de fuertes inmersiones en las prácticas vivas de estas músicas. Así, comprender la complejidad rítmica de un currulao y entender los comportamientos del cununo o del bombo arrullador no podrá hacerse

¹⁶ Barthes, R. *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces*. (Barcelona: Paidós, 1986)

desde los códigos de ninguna partitura ni podrá pretender transcribirse sus fraseos sus particulares expansiones rítmicas si en el hacer vivo no se han aprehendido sus lógicas expresivas y parámetros técnicos para ejecutar instrumentos aparentemente sencillos.

En contrario. Se han vivenciado experiencias significativas cuando estudiantes que se han formado en las lógicas de las músicas de lo popular acceden a las lógicas de las músicas literalizadas y logran esa condición de anfibio a la que aludía anteriormente. Es decir, algo así como que el orden de los factores sí altera el producto. Desde el oído, desde la percepción audio-táctil parece propicio discurrir por músicas, lógicas y percepciones diferenciadas. Al revés esto es conflictivo y virtualmente imposible.

Entonces, para el caso de las músicas populares el DAM deberá desplegar la posibilidad de que lo literal asuma su justo rol y que la apertura a prácticas musicales vivas entren en juego. ¿Cómo calificar el desempeño musical cuando no se mide por la competencia de oír intervalos aisladamente? ¿Cómo valorar la competencia de un estudiante que no oye analíticamente los tritonos pero, en cambio, es competente para intuir la armonía de una canción que acompaña de manera eficiente aunque no la haya escuchado antes?

Situarse en un nuevo lugar: del proyecto al trayecto

Para ir finalizando considero conveniente imaginar un espacio para las músicas populares y pensar una intervención académica donde ya no sea el proyecto lo que gobierne sus acciones pedagógicas y musicales. Si hemos hablado todo el tiempo de la importancia de buscar, de pesquisar, de cara a lo inédito, a lo posible, no se deberá estar prisioneros del objetivo, de las metas, de los resultados. ¿Por qué razón en el ámbito académico todo debe medirse por el cumplimiento de las metas? ¿Es la preocupación por el control? ¿Es acaso la lógica de la economía la que penetra los espacios formativos donde, en nuestro caso, la música como expresión artística debe quedar prisionera de la inversión económica?

Pensemos entonces espacios formativos de la música popular abiertos a los trayectos, donde se dan recorridos entre dos puntos, puntos que no se predeterminan. Es como el juego de los niños: algo inicia, muchas cosas suceden, pero los recorridos no son lineales. Cualquier cosa distrae, se cambia, se reinicia, pero ya no será desde el mismo punto. Muchos puntos entre los puntos de partida y llegada. Los

trayectos se parecen a cómo opera la creación artística. ¿Por qué, entonces, no imaginar una clase, o una acción pedagógica musical, más cercana a la expresión artística, más próxima a la dimensión estética que a la planificación de las ciencias duras con sus segmentaciones y linealidades?

Trayecto que nos ayudaría a evitar una trampa mayor: “El encierro geográfico, la localización precisa en el espacio, el funcionamiento sedentario que desemboca rápidamente en la secta conducida por un gurú. En cambio [la escuela] debe ser abierta, móvil, dinámica, en movimiento permanente, en una palabra nómada.”¹⁷ Hablar entonces de músicas donde los mapas no son solo de los territorios; referirse a músicas donde los mapas lo son también de intensidades. Por eso será innecesario pensar currículos fijos e inmutables que esperan reformas curriculares para cambiar sus movimientos. Pensemos programas de formación musical a partir de músicas populares que, alertas a no dejarse capturar por el DAM y sus componentes del saber-poder, se diseñen desde la condición humana de la acción, donde se evidencien los nexos vivos con la labor y se tome distancia crítica con los imperativos del mundo del trabajo, ya no será una consigna “trabajar, trabajar y trabajar” —como se dijo en Colombia en ocho tortuosos años de un gobierno que por fortuna pasó— sino tal vez deba hablarse de “pensar, gozar, inventar, experimentar”.

¿Por qué no imaginar, más que proyectos —que terminan coartando, querámoslo o no la búsqueda y la experimentación— trayectos que nos motiven e inviten al movimiento? Tal vez la misma dinámica de las músicas populares nos esté diciendo que quizá es preciso explorar otras maneras donde más que regulación se generen procesos emancipatorios de transformación creativa, más próxima al mundo de la labor y de la acción que a los imperativos del mundo del trabajo que, como lo hemos resaltado, está más cercano a las búsquedas del mundo académico universitario.

¿De qué maneras propiciar el que los programas de formación musical en el ámbito universitario se vinculen, antes que con la preocupación curricularizante, con la vida presente en las múltiples festividades de los pueblos donde las músicas populares tienen asiento? Tomar distancia de los parámetros de calidad que calzan bien con el ámbito de la llamada educación superior, pero que se alejan, como ya

¹⁷Onfray, M. *La comunidad filosófica: Manifiesto por una Universidad popular*. (Barcelona: Gedisa, 2008 [2004]), 27.

lo hemos señalado, del sentido y significado del mundo de la acción en el que queremos imaginar y realizar los trayectos de los programas de formación musical a partir de músicas populares. Ya no la escuela escolástica o la formación rígida, vertical, de visiones academicistas. No se tratará de procesos de formación musical en las que el profesor sabe y los “alumnos” escuchan y aprenden. Si se ha cuestionado la hegemonía del poder-saber academicista, entonces será oportuno preguntar a las entidades universitarias: ¿cómo poner en escena el diálogo de saberes, de qué maneras establecer una relación dinámica en los procesos de formación en músicas que oscilan en la tensión oralidad-literalidad?

Algunas conclusiones

He hablado de la ausencia de la subjetividad, he referido la preeminencia de lo preestablecido en los currículos. Todos estos hechos nos hacen volver sobre preguntas fundamentales: ¿de qué maneras buscar la configuración de un sujeto estético a partir de acciones artísticas y pedagógicas fieles a lo sensible basadas en comprensiones sentidas, imaginadas y soñadas? ¿Cómo, en medio de normatividades tan rígidas e instrumentales, es posible imaginar procesos de formación musical que desde lo popular movilicen la intuición, la emoción, la pasión, el sentimiento, el deseo y la imaginación?

Resonando con Onfray no estamos ni a favor ni en contra de la universidad tal como está diseñada hoy en día. Tal vez se trate de pensar en otro lugar, en otras maneras de asumir lo académico; es allí donde la concepción de las músicas prácticas, las músicas de tradición oral, es decir las músicas populares, pueden abrir inéditas posibilidades para salir del gueto en que se encuentra la música confiscada por la Universidad. ¡Encontrarle un mejor lugar!

Mientras que en los programas universitarios convencionales de educación musical pareciera existir una manera canónica de formular y estructurar los programas de formación musical, algo así como una suerte de programa ideal, muchas veces distante de las prácticas musicales concretas, los programas académicos basados en las músicas populares deberían orientarse, al menos como actitud y como postura, hacia aperturas que los pongan de cara a aquellos elementos que le dan su sentido: la flexibilidad, la línea de fuga, la singularidad, las circunstancias que no son las esencias presentes en una formación

asumida como universal. Hay que inventar maneras nuevas de asumir la formación musical; contenidos y prácticas singulares exigen maneras y modos de intervención singulares.

Entonces, al abordar lo popular, si habláramos de currículo lo haríamos como currículo abierto donde los conceptos remiten a circunstancias y no a esencias levantadas por encima de las propias circunstancias. “Un currículo ciertamente configurado desde la razón pero preferiblemente asistido por el susurro de la razón artística.”¹⁸ Y, esto es decisivo, tomando distancia de la construcción rígida de currículos, con métodos y problemas muy preestablecidos que controlan la necesaria fluidez y líneas de fuga que habitan la experiencia artística. Se me antoja entonces imaginar que es en el taller artesanal, por ejemplo, donde los procesos formativos requieren de una dirección flexible, de una experimentación continua en los modos de tratar la materia, es un espacio de aperturas hacia otros eventos que no tienen que ver estrictamente con el material, pero que sin embargo pueden influir en él.¹⁹

Finalmente, vivimos en un modelo de sociedad que ha puesto el acento en la producción de bienes, sobre el supuesto de que las necesidades humanas deben ser satisfechas a través del consumo. Se ha perdido el sentido humano de la realización de las necesidades. Asistimos a una hipervaloración de la rentabilidad económica, a una sobrevaloración del dinero, del tener, a una saturación del consumo. En este contexto nos enfrentamos al reto de plantear nuevos paradigmas de la formación musical. Quizá todo lo dicho y pensado en este Congreso nos aporte en esta construcción.

¹⁸Gil, J. “Pensamiento artístico y estética de la experiencia: repercusiones en la formación artística y cultural, [documento de trabajo].” (Documento presentado en el encuentro de Educación Artística en Medellín, Bogotá, 2007): 6. Disponible en <https://alucard930218.files.wordpress.com/2013/11/pensamiento-artistico-y-estetica-de-la-experiencia.doc>

¹⁹Lichilín, A., “Recorridos y usos artesanales”, en: *Expresión y vida: Prácticas en la diferencia*. (Bogotá: ESAP, Grupo de Derechos Humanos, 2002), 80-107.

Referencias

- Arenas, E., (2007), “Una aproximación a los fundamentos y apuestas conceptuales del programa de músicas tradicionales del PNMC”, En: Escuela de Formación Musical Nueva Cultura, Cartilla de Apoyo Número 02-07, Lecturas sobre investigación, música y pedagogía, compilación de materiales de apoyo pedagógico programa de músicas tradicionales del Plan Nacional de Música para la Convivencia, selección de Jorge Sossa, Bogotá, Fundación Nueva Cultura.
- Arenas, E., (2009, mayo), “Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos”, en: A Contratiempo: Revista de música en la cultura, Número 13, disponible en: <http://www.musigrafia.org/accontratiempo/?ediciones/revista-13/articulos/Elementos.html>
- Arendt, H., (1993), La condición humana, Barcelona, Paidós.
- Barthes, R., (1986), Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces, Barcelona, Paidós.
- Centro Michel Foucault, (compilador, 1999 [1989]), Michel Foucault, filósofo, compilación de intervenciones y debates del encuentro internacional realizado en París, enero 1988. intervenciones de Balbier, E., Deleuze, G., Dreyfus, H.L., Frank, M., Glücksmann, A., Lebrun, G., Machado, R., Miller, J.A., Morey, M., Rajchman, J., Rorty, R., Wahl, F. y otros, segunda reimpresión, Barcelona, Gedisa.
- Deleuze, G., (1999 [1995]), Conversaciones, Valencia, Pre-Textos.
- Gil, J., (2007), Pensamiento artístico y estética de la experiencia: repercusiones en la formación artística y cultural, [documento de trabajo], Documento presentado en el encuentro de Educación Artística en Medellín, Bogotá, disponible en <https://alucard930218.files.wordpress.com/2013/11/pensamiento-artistico-y-estetica-de-la-experiencia.doc>
- Lichilín, A., (2002), “Recorridos y usos artesanales”, en: Expresión y vida: Prácticas en la diferencia, Bogotá, ESAP, Grupo de Derechos Humanos, páginas 80-107 .
- Maldonado, J., (2004), “La formación artística en la educación básica”, En: Revista UIS – Humanidades, Volumen 32, Número 2, Bucaramanga: UIS Facultad de Ciencias Humanas, páginas 121-134.
- Onfray, M., (2008 [2004]), La comunidad filosófica: Manifiesto por una Universidad popular, Barcelona, Gedisa.
- Sossa, J. (2000) “Música y pedagogía”, en: ASAB Cobalto, Bogotá.

ANACRUSA: LA LEYENDA DE POR QUÉ NOS DIVIDIMOS¹

ETHEL BATRES

Eran cantores, eran danzarines. Eran grandes músicos y pintores.
-Así dice el Popol Wuj, libro sagrado del pueblo maya-kiché-

“Sus tesoros eran la ciencia, el conocimiento, las artes. Habían logrado inventar el maíz: grano sagrado que daba el sustento. Del teocinte y el tripsacún se formó. Y de ese grano, maravilloso, surgieron los hombres de maíz: Balam quitzé, Balam Acab, Mahucutah, Iqui-Balam. El maíz era un gran tesoro. Pero también había otro fruto muypreciado. Tanto, que el poseedor de cacaotales era una persona rica y pudiente. Servía como moneda y era el CACAO, la semilla para fabricar la bebida dulce, para compartir. La semilla que se podía dar a cambio para obtener ovejas, cabras, tapices, telas, incluso adornos de jade y pedernal. Y finalmente, había otra invención maravillosa. Salió de la planta del henequén... Era una fibra valiosa, surgida después de golpear y golpear la planta, hasta que ésta soltaba sus fibras y formaba un lazo, la fibra importante para ayudar en todo: para sujetar las cosechas, para halar una bestia que necesitara ayuda, para extenderlo alrededor de los pueblos... y para invitarlos a ser amigos. La cuerda que al circunvalarnos nos hacía hermanos, amigos, partícipes de una sola emoción, compañeros de un solo pueblo

¹ Conferencia Inaugural del 4º Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular. “Música, identidad y globalización”. 22 de agosto de 2013. Universidad Nacional de Villa María. Córdoba. Argentina.

[...]

Un día llegaron los hombres del otro lado del mar. Buscaban tesoros. Y obligaron a los sabios y sacerdotes a entregar los tesoros más preciados.

Los tesoros estaban cada uno en una caja de madera: la mazorca del maíz, las 20 semillas del cacao y la cuerda que había servido para circunvalar a todos los pueblos, para mantenerlos en unidad.

Los castellanos entraron, ingresaron al lugar sagrado y pidieron los tesoros. Con gran dolor, los ancianos, los maestros entregaron las 3 cajas de madera. Los hombres que llegaron sacaron los tesoros:

Tiraron el maíz, no les importó que fuera nuestra carne.

Tiraron el cacao, no les importó que fuera nuestra bebida ritual.

Y sacaron la cuerda... Y la extendieron... Y vieron que era fuerte, pero no comprendieron para qué podía servir... Así que decidieron regresarla a la caja y dejarla nuevamente allí... Para engañar a los sabios y que pensarán que nada importante había ocurrido.

Pero no sabían enrollarla, y cuando intentaron meterla en la caja... ¡No cabía!, así que la cortaron... y al romperla, un grupo de pueblos quedó fuera y ya no supo cómo juntarse con los otros.

Los hombres, volvieron a enrollar la cuerda, pero no entraba en la caja... y volvieron a cortar: otra vez, dejaron fuera a más gente... Y una tercera vez fue el intento para meter la cuerda en la caja: pero nada. Tuvieron que seguir cortando y haciendo pedacitos... porque la cuerda ya no entró en la caja.

Sólo los sabios, los ancianos, sabían cómo colocar la cuerda, de manera que nadie se quedara fuera.”

Deseé iniciar con esta historia... porque el tema del que nos toca platicar el día de hoy, enlaza con muchas cosas: con el pasado, con el presente, con el futuro.

Con un continente maravilloso, sorprendente y multicultural, pero que sufre derroteros diversos, por crisis internas y externas; por presiones económicas; por imposiciones de muchos; y también, porque muchas veces ha olvidado o al menos invisibilizado sus raíces ances-

trales, porque sencillamente éstas no entran necesariamente en el patrón de la cultura hegemónica.

También, porque en otras ocasiones, el papel de esas mismas culturas está bien, siempre y cuando sean como “la guinda del pastel”, como una nota sofisticada o exótica, pero no necesariamente como un discurso musical y artístico visto, apreciado y ubicado en igualdad de condiciones, en equidad, con el discurso académico y occidental.

PRIMER COMPÁS: EN TORNO AL TEMA DE LA IDENTIDAD *(suena el tambor...)*

Profetizan que el siglo XXI será testigo de 4 grandes revoluciones.

1. La revolución cuántica: de la que sin duda, se ocuparán los físicos.
2. La revolución biomolecular: de la que también, esperamos, se ocuparán los biólogos.
3. La revolución de la comunicación (ya la estamos viendo): en la que están implícitos muchos más: ingenieros, cibernéticos, medios, comunicadores, industriales, empresas, en fin... muchas más personas.
4. La revolución de la sensibilidad: propiamente nuestro tema. Se piensa que en contraste con un mundo que cada día se tecnologiza más, habrá una necesidad más grande de retornar a aquellas cosas que nos hacen humanos. Allí será donde las artes, obviamente la música dentro de ellas y la educación, se tendrán que tomar la mano, necesariamente, contribuir a generar elementos coherentes para desencadenar procesos realmente transformadores en la sociedad.

En este contexto, América Latina, entendida como un continente diverso y multicultural, asume dentro de los retos de la postmodernidad y la contemporaneidad, la búsqueda por comprender su problemática desde la perspectiva de inclusión que le permita redefinir conceptos para formular paradigmas identitarios distintos a los planteados tradicionalmente, y que caractericen la identidad –no desde la UNICIDAD- como fue durante muchas décadas del siglo XX, sino desde la inclusividad, el interclasismo y el multiculturalismo.

Estos conceptos no son ni pueden ser fijos, mucho menos absolutos o tajantes.

La identidad podría entenderse como una construcción móvil, dinámica, viva, que va transformándose a partir de referentes de común aceptación, pero no de genérica homologación asimilacionista, que privilegie la cultura dominante, el colonialismo y a los grupos de poder.

Buscamos entender la identidad como una propiedad de esencia y pertenencia a un grupo mayor, que reúne y representa el aporte de imaginarios sociales emanados desde la diversidad étnico-cultural de las distintas culturas de contacto y convivencia, en un intercambio respetuoso y ecuánime, que privilegie la inclusión como elemento de enriquecimiento general.

Y es allí, donde aparece LA MÚSICA, como elemento de extraordinaria fuerza, presente en las comunidades, pueblos, villas, ciudades y todo sitio, plaza y referente local, para nutrir, enriquecer y servir de PUENTE cultural a fin de dotar a sus poseedores –no sólo con el aporte del sonido, el cual ya poseen- sino con la conciencia crítica de que hacer música va más allá del hecho estético y técnico-musical, para alcanzar una dimensión social y de cambio significativa. Para cerrar este segmento diremos que “todo pasa, indefectiblemente, por la educación”. Por tanto, engarzar música, identidad y globalización requerirá de un acercamiento en paralelo con el SISTEMA EDUCATIVO, PARA QUE EN REALIDAD, se alcancen propósitos mayores. Entonces, la identidad sigue siendo un paradigma confuso y difícil de explicar en casi toda América Latina. Probablemente porque los referentes para definirla, muchas veces han sido impuestos por los grupos unilaterales de poder. De allí que la “exclusión” sea una parte de la definición y lo incompleto del concepto tienda a negar su existencia, sin más. La misma Filosofía concibe la identidad como “unidad de lo múltiple”, en oposición a distinción de la diversidad. Este acercamiento forzado de lo real para corresponderlo con lo “idéntico”, sacrifica la multiplicidad para facilitar la explicación y deviene en un reduccionismo funcional que no categoriza las cuasi infinitas variantes surgidas de la América diversa.

De esta manera, la tradicional definición de identidad por país, se ha tornado para Latinoamérica en una camisa de fuerza que no logra detener el desborde multicultural que contiene. La definición de identidad entendida desde la diversidad, sin temor a verse menoscabada o diluida al incluir a todos y valorando lo diferente que se pueda ser desde lo étnico, lo lingüístico, lo cultural o lo legal afirma a los distintos grupos y contribuye a la generación de sus elementos artísticos y musicales. Pensamientos como el “mestizaje” generalizado, son parciales. Ya que la condición de mestizaje tiene muchas matizaciones y variantes. Además, muchos grupos etnolingüísticos de los distintos países, con definición consciente de su “otredad” respecto de los sectores hegemónicos, generalmente no indígenas o no afrodescendien-

tes, rechazan el concepto de mestizaje para sí. De igual manera, que muchos conceptos emblemáticos del “patriotismo” oficial de nuestros países, son generados desde una simbología unilateral que puede ser excluyente de ciertos sectores y por lo mismo, es cuestionada.

SEGUNDO COMPÁS: EN CUANTO AL TEMA DE LA GLOBALIZACIÓN Y LA DESCOLONIZACIÓN (*suena el tambor...*)

El modelo o los modelos de desarrollo económico de nuestros países –salvo honrosas, pocas y muy dignas excepciones- se supeditan a los modelos macroeconómicos impuestos por las potencias comerciales mundiales: los Estados Unidos, Europa, varios países de Asia. La globalización de sus políticas y el monopolio de los medios masivos de comunicación, genera un colonialismo cultural que obliga a los países de economía dependiente como los nuestros, a inhibir la posibilidad de desarrollo (o al menos a considerarla) fuera de los cánones impuestos. En tal sentido, la cultura dominante y foránea se torna en el elemento de prestigio que irradia una gama de productos de consumo que –merced a la publicidad e imposición de valores- cosecha adeptos en distintas instancias y estratos sociales. Obviamente, hay segmentos de la sociedad más vulnerables a las estrategias mercadológicas: por un lado, las generaciones de niños y jóvenes, quienes han tenido menos oportunidad de conocimiento y conexión con sus raíces ancestrales. Éstos a su vez, son desconocedores de su historia reciente y remota. La exposición constante a una televisión y cine que magnifican héroes ajenos y diferentes, unida a una política educativa generada más desde el Banco Mundial e impuesta desde hace casi tres décadas a través de las Reformas Educativas en toda América Latina, han logrado que exista una generación poco consciente e identificada con los elementos culturales de su grupo etnocultural cercano, formada sin visión crítica, con poco desarrollo de las habilidades generales y con un perfil que ya responde a la meta muy clara (por parte de los dirigentes mundiales) de abonar el terreno que siga generando la masificación de obreros alfabetizados.

Sin embargo, distintos estamentos de la sociedad, aquellos que paradójicamente tienen acceso a los bienes de consumo, son otros elementos vulnerables: crecidos y educados con una visión centro-europea, consideran un símbolo de prestigio social la ostentación de elementos de la iconografía consumista: marcas clave, logotipos, adscripción a clubes, manejo de jerga exclusiva, tendencia a la sepa-

ración y mezcla con “los otros”. El USO Y CONSUMO DE UN TIPO O VARIOS DE MÚSICA, REPRESENTAN SU GUSTO, TENDENCIA Y UBICACIÓN SOCIAL.

Aunado a lo anterior, en algunos países –esto ocurre por allá... por favor, nunca en casa-: la crisis política marca una cadena de corrupción, manejos inadecuados en la res-pública, oportunismo y falta de políticas de estado claramente definidas en campos fundamentales como la educación y la cultura, que generan una sensación de desconuelo, desamparo y baja autoestima colectiva en la que aferrarse a elementos que podrían ser consolidadores de una “identidad” pueden parecer o ser promovidos como elementos “del pasado”, impuestos o generados bajo circunstancias que no son favorables en la actualidad. La falta o invisibilización de liderazgos locales puede ser una estrategia más, concienzudamente planificada para el sostenimiento del statu quo, para que permita un balance financiero en favor de las metrópolis hegemónicas.

(Nota: siempre he pensado que esos muñequitos de la televisión: “Pinky y Cerebro”, unos villanos que están buscando acabar con el planeta.... En realidad existen y buscan destruir nuestras sociedades...)

La ausencia de elementos de conexión entre la vida propuesta por la lógica mundial y la realidad paupérrima que circunda a la mayoría de latinoamericanos, crea desfases que nos desubican y hacen perder la conciencia clara de las cosas. Constantes cotidianas que pueden circundarnos, podrían constituirse en eslabones de una fuerte cadena de resguardo ante esa inconsciencia: la cultura, la música, la estima por lo propio, el aprecio por los elementos intangibles que producimos: nuestra voz, nuestro acento, melodías, inflexiones, sonidos sueltos o en conjunto, imágenes, texturas, olores, sabores, movimientos, sabores, hilaturas, artes populares –que ahora solo se nombran como “artesanías” demeritando su auténtico valor- textos, poesía, son parte de un capital social invaluable, que ha sido descalificado y no cuantificado.

Redescubrir la posibilidad de transformar lo existente que está invisibilizado y hacerlo un elemento revitalizado o refuncionalizado, es contribuir a consolidar una barrera mínima que puede ayudar en la prevención de desastres culturales.

El crítico Leonardo Acosta, nos recuerda 4 posibles formas de colonialismo cultural, (*Yo las llamaría “Manual para destruir culturalmente”*):

a) Destrucción cultural real: genocidio, muerte, masacre, destrucción de libros, de códices, de partituras, de instrumentos musicales,

de música en general (*los genocidios reales en América, son una marca gigantesca, de los genocidios culturales hablamos poco...*)

b) Descalificación cultural: que implicaría el desvalorar, demeritar, quitar validez a la producción de aquél que no forma parte de la cultura dominante (*pero éste no lee música, sí... es interesante, pero sin técnica..., es músico “al oído”..., “no tiene escuela...” y otras frases que nos recuerdan muchas veces el papel con que se ha podido estigmatizar a veces al músico popular, papel que a veces, él mismo se ha creído, y en el que su práctica musical parece ser invalidada por el dominio de la teoría o por la forma de entender la música desde “el otro”, desde “el que sí sabe”...*)

c) Invisibilización cultural: negación de la existencia del otro, cerrar espacios a la difusión de su música, evitar o minimizar el espacio en las radios, la televisión, las plazas públicas, cortar los programas estatales, municipales de apoyo a los músicos, a los grupos populares, a los festivales. Negar la existencia, no dejando que usen su voz propia. (*Si alguien percibe un ligero parecido con su realidad... ¡no es mera coincidencia...! Es totalmente intencional...*)

d) Globalización cultural: emanado desde los medios económicos, es la forma de “engullir” la producción local, con el argumento de decir que la localidad propia es muy pequeña o poco capaz de apreciar los productos culturales y musicales en el lugar de origen. Además, implica la sugerencia-imposición de cambiar los rasgos, nombres, idioma, técnica y demás condiciones inherentes al hecho musical, para incorporarlas a catálogos estandarizados y genéricos, en los que todo lo que se produzca carezca de originalidad y cumpla con las reglas que ellos han impuesto.

(Los conceptos globalizadores surgen del mundo económico, no del mundo artístico, no del mundo educativo. En algún momento, este mundo empresarial se coló en el universo cultural: los hacedores de la cultura ya no fueron las sociedades y los pueblos, sino el mercado; el creador ya no fue el artista, sino “el gerente”, el transmisor de saberes ya no fue “el maestro”, sino “el manager”... “el couch”... Nos han ido “robando” poco a poco el terreno que era nuestro, los hemos dejado entrar paulatinamente, los hemos sentado en nuestra casa, les hemos dado su comida, hemos compartido nuestra comida, y ahora nos han saqueado y se siguen llevando lo que para ellos es sólo “mercancía cultural”, “producto musical”, pero “mejorado” para cumplir los estándares internacionales... la certificación ISO 9000...)

TERCER COMPÁS: EN CUANTO AL TEMA AUDIBLE: LA MÚSICA (*suenan la marimba...*)

Tomamos pues, elementos tangibles: en el caso de Guatemala, mi país, serían los garaones, las sisiras, las tortugas o bugarandas, o la marimba: entidad colectiva de alto desempeño musical y presente en el mapa auditivo del país completo, en medio de la descalificación elitista o del esfuerzo invisibilizador de los dirigentes masificados de los medios de difusión, preocupados por el engrandecimiento de su emporio comercial de “dispensadores de mercadería importada” antes que por la consolidación de logros culturales básicos para todo un conglomerado social.

Las músicas populares tradicionales, a la vez, representan instituciones socioculturales dentro de los propios contextos comunitarios. Acompañan las distintas tradiciones etnolingüísticas, las tradiciones litúrgicas, festivas... con organología propia, y en momentos diversos de su proceso de desarrollo y en distintas funciones sociales. De un carácter ceremonial, ligada profundamente a una vida espiritual y religiosa, trasladamos la presencia de la música también a bailes y zarabandas y al escenario de concierto.

En algunos casos menoscabada por los medios de difusión y disminuida también en su función de carácter festivo como acompañante de efemérides sociales, sigue siendo parte de los distintos paisajes sonoros de América Latina.

Los niños y las niñas todavía identifican sus instrumentos, ligados a la historia de sus comunidades. Los jóvenes... poco a poco pueden ser cautivados por otras cosas... Muchas veces la música producida o realizada desde las culturas populares tradicionales se nos presenta en paralelo con las culturas de los pobres y de los desposeídos. De allí que, en algún momento, pueda ser estigmatizada y cuestionada desde los segmentos de poderío político o económico. Porque en un mundo de carencias, en donde se puede asociar la cultura con la pobreza, rechazar lo propio: la comida, la ropa, la música, es una manera de negar también lo que no anhelamos. Y buscar lo foráneo, lo extranjero, “lo chic” es una forma fantasiosa de “hacernos iguales” con el patrón deseable, anhelado, e importado... (oh yeah!)

Sin embargo, dado el dinamismo de la cultura, es fundamental la necesidad de analizar las funciones tradicionales de la música en los distintos contextos para ubicar y refuncionalizar aquellos elementos o posiciones que puedan colocarla contemporáneamente desde ópti-

cas diversas. Aquí, las acciones como la fundación de Conservatorios Superiores en Música Popular, Facultades de Formación Académica en Músicas Populares y otras similares, constituyen en este momento opciones avanzadas y contemporáneas para este desarrollo. Las músicas populares son parte de diversos paisajes auditivos de América Latina y tienen una posición clave y coyuntural para facilitar y servir como NEXOS O PUENTES, entre diversas artes y entre distintos grupos y segmentos culturales de la sociedad.

(El Congreso de Villa María, es parte fundamental de esa serie de acciones que marcan parteaguas en una realidad que debe ser buscada, analizada, golpeada y saturada con nuevas opciones musicales. Por ello, todo el agradecimiento latinoamericano y la felicitación.)

CODA: CONSIDERACIONES FINALES (*tambores, xules, marimbas, suena todo junto*)

Como consecuencia de lo planteado, podría considerarse:

1. Fortalecer el aprendizaje de las distintas músicas populares en general y particularmente dentro del sistema educativo formal. Allí propiciar la interpretación, creación y apreciación de las mismas.

2. Propiciar la integración de las músicas populares con la danza, y otras artes, a través de festivales, concursos cuando quepa el caso, cursos, etc. con miras a retomar elementos de esa vida integral que las comunidades legaron a América Latina, pero que los sistemas políticos frenaron y limitaron.

3. Estimular a los compositores, generando becas de estímulo, viajes, proyectos de investigación ligados a la creación, concursos, etc. Estimularlos también a la exploración de relaciones contemporáneas de la tradición musical con la época e instrumentación actual, con miras a la refuncionalización de los elementos en los que sea pertinente y no dañina esta posibilidad. Recaltar en la formación del músico popular, el papel reflexivo paralelo al dominio técnico virtuosístico, con miras a generar un intérprete y compositor crítico y consciente del papel transformador y no inocuo de la música. “Una educación que no transforma las sociedades... es inútil” (Roberto Azmitia)

4. Generar políticas de dignificación y apoyo a la música y músicos populares

5. Institucionalizar la inclusión de las músicas populares en todo programa que sea posible, ya sea a nivel de estudio, investigación,

creación, interpretación y divulgación de las mismas.

Para cerrar, retomamos el tema del Popol Wuj, iniciado al principio:

“Eran cantores, eran danzarines. Eran grandes músicos y pintores”

“Que todos se levanten,
Que se llame a todos,
Que no haya ni uno, ni dos grupos
Que se quede atrás de los demás.”

¿Por qué y para qué?

Como diría Gianni Rodari, en su Gramática de la Fantasía:

“Todos los usos de la música para todos
Me parece un lindo lema con sonido democrático.
No para que todos sean artistas,
Sino para que nadie sea esclavo.”

MÚSICA E IDENTIDAD: TRADICIÓN Y MODERNIDAD¹

CECILIA TODD Y RAFAEL SALAZAR

La música, al igual que otras manifestaciones del arte, ha sido y es un elemento fundamental en la formación espiritual de los pueblos, consolidada por el saber colectivo a través de todos los tiempos.

En ese proceso de decantación cultural, de apropiaciones y contingencia sociales, la música se convierte en valor comunitario cuando es reconocida por un conglomerado social como patrimonio e identidad que representa y expresa la esencia de la cultura popular, en cualquiera de sus expresiones societarias, local, regional o nacional.

Pero esa identidad musical no significa la unicidad melódica representativa de una sola forma musical, propia de un conglomerado, de una región o de un país. Por el contrario, la identidad sonora es múltiple, como múltiples son sus diversas fuentes étnicas, agrícolas o urbanas, dadas por la formación histórica y social de los pueblos que la conforman.

En este sentido, poca importancia tiene la autoría conocida o anónima de una música tradicional. Lo determinante es el proceso de asimilación de un colectivo que hace suya tanto la música como la danza que representa a un determinado ritual, por lo general agrícola, o dedicada a las deidades tutelares del génesis, los espíritus de la creación en la concepción animista.

Todos los pueblos han pasado por un proceso heterogéneo de

¹Conferencia realizada por Cecilia Todd en el 4to Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular. Universidad Nacional de Villa María. Provincia de Córdoba. Argentina. 23 de agosto de 2013.

asimilación musical que se manifiesta en cada época como valores consustanciados con el imaginario colectivo o como práctica de la modernidad.

La música, al convertirse en saber de todos, obedece a un proceso de enriquecimiento social, cuyos valores simbólicos varían según el tiempo histórico de su formación, de acuerdo con las necesidades colectivas de un conglomerado social.

En la América Latina y Caribeña se dieron procesos musicales determinados por las culturas del mestizaje (la aborigen, la africana y la europea), con raíces profundas del mundo sonoro árabe-musulmán, provenientes de la Península Ibérica, así como de otras fuentes europeas (francesas, inglesas, germánicas, italianas, checas y polacas, principalmente).

Formas musicales como el fandango afro-americano, convertido en patrimonio andaluz desde el siglo XVII, dieron lugar al fandango colombo-venezolano, la base fundamental del joropo, como también al fandango mexicano expresado en los sonos veracruzanos. Este fandango recorrió América y se transformó en la zambacueca peruana, en la zamba argentina y en la cueca chilena, entre otros aires de identidad musical suramericana.

Pero también, el country dance inglés, trasmutado en contradanza francesa, se transformó en la contradanza cubana y de ella, sus derivados la danza, el danzón, la habanera, la criolla, la clave y la guajira. De la habanera cubana surgió en Venezuela la serenata y tuvo gran influencia en la formación del tango y la milonga rioplatenses, aunque con aportes rítmicos, estos últimos, de los tambos teatrales negros que propiciaron también el surgimiento del candomble en Brasil y Uruguay y el tango orillero rioplatense.

La mazurca y la polca centroeuropeas, se manifestaron, de igual manera, en danzas campesinas en Latinoamérica; particularmente la polca, propició la creación de la galopa y la guarania paraguaya, y también contribuyó con el surgimiento del bossa nova brasilero en cuanto a su rítmica fundamental.

La jota española, conocida en Canarias como isa, se bailó en Perú y Ecuador hasta comienzos del siglo XX como forma complementaria de los bailes africanos del Pacífico, entre otros el landó y el aguanieve, así como la zambacueca que influenció en la creación de la marinera urbana.

El vals germánico de la región de Alsacia, territorio común de Francia y Alemania, se hizo vienés al transformarse a principios del siglo

XIX en patrimonio dancístico de la burguesía emergente. Pero ese viejo vals campesino europeo, en nuestra América reconquista sus orígenes populares convirtiéndose en valsecito criollo, de dos partes, con una riqueza musical de síncopas recurrentes que definió un nuevo estilo, desde México hasta la Patagonia y creando nuevas formas como el pasillo de Colombia y Ecuador y el cielito de Argentina.

El antiguo huayno y el yaraví de Ecuador y de Perú, derivados de antiguas formas aborígenes, conquistaron toda la cultura del altiplano y determinaron la creación de una música urbana hoy considerada, en esos países, como de carácter nacional.

En este proceso de aportes infinitos, de ida y vuelta entre los pueblos latinoamericanos y caribeños con Europa, fue determinante la creación de nuevas músicas nacidas en el Nuevo Continente, permaneciendo hasta los tiempos actuales. Podemos decir entonces que desde el siglo XVII hasta mediados del siglo XX, Latinoamérica ha experimentado la creación de una cultura musical de fusión con elementos afrocubanos (el son, la guaracha y el guaguancó), brasileños (el samba, el choro y el bossa nova), norteamericanos (el blue, el rag-time y el jazz), mexicanos y centro-caribeños (el son y sus diferentes variantes regionales), colombo-venezolanos (la cumbia y la gaita de tambora), puertorriqueños (la plena y el seis), de Ecuador y Perú (el vals sincopado, la zambacueca, el sanjuanito y el danzante), de Argentina y Uruguay (la zamba, el tango y la milonga), y otros tantos aires que hoy forman parte del proceso sincrético musical representativo de una diversidad sonora que nos identifica como región, con características propias y definitivamente diferenciadas de la música de Europa y de todo el mundo.

Cada pueblo, de acuerdo con la función cúllica o festiva de las danzas regionales, ha tenido la habilidad de crear diferentes puestas en escena propias (performance) que varían de acuerdo con la creatividad, relacionada con la naturaleza, con la fecundidad, con los cultos agrarios, con las estaciones climáticas, con los cultos religiosos, y con la música de proyección folklórica dada en las ciudades. Ejemplo de ello lo hallamos en los Autos Sacramentales de la Semana Santa y de la Natividad, en los cantos de trabajo, propios de la recolección de siembras, del ordeño y del arreo del ganado, en los sones y danzas dedicados a la Pacha Mama, la madre tierra proveedora de los frutos necesarios para la existencia y en los cultos solares con las características propias de cada región de Latinoamérica y del Caribe

En este sentido, la definición de nuevas tendencias musicales, ad-

quiere valor propio de identidad, siempre que durante el proceso de formación estética, los compositores populares partan del conocimiento pleno de cada una de las formas musicales de los pueblos latinoamericanos, para que con ese cúmulo de conocimientos, amén de utilizar las técnicas de la música académica universal, puedan crear nuevos patrones sonoros y dancísticos que se parezcan a los pueblos que le dieron origen, y que al regresarlos al colectivo popular puedan convertirse en valores patrimoniales, una vez asimilados y transformados como saber colectivo, la esencia de todo el saber.

En el proceso de creación de nuevas formas musicales latinoamericanas y caribeñas, con autoría reconocida, pero convertidas en tradición popular, podemos citar algunos ejemplos emblemáticos.

En el año 1879 Abelardo Gamarra, reconocido maestro y compositor peruano, tomó como base la zamacueca para crear la marinera que se convirtió luego en la música nacional por excelencia del Perú.

Situación parecida ocurrió en el Paraguay cuando, en 1925, José Asunción Flores, a partir de la polca campesina, e inspirado según su propia narración en el vaivén de las olas del mar, creó la guarania, hoy convertida en música nacional.

En 1940, el compositor cubano Enrique Gorrín, al escuchar el sonido onomatopéyico que realizaban las parejas de baile del danzón, lo convierte en nuevo ritmo, el cha-cha-cha, una de las grandes creaciones musicales cubanas desde ese entonces hasta la actualidad.

En 1958 los hoy reconocidos músicos brasileiros Tom Jobim y Vinícius de Moraes, en compañía de Joao Gilberto, desarrollan un nuevo movimiento musical, la bossa nova, que adquirió proyección mundial como representación del romanticismo musical contemporáneo del Brasil.

En Venezuela, Aldemaro Romero, afamado compositor y director orquestal, partiendo de la rítmica del joropo venezolano, lo recrea con nuevas armonías al estilo del bossa nova y con variantes jazzísticas que se convierten en la Onda Nueva, definida rítmicamente por la batería de “El Pavo Frank”, que servía como elemento de percusión al desarrollo melódico del piano y de las voces de armonías contemporáneas. Este ritmo, la Onda Nueva, desde el año de su creación en 1968, ha sido motivo de inspiración para nuevos compositores urbanos, hasta los momentos actuales.

Una reflexión final. Si bien es cierto que la música de raíz nacional se reconoce por la aceptación del pueblo como valor propio, y por ello de identidad cultural, no debemos permitir que el movimien-

to musical nacionalista sea sólo un proceso espontáneo de creación popular. Para ello, es necesario que cada Estado, como garante de la cultura nacional, propicie la enseñanza de las principales formas musicales de nuestros pueblos latinoamericanos y caribeños, desde la educación preescolar hasta la universitaria, como garantía de difusión y apropiación del conocimiento de la música tradicional –ab origen, agraria y urbana-, por parte de nuestros jóvenes. Esta acción educadora se convertiría, además, en un escudo cultural en pro de la defensa de los valores espirituales de cada patria latinoamericana y caribeña, ante la penetración de la música mercantilista, de mala factura, que sólo obedece a intereses económicos de compañías transnacionales y que tiene como propósito deslegitimar los patrones culturales de la música de nuestros pueblos, situación que conlleva a la aceptación pasiva de un estado de alienación permanente. Defender nuestra música latinoamericana y caribeña es, en definitiva, un acto de reafirmación y reconocimiento de los valores inmanentes del mestizaje musical, fuente inagotable para la formación de una estética cultural propia e imperecedera.

FRONTERAS Y PUENTES ENTRE SISTEMAS DE PENSAMIENTO. HACIA UNA EPISTEMOLOGÍA DE LAS MÚSICAS POPULARES Y SUS IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN ACADÉMICA¹

ELIECER ARENAS MONSALVE

Desde un marco amplio de experiencias latinoamericanas pero centrado en la experiencia de Colombia, me propongo dibujar unas líneas argumentales que permitan mostrar la importancia de dar valor y relevancia los rasgos más potentes que caracterizan las prácticas musicales populares y tradicionales, aquellos factores que precisamente las hacen fuertes, dinámicas, impactantes y relevantes culturalmente. Se trata de reconocer las formas de conocimiento del mundo de las cuales las músicas populares y tradicionales son productos y productoras y comprenderlas como formas de conocimiento y acción que exigen ser leídas desde coordenadas más afines a sus propios rasgos y sus lógicas.

Deseo destacar la insuficiencia de los esfuerzos que tienen carácter inclusivo, aquellos que se contentan con insertar las músicas populares en sus programas. Por meritorio que pueda considerarse la apropiación y el estudio de las células rítmicas que las identifican, los recursos técnicos que despliegan o las características de sus puesta en escena o sus estéticas, mientras no sean consideradas formas de conocimiento legítimas que se diferencian en aspectos cruciales de otras formas de expresión musical, haremos un flaco favor a procesos socio-culturales que, como bien sabemos, se las arreglan bastante bien sin el apalancamiento de la formación profesional universitaria.

¹ Conferencia Inaugural del 5º Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular “Diálogo entre los géneros musicales. Composición, interpretación y enseñanza.” Universidad Nacional de Villa María, Córdoba. Argentina. Agosto de 2015.

El tema de la universidad no puede soslayarse. Debemos pensar de otra manera el lugar de la institucionalidad de la educación superior. Sin una discusión de fondo en ese sentido, un programa académico por interesante, coherente e innovador que sea, puede simplemente tornarse inviable sin unas estructuras administrativas flexibles y sensibles a la apuesta política que supone.

Mientras no se subvierta la lógica hegemónica de la enseñanza y avancemos en la reconfiguración del papel de la universidad en la sociedad, los saberes populares se tendrán que adaptar a la lógica de lo instituido, en vez de ser una fuerza instituyente que se declare a favor de otro modo de pensar, sentir y situar la formación musical desde alternativas consistentes con las tradiciones y necesidades expresivas de nuestros pueblos.

Voy a sostener, en esa línea, que mientras no se logre afectar el marco epistemológico sobre el cual se asientan los procesos institucionales – docencia, investigación y extensión- de la enseñanza académica, estos saberes seguirán reducidos a su mínima expresión. Serán instrumentalizados, cosificados y vueltos simplemente un objeto–materia-prima para ser usado a conveniencia de las lógicas de la epistemología hegemónica. Para encontrar otra salida, propondré finalmente dislocar la obsesión por la música como objeto, para preguntar por el lugar de los agentes, los músicos populares y su papel en el nuevo sistema. Esta pregunta desemboca en el papel del sistema universitario y sus luchas, en el amplio marco de las luchas sociales por nuevas formas de democracia, inclusión e justicia.

I.

Quiero comenzar señalando la conveniencia de no pasar por alto que la inclusión de las músicas populares en los programas de formación universitaria es un síntoma interesante de una lucha que involucra procesos sociales más amplios. No se trata de un fenómeno aislado o súbito.

América Latina viene desarrollando desde hace muchas décadas, desde diferentes orillas, mediante discusiones, teorizaciones, desarrollos conceptuales, perspectivas críticas, movimientos sociales, y agendas políticas y educativas, una importante crítica a los modelos de pensamiento colonial.

No es este el lugar para hacer un balance de esa discusión. Conviene señalar, no obstante, la importancia de situar las preguntas de este congreso, de este que para mi es un foro de la esperanza para la

construcción de futuros posibles para nuestras músicas populares y tradicionales, en el marco de aquellas. Por lo tanto, voy a referirme de pasada –aunque sólo sea por la necesidad de escoger líneas gruesas que sirvan de trasfondo a los planteos más específicos relacionados con lo musical propiamente dicho- a los aportes de la Epistemología del Sur, de Boaventura de Souza.

En 2007, la artista colombiana Doris Salcedo, fue invitada a exponer en el Tate Gallery, de Londres. La escultura/intervención que bajo el título *Shibboleth* presentó la artista, consistía en una grieta de 167 metros, que ponía de manifiesto la inmensa separación, el hiato, la fractura, las divisiones profundas que separan a los seres humanos y sus formas de vida. Una obra invitaba a sensibilizarnos acerca de las delgadas líneas que nos separan continuamente y que, a veces, simplemente damos por sentadas. La palabra *Shibboleth*, que aparece en el *Antiguo Testamento*, era utilizada como un diferenciador social. Al pronunciarla se podía reconocer la pertenencia o no a determinada tribu, lo que significaba, en la práctica, ser desterrado o muerto.

Salcedo, como De Souza utilizan la metáfora de un mundo dividido entre lo que está a un lado de la línea y lo que está del otro. En medio, sugieren ambos, hay un abismo. A veces tales líneas se ven claramente y se definen explícitamente, otras veces simplemente opera de facto aunque no se haga evidente la separación, en tales casos la presencia del abismo se ve mas bien en los efectos o en las invisibilidades que provoca. Uno de los lados de la grieta produce activamente la no existencia del otro. No sólo lo niega, sino que lo construye conceptualmente para tornarlo inexistente, para que no opere en ninguna forma relevante o comprensible, reduciéndolo a formas de existencia que lo sitúan como lo radicalmente otro, residual, marginal, local, etc. Aquello que es producido como no existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro².

Si uno de los lados de la línea es producido como no existente, el campo de los que se considera la realidad relevante se angosta, se reduce, se empobrece. Como sabemos por los trabajos del deconstruccionismo, las teorías críticas, el pensamiento decolonial, entre otros, el conocimiento moderno ha creado y sigue creando un subsistema de

²Boaventura De Souza Santos. *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. (Buenos aires: Siglo XXI editores, CLaCSO, 2009)

distinciones visibles e invisibles de tal modo que las invisibles se convierten en el fundamento de las visibles.

Quien hace la distinción entre lo verdadero y lo falso, lo bien hecho y lo mal hecho, lo deseable y lo indeseable, lo elegante, sofisticado y consistente y lo burdo, desprolijo e inconsistente, en detrimento de dos cuerpos alternativos de conocimiento, es el conocimiento que se llama a sí mismo universal. El carácter exclusivista de este monopolio se encuentra en el centro de las disputas epistemológicas modernas entre formas de verdad científicas y no científicas, en las reivindicaciones de movimientos sociales y toca de frente las discusiones que se producen en torno al papel de la universidad en la sociedad contemporánea.

La pregunta pertinente para nosotros es ¿qué lugar deben ocupar los conocimientos que recurren a otros modos de comprensión o vinculan la experiencia por fuera de las tradicionales convenciones en que se ha concebido la comprensión en el pensamiento occidental hegemónico?

Esta discusión de fondo es clave, para no creer que cuando hablamos de la inclusión de las músicas populares en el sistema universitario, estamos simplemente ampliando la gama de opciones dentro de un sistema de pensamiento incontestable, que de repente se torno generoso e incluyente. La naturaleza política de esta búsqueda debe comprenderse claramente y ponerse en primer plano. Considero que la fuerza de la inclusión de las músicas populares en la educación superior universitaria, en tanto operación de política cultural y educativa, adquiere nuevas dimensiones si la situamos en este amplio marco de referencias y luchas.

2.

Ya casi es un lugar común señalar las condiciones históricas que produjo la fractura entre dos tipos de práctica, la popular y la artística. Principalmente gracias a los aportes de historiadores y musicólogos, tenemos algunas claridades acerca de las razones de la connotación arcaizante que prejuiciosamente ha situado las músicas populares como objetos apenas dignos de ser considerados objetos de estudio en el ámbito académico³.

Tales estudios han mostrado, adicionalmente, cómo la educación musical de Occidente siguiendo los derroteros de su propia lógica –pese

³Juan Pablo González. “Aportes de la Musicología a la enseñanza de la Música

a una exclusión de hecho- se las ha arreglado para utilizar la música popular y tradicional como recurso útil de diferentes maneras: para componer con una base telúrica y dar toques exóticos a las grandes formas de la música europea, como aconteció con los nacionalismos; como materia prima para hacer más accesibles los áridos mundos del solfeo y las técnicas instrumentales, “renovando” los materiales educativos; para dar variedad a los repertorios y complacer –no pocas veces con un guiño populista- al respetable público; o más recientemente para cooptar estudiantes en un mercado académico que promete ser altamente rentable. Adicionalmente hay dificultades intrínsecas, según Juan Pablo González, su carácter híbrido, masivo, los altos grados de intertextualidad, el grano de la voz, la performance, el ritmo corporal, visualidad y su sonido enlatado que enriquece tanto a la musicología como a sus estrategias de enseñanza, que las tornan un objeto complejo y difícil para ser tratado desde las lógicas académicas convencionales.

Retomando el marco de referencia descrito anteriormente, debe reiterarse que los saberes populares han sido hasta hace poco activamente producidos como invisibles por el sistema educativo hegemónico. Este – como todos sabemos- ha sido indolente y arrogante al declararse a sí mismo superior por estar gobernado por una razón que se juzga a sí misma como exhaustiva, exclusiva y completa⁴. El sistema educativo tradicional –fiel reflejo del pensamiento musical hegemónico del occidente moderno- no ha sido capaz de entender ni aceptar que su propia forma de conocimiento tiene, por una parte, límites internos y externos, y por otra, que no es más que un caso dentro de lo posible.

Los medios de producción de no existencia han sido variados. Siguiendo a Souza, el primero y más importante es la monocultura del saber, el hecho de que de facto, en los procesos de formación los criterios de la alta cultura sean los criterios considerados verdaderos de producción de conocimiento o creación artística. La no existencia se resume en la clasificación de los otros productos como ignorancia o incultura, o a lo sumo como materia prima.

La segunda está relacionada con el predominio del concepto de tiempo lineal, cuyo corolario es la idea que la historia tiene un sentido y

Popular.” Texto para la Conferencia Inaugural del 1er Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular. Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina, 2013.

⁴De Souza Santos. *Una Epistemología del Sur*.

una dirección. Los conceptos de progreso, revolución, modernización, desarrollo, entre otros, que reflejan este punto de vista, desvaloriza – o declara como no existente y atrasado todo lo que según esa norma temporal es asimétrico respecto a aquello declarado avanzado⁵.

En culturas como las latinoamericanas este prejuicio es más que grave, teniendo en cuenta que vivimos en una realidad donde convergen multitemporalidades, sociedades pre-post-modernas, como dijo en su momento García Canclini. Muchos productos culturales centrales para las formas de vida de nuestros países, son convertidos en residuales, folklore, productos que entran a representar lo atrasado, lo arcaico, lo no desarrollado, lo monótono.

Pero otros productos corren igual suerte. Por ejemplo, aquellos que son producto de las lógicas del mercado y la producción masiva se les ve como actuales, pero se les tiende a calificar de banales y vacíos. No estoy diciendo que no puedan serlo eventualmente, pero el prejuicio en abstracto operando como un elemento totalizador, no permite hacer distinciones. En ambos casos, hay una carga valorativa a favor de ciertos productos culturales y conocimientos presuntamente universales, que resisten al paso del tiempo, que son ejemplares y canónicos por basarse en la racionalidad que occidente erigió como emblemática. En nuestro caso, la música llamada culta, clásica, o académica. Otros tipos de saberes, que tienen otros criterios de rigor y que operan en prácticas sociales de distinta naturaleza, se ignoran flagrantemente.

Hacia un cambio de instrumento

Descrito así el panorama –que se deberá profundizar remitiéndonos a autores como De Souza, Mignolo, Quijano, Castro-Gómez, entre otros- se hace necesario reconocer que el instrumento conceptual del que nos estamos sirviendo para hacer entrar en escena las músicas populares en la formación académica suena cacofónico, salta a la vista que requerimos de otros paradigmas.

Boaventura de Souza, al recordarnos que toda ignorancia es ignorante de cierto saber y que todo saber es la superación de una ignorancia particular, nos ha invitado a reconocer que una epistemología para las músicas populares y tradicionales que realmente sea una alternativa para la producción de un tipo de conocimiento emancipador

⁵Ibid, 110.

supone el esfuerzo de distanciarse de las formas hegemónicas y totalizadoras que han prevalecido. Según esta lógica, de un lado de la grieta se habla de musicología, de teoría, de hermenéutica textual, de historiografía, de análisis musical, etc.; del otro lado de la línea, se dice o se sugiere téticamente, que no hay un conocimiento real, quizá haya etno músicas, es decir músicas racializadas, exotizadas, plagadas de creencias, opiniones, magia, comprensiones intuitivas o subjetivas. Pero claramente, músicas que difícilmente pueden considerarse interesantes desde el paradigma dominante.

Así, un abismo aparente separa la música escrita, textual y los conocimientos hechos inconmensurables e incomprensibles, de las tradiciones orales. De un lado de la grieta existe una música de valor artístico, con cualidades estéticas, con capacidad de cultivar cualidades humanas, y en el otro las músicas orales, simples, para entretenimiento, sin cualidades estéticas dignas de tal nombre, en suma, músicas arcaicas cuyo valor es, cuando mucho, ser un curioso vestigio de arqueología social o músicas contemporáneas, mera moda, experimento, expresión baladí de un mundo decadente.

Detengámonos un momento en este asunto. Deseo destacar que la dicotomía culto/popular, analizada desde hace décadas desde diferentes ángulos por cientos de autores, esconde una diferencia más interesante, menos discutida y profundizada, y que juzgo más productiva analíticamente, la dicotomía escrito/oral.

En ese sentido quizás no esté de más hacer una observación que por obvia se pasa por alto: en nuestra forma de comprensión de la música, pero sobre todo los procesos de enseñanza musical, se da por sentada la centralidad de la lecto-escritura como sinónimo de aprendizaje musical. Esto debiera llamar nuestra atención, sobre todo si se tiene en cuenta que las tres cuartas partes de las músicas del mundo prescinden de la escritura o la tienen a lo sumo como un componente comunicativo, no estructural, en sus modelos de aprendizaje.

El sistema codificado de escritura musical se ha convertido en el centro de la lógica de todo el sistema, subordinando los demás, y contribuyendo a declarar atrasado, inculto, residual, arcaico, emergente y local, los saberes que se producen desde la racionalidad oral.

Pero, como sabemos, la escritura musical no es la música, es un artefacto, una tecnología de reciente aparición en la historia humana, que debiera ser puesta en discusión, como se ha puesto en discusión, en general, desde hace unos cuarenta años con mucha fuerza, lo que significa la escritura en el mundo humano. Se trata de inquirir por las

razones de un monocultivo en el que la lecto-escritura es centro, eje y lógica dominante en la formación musical formal universitaria.

Debemos formularnos preguntas que nos ayuden a desnaturalizar este enfoque⁶: ¿Dónde radica la fuerza de esa tecnología, sus limitaciones, los tipos de competencia que desarrolla, las formas de pensamiento y los modos de percepción que alimentan o inhiben? ¿Qué se deriva del hecho de copiar el mundo sonoro en el papel? ¿Qué consecuencias tiene leer, escribir la música y utilizar los demás recursos de la cultura escrita en el aprendizaje individual, qué efectos tiene en las prácticas sociales, pero también, qué le sucede a las instituciones cuando el documento escrito desempeña un papel central?. ¿Cómo la estructura misma del conocimiento musical se altera por los intentos de representarlo en el papel?.

Tanto se ha naturalizado la presencia de la escritura como centro y eje de la formación musical académica, que olvidamos el carácter artificial de ese recurso, su carácter de instrumento, medio comunicativo y dispositivo de memoria.

Pero como advierte Souza, ese monocultivo no es meramente expresión de una carencia, es algo más, es manifestación de una arrogancia. Se trata de la arrogancia de no querer vernos, y mucho menos valorizar la experiencia que nos rodea, dado que buena parte de ella está fuera de la razón a partir de la cual nos vemos forzados a identificarla y valorarla. Por eso debemos preguntarnos si ¿es posible pensar qué es la oralidad en música fuera de la dicotomía oral/escrito?

Y las preguntas se multiplican: ¿Qué produce la oralidad como recurso cognitivo?. ¿Cómo opera en las prácticas de las músicas populares?. ¿Cómo debiera incorporarse en la formación académica, si dejamos de considerarla el paradigma del atraso, la ignorancia y la falta de rigor?. ¿Por qué se mantiene ese prejuicio –y cómo lo alimentamos diariamente desde la academia- pese a las evidencias que indican que es una forma de aprendizaje que hace diferencia en el tipo de competencias que se requieren en las diversas prácticas donde el músico teórico-alfabetizado-ilustrado, suele mostrarse, paradójicamente, limitado y falto de recursos?

¿Cómo lograr que la oralidad entre en la académica no como un recurso para los dictados, para la transcripción, para la sistematización, todos ellos recursos que se asientan en otra epistemología, otra lógi-

⁶David R. Olson. *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. (Barcelona, España: Editorial Gedisa, 1994)

ca, otra forma de conocimiento?

Naturalmente que se trata de preguntas que requieren investigación. A mi juicio son los ejes ineludibles de una discusión acerca de alternativas formativas para nuestro continente.

Quizás estas preguntas nos causen perplejidad, malestar o extrañeza. Pero hay que insistir: ¿Por qué un tipo de saber derivado de las prácticas textuales–consustancial a los desarrollos variados de la música académica/culta occidental, pero nunca tan central en las prácticas populares y tradicionales- se sigue imponiendo como el recurso central de la forma de acceso al conocimiento musical?. Adentrarnos en ese agujero negro, en ese punto ciego de nuestra comprensión del trabajo musical puede llegar a ser una revelación acerca de los presupuestos –pocas veces explícitos- que están en la base del edificio especulativo, conceptual, retórico y técnico del funcionamiento práctico de las músicas académicas en contextos institucionales universitarios.

La validez de esas dos formas de acceso al conocimiento –la mediada por la escritura y la oral- no proviene de una idea preconcebida de un mundo ideal plural y abarcante, sino del análisis de las formas de intervención que permiten o inhiben en la realidad⁷. Y es un hecho cotidiano en nuestros ambientes formativos que tales formas de intervención en la realidad producen una fractura en el mundo del estudiante.

Contamos con investigaciones que permiten valorar este asunto con cierta precisión. En diversos contextos se han venido estudiando los efectos de la centralidad de la lógica escrita en la formación, analizando lo que ocurre entre el mundo de la enseñanza académica y el mundo de la vida de un estudiante. Silvia Carabetta, en Argentina y el grupo de Investigación Cuestionarte en Colombia, han mostrado cómo los estudiantes viven un currículo oculto, una doble vida, la de los requerimientos académicos, vistos por muchos como áridos, descontextualizados, parciales y dogmáticos, y la vida de los esfuerzos, fuera de la universidad, por construir una identidad musical propia, por poner en juego sus intereses, poniendo en práctica sus apuestas vitales tratando de hacer síntesis de los diversos aprendizajes⁸.

Por estas razones una revisión de la literatura sobre las relaciones entre oralidad y escritura nos puede ser útil para tratar de desnatu-

⁷De Souza Santos. *Una Epistemología del Sur*, 187.

⁸Zapata et al. “Universidad, músicas urbanas, pedagogía y cotidianidad: una

ralizar algunas concepciones que nos impiden siquiera entender la importancia del tema y la trascendencia política y cultural que puede tener para nuestro futuro estudiarlo como un problema central del futuro político, cultural y educativo de Latinoamérica. Para ello debemos cuestionar algunas creencias.

1. Que la escritura musical es una transcripción de los eventos musicales de las prácticas.

Basados en los estudios de Olson, debemos entender como mera ilusión la idea que el aprendizaje de la lecto-escritura musical tiene que ver con representar algo conocido (el sonido de unos instrumentos o unas voces) mediante una serie de marcas visibles desconocidas (partitura). La creencia de que al cambiar el código sonoro mediante las marcas en el papel pautado se produce una equivalencia nos hace poco perceptivos al hecho que la escritura sólo capta ciertas propiedades de lo que suena. Más que una transcripción de los mismos elementos implica una transformación profunda de ellos. De hecho, eventualmente desdibuja el objeto que sirvió de modelo y llega a convertirse en el referente para la escucha del flujo sonoro original.

Son precisamente todos los rasgos que interesan de las músicas populares, a los cuales se refería Juan Pablo González, en este mismo pó-dium, los que quedan ocultos, pierden visibilidad, se tornan opacos cuando, escritura mediante, comenzamos a oír la música y a reflexionar sobre ella, desde las lógicas del código escrito, que en principio, presuntamente reflejaba, como en un espejo, la naturaleza del objeto musical. Estamos tan acostumbrados a relacionar estudiar música con leer música, que nos resulta difícil concebir un universo oral “salvo como una variante de un universo que se plasma por escrito.”⁹

2. Que el conocimiento de la escritura es un conocimiento superior a todas las formas de conocimiento oral-empírico.

La “función epistemológica” de la escritura es, según Olson no sólo recordar y pensar en detalle sobre lo dicho, sino que nos invita a ver

etnografía en los territorios musicales urbanos de los estudiantes de la facultad de bellas artes de la Universidad Pedagógica Nacional. Ponencia presentada en la 4ª. Reunión anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas. Universidad de Tucumán. Argentina.

⁹Walter J. Ong. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. (México: Fondo de Cultura Económica, 2002)

lo pensado y lo dicho de manera diferente¹⁰. En el mundo oral –como ocurre por ejemplo en las costa del pacífico colombiano- las referencias suelen ser más concretas y vinculadas al contexto, el trabajo musical se sustenta sobre lo que conocen como hecho musical, no sobre las premisas lógicas del análisis del discurso musical¹¹. No se hacen inferencias de ese tipo. El músico oral razona, pero quizás no razona sobre el razonar al modo del teórico ni su pensamiento musical se sustenta en conjuntos de reglas explícitamente formuladas. La escritura, al abstraerse de la inmediatez del hecho sonoro, lo produce como objeto de otro tipo de conocimiento, lo abre a la indagación crítica y a la especulación conceptual¹². Se trata de dos formas de conocimiento. Lo oral no es una forma de conocimiento a la que le falta algo, es completa en sí misma, solo que distinta. Las oralidades poseen “reglas” entre comillas, pero estas se emplean primero y son formuladas a través de su uso, a veces explicadas con dificultad, pero casi nunca formuladas de manera íntegra. Se trata de lo que Schön ha llamado, conocimiento en la acción y Polanyi, conocimiento tácito. Como dice Ong “...el examen abstractamente explicativo, ordenador y consecutivo de fenómenos o verdades reconocidas resulta imposible sin la escritura y la lectura.”¹³ El aprendizaje oral es por medio del entrenamiento, es un saber práctico, “por discipulado”, que es otra especie de aprendizaje¹⁴, por repetición e imitación de lo que oyen, mediante el aprendizaje de repertorios que se combinan, por participación en actividades sociales. Cuando se transcribe, la escritura “encierra tiránicamente”¹⁵ esas manifestaciones contextuales en un campo visual; al hacerlo, lo torna objeto de otro tipo de análisis, se tornan objetos de estudio. No obstante, los seres humanos de las culturas orales primarias aunque aprenden mucho, y practican gran sabiduría, no “estudian” en el sentido que le damos al término. Entonces surge otro interrogante: ¿Cómo cambiar nuestro concepto de estudio, para que las formas de trabajo propias de las músicas popu-

¹⁰Olson. *El mundo sobre el papel*, 16.

¹¹Ana María Arango. *Velo que bonito. Prácticas y saberes sonoro-corporales de la primera infancia en la población afrochocoana*. (Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura, 2014)

¹²Jack Goody. “Cultura escrita en sociedades tradicionales.” Gedisa, Barcelona, 1968.

¹³Walter Ong. *Orality and Literacy: the Technologizing of the World*. (Inglaterra: Routledge, 1982)

¹⁴Ibid, 18.

¹⁵Ibid, 19.

lares y tradicionales tengan cabida?

Según Ong, aprenden por medio de entrenamiento, escuchando y haciendo, mediante la atención a la naturaleza del sonido como tal, a los nexos íntimos entre normas orales rítmicas, la respiración, la gesticulación y la simetría bilateral del cuerpo humano.¹⁶ Esta condición pragmática, que González llamo performativa, es una clave de sus usos sociales, de su relación con un entorno que involucra a los otros músicos y al público, en una retroalimentación que forma parte del hecho musical. En ese sentido pudiera decirse, con Small, que en las culturas musicales basadas en la escritura se estudia la música, en las culturas orales se participa del músico¹⁷.

Hay que ser cautos y estar atentos. Los tentáculos del dispositivo de captura institucional, como lo llamó en este escenario Jorge Sossa, no se quedan quietos. Suele esgrimirse como prueba de la superioridad de la cultura musical escrita –llamada genéricamente, culta-, el hecho que el discurso escrito presente eventualmente una gramática más elaborada y fija, porque para producir significado depende más de su estructura interna y las características de su elaboración discursiva, “dado que carece de los contextos existenciales plenos normales que rodean el discurso (musical) oral y ayudan a determinar el significado de éste, de manera un poco independiente de la gramática.”¹⁸ Pero se trata de un rasgo que no necesariamente es intrínsecamente superior, sólo adecuado para su lógica y su circunstancia.

3.

La pregunta que no puede obviarse, como insiste reiteradamente mi colega Natalia Puerta es: ¿qué intereses tenemos cuando introducimos las músicas populares y tradicionales en la educación superior? Esa pregunta no es banal y debemos ser serios al responderla. Catherine Walsh, ya lo advertía cuando señala,

¿Educar para qué?. ¿Con qué propósitos y bajo qué relación y visión de país, sociedad, saberes, y de gente? Sabiendo que estas preguntas abren la posibilidad de pensar más allá de sistemas educativos existentes, de imaginar y soñar una educación que realmente asuma y se

¹⁶Michel Serres. *Los cinco sentidos. Ciencia, poesía y filosofía del cuerpo*. (Barcelona: Editorial Taurus, 2003); y *Variaciones sobre el cuerpo*. (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001)

¹⁷Christopher Small. “El musicar: un ritual en el espacio social.” *Revista Transcultural de Música* #4, 1999.

¹⁸Ong. *Orality and Literacy*, 44.

esfuerce por interculturalizar, decolonializar, luchar y actuar por una práctica política-educativa transformativa.¹⁹

Contestar estas preguntas, significa ver los lugares comunes y preguntarnos en serio lo que cada asunto conlleva. En ese sentido creo conveniente reconocer que quizás estemos demasiado obsesionados con el objeto llamado “músicas populares” olvidando el papel de los agentes, “los músicos populares” y las comunidades de práctica. Quizás no sea del todo inútil parafrasear la célebre sentencia de Gombrich y decir: “No existen las músicas populares, existen los músicos populares”.

Al poner el énfasis en los agentes se introduce un elemento fundamental, altamente insidioso y con consecuencias políticas, administrativas, éticas y estéticas: ¿qué pasa con los dueños, cultores de las tradiciones populares?, ¿qué lugar van a ocupar en el nuevo orden generado por la academia?

¿Vamos a aceptar que ellos –los dueños y concedores de los saberes que introducimos- salgan por la puerta de atrás, presuntamente porque carecen de los pergaminos para poder estar en el prestigioso sistema universitario? Este contrasentido debe ser pensado con cuidado y debemos emprender tareas para encontrar alternativas suficientemente alterativas para corregir el rumbo, abrir las esclusas y alterar el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto.

4.

Por estas razones es preciso volver a los problemas de la institucionalidad de la Universidad. En los últimos treinta años la universidad –con rasgos específicos en cada país- ha dejado de ser una prioridad como bien público, con el consiguiente desfinanciamiento y descapitalización²⁰. Esto sumado a la confusión que produjo las contradicciones entre las funciones tradicionales y las atribuidas en el siglo XX, supuso un panorama que complica de facto, cumplir tanto sus papeles de antaño como los nuevos retos. A esta crisis de hegemonía se sumó una crisis de legitimidad surgida por el desfase entre las restricciones al acceso y a la certificación de competencias y las exigencias sociales de democratización y creación de igualdad de oportunidades²¹ y una crisis institucional debida a la contradicción entre la

¹⁹Catherine Walsh. *Interculturalidad y crítica (de) colonial. Ensayos desde Abya Yala*. (Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala, 2012)

²⁰Boaventura De Souza Santos. *La universidad en el siglo XXI, para una reforma*

reivindicación de autonomía y las creciente presión para someterse a criterios de eficiencia y productividad propios del mundo empresarial. La universidad es presionada a crear un mercado de la gestión de planes de estudio, diplomas, formación de docentes, evaluación, en un modelo que convierte al estudiantado en usuario, o mejor dicho en cliente que compra tales servicios. Pero adicionalmente, ha habido una descaracterización intelectual de la universidad, una cada vez mayor segmentación del sistema y una preocupante desvalorización de los diplomas universitarios.

En lo que atañe a nuestro tema, lo que comienza a suceder es que el conocimiento impartido, que era predominantemente disciplinar y tendía a ser relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano comienza a tener una nueva relación con la sociedad y sus problemas, la universidad se ve obligada a salir de su torre de babel y a enfrentar el hecho de que hay demandas nuevas. No obstante, simultáneamente la universidad, considerada antes un bien público inalienable y fundamental para la consolidación de los proyectos nacionales, es desatendida por el estado, que comienza a dejar de garantizar los recursos para su funcionamiento.

La exigencia de un nuevo “contrato social” produjo lo que se ha llamado conocimiento pluriversitario, “un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar.”²² Al verse obligado a transar con problemas emergentes, se presenta la ocasión para ser más transdisciplinar, internamente más heterogéneo y más adecuado para inventar organizaciones administrativas menor rígidas y más innovativas. Esto me parece clave. Si bien, “la universidad fue creada siguiendo un modelo de relaciones unilaterales con la sociedad y es ese modelo que subyace a su actual institucionalidad”²³ quienes estamos comprometidos con una reforma de su lugar social, como los que estamos aquí pensando las músicas populares en este ámbito, tenemos una oportunidad que requiere, rigor, pertinencia e imaginación.

Me parece que hay pistas interesantes.

democrática y emancipadora de la universidad. (México: Universidad Autónoma de México. Centro de investigaciones interdisciplinarias en ciencias y humanidades, 2005)

²¹Ibid, 7.

²²Ibid, 45.

²³Ibid, 46.

Cada vez se hace más claro que una formación musical en músicas populares debe reconocer que los agentes y personas que hacen música, son agentes fundamentales en el desarrollo de sus comunidades. El lugar de las artes, la cultura y las humanidades es un lugar de privilegio, en el que la música estaría llamada a tener un lugar medular en la implementación de una nueva concepción del desarrollo humano y social, a ser una mediación fundamental de las relaciones humanas y de nuestra visión de mundo.

La música no solamente satisface necesidades del orden espiritual, axiológico, estético o político²⁴, tiene un importante papel en la pragmática social y política e implicaciones en el ámbito económico. Samuel Araujo, en esa línea, ha mostrado cómo a través de la música se puede potenciar de forma significativa el desarrollo local. Su experiencia en Brasil pone en evidencia cómo los cambios en la dimensión creativa de la sociedad a través del trabajo musical con comunidades²⁵, promueven la autonomía de pensamiento y acción política en clave de desarrollo local. Para él, “la promoción de procesos de intensificación del juego democrático”, y “una ecuación socialmente más armónica entre las necesidades humanas y el medio ambiente, incluso con implicaciones económicas”, son resultados visibles de una bien formulada experiencia musical comunitaria. Para este investigador musical brasileño el papel de la música es central por su anclaje en los sistemas de pensamiento del mundo que construyen las comunidades en sus interacciones cooperativas, competitivas, lúdicas, rituales, normativas, religiosas y cívicas. La integración entre investigación musical y educación musical resulta ser, a su juicio, un recurso clave para trabajar con y desde las comunidades, siempre y cuando las perspectivas de intervención acompañen, construyan, profundicen y contribuyan a tornar más dinámicos los lazos entre la experiencia social de la música y la socialidad cotidiana²⁶.

Es por ello que el privilegio valorativo, técnico y estético de una sensibilidad musical, el énfasis prioritario a la lógica, sintaxis, valores estéticos, repertorios, pedagogías y nichos laborales de una sola for-

²⁴Jacques Attali. *Ruidos ensayo sobre la economía política de la música*. (Chile: Siglo XXI editores, 1977)

²⁵Samuel Araujo. “Investigación, Acción, Participación, nuevas experiencias en Brasil.” Tercer Encuentro Nacional de Investigación y Documentación Musical ENIDM. Bogotá, Colombia, 2013.

²⁶Ibid.

ma de conocimiento musical –importante pero no la única ni la más arraigada en el contexto latinoamericano- al dejar por fuera relaciones con lo sonoro instaladas en otros horizontes de sentido difícilmente apuntan al respeto y pluralidad que defendió en este mismo Congreso hace unos años, Coriún Aharonián. Como bien sabemos – pero algunos se empeñan en ignorar flagrantemente- una educación musical que no tenga en cuenta esos legados y rechace sus lógicas, activa procesos de olvido, desarraigo y deterioro de las tradiciones que son claves para nuestra configuración identitaria, con el consiguiente impacto negativo en el conjunto del tejido social.

La otra pista es pensar en clave de región. Desde las experiencias de la ASAB, con el concepto de músicas caribe iberoamericanas, en Colombia, se viene dando una tendencia importante, que encuentro replicada en Venezuela: pensar las músicas nacionales sin nacionalismo, con una perspectiva latinoamericana integradora. La noción de corredores de interfluencia, desarrollada por Samuel Bedoya, puede ser muy útil para encontrar, leyendo la historia de la interacción de nuestros países, los elementos comunes, los vasos comunicantes y las apuestas colectivas, en las que, quizás no hemos reparado suficientemente.

Quiero finalizar reiterando el mensaje con el que terminé mi intervención en el VI Congreso Nacional de Música, en la ciudad de Medellín, en 2011. En esa ocasión señalé lo siguiente:

No puedo despedirme sin insistir en que requerimos con urgencia multiplicar las zonas de contacto donde diferentes mundos normativos, prácticos, estéticos y diferentes conocimientos se encuentren, choquen e interactúen. Estamos a punto para acordar como política en nuestros centros educativos el fomento de una curiosidad epistémica y estética en nuestros estudiantes y comunidades. Entendiendo que es un ejercicio inclusivo y alternativo, pero sobre todo, como lo he sostenido en otros lugares, alterativo, podremos avanzar, saldremos de los lugares comunes, nos pondremos a buscar otras alternativas. Tenemos las personas, tenemos el talento, tenemos las infraestructuras, nos falta la decisión política y el trabajo mancomunado.

(...) Cuando tengamos un enfoque de formación que no mire con vergüenza lo que somos y lo que tenemos, que reconozca la torpeza de darle la espalda al hecho incuestionable que en todos los lugares, todas las latitudes, admiran, respetan y están ansiosos por entender, aprender y compartir lo que pasa en Nuestra América. (...) estaremos listos para hacer realidad lo que hoy somos apenas como promesa:

una potencia musical en musicalidad y recursos estético expresivos. Para ello, los procesos de formación deben propender por subjetividades desestabilizantes, que se revelen contra prácticas sociales conformistas, rutinarias y repetitivas y se dejen estimular por experiencias liminares, o sea, por formas de sociabilidad excéntricas o marginales²⁷. Necesitamos un enfoque que se asuma flagrantemente traductor, en el sentido que le da Souza, es decir, que “incentiva conceptos y teorías desarrollados localmente a emigrar para otros lugares cognitivos, de modo que puedan ser utilizados fuera de sus contextos de origen. Un conocimiento que no esté fundado en un corpus de ideas preestablecidas, sino sobre las condiciones de posibilidad²⁸ en un determinado espacio/tiempo local. Se trata de inventar contextos persuasivos, como los que no se cansa de proponer Coriún Aharonian desde hace años. La pluralidad, sonora, epistemológica, metodológica que propongo tiene como corolario, la tolerancia discursiva y el reconocimiento que todo conocimiento es local y total²⁹.

La prospectiva es clara: nuestras universidades estarán llenas de japoneses, australianos, europeos y africanos queriendo estudiar aquí, porque al haber asumido a tiempo nuestro papel de mediadores-traductores y al habernos atrevido a darle la cara a la naturaleza híbrida en que nos movemos, representamos una alternativa realmente innovadora, interesante y crucial, para la música del mundo. En ese escenario, nuestros luthiers multiplicarán la venta de tiples, bandolas, cuatros, arpas, cavaquinhos, gaitas, instrumentos de percusión, etc, porque esas músicas se harán universales. Como pueden ver, el potencial es inmenso. Pero tenemos que ser capaces de darnos la oportunidad de construir una política que apunte a producir, en términos de política educativa y cultural lo latinoamericano, que no es un dato, sino una necesidad. Una necesidad que, creo, estamos ayudando a construir en encuentros tan importantes para nuestros destinos, como este que nos acoge esta mañana.

²⁷De Souza Santos. *Una epistemología del sur*.

²⁸Ibid, 49.

²⁹Ibid.

Referencias

- Aharonián Coriún (2004). Educación, Música, Arte. Tacuabé, Montevideo, Uruguay.
- Aharonian, Coriún (2007) La enseñanza institucional terciaria y las músicas populares. Texto para la Conferencia Inaugural del Ier Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular. Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina.
- Arango, Ana María (2014) Velo que bonito. Prácticas y saberes sonoro-corporales de la primera infancia en la población afrochocoana. Ministerio de Cultura. Bogotá, Colombia.
- Araujo, Samuel (2013). Investigación, Acción, Participación, nuevas experiencias en Brasil. Tercer Encuentro Nacional de Investigación y Documentación Musical ENIDM. Bogotá. Colombia
- Arenas, E. (2009), Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos. Cuadernos de Educación Artística 3. Educación Artística y cultural, un propósito común. Ministerio de Cultura, Colombia.
- Arenas, Eliecer (2011) Utopías de la Educación Musical en Colombia. Dilemas y conflictos de representaciones. Ponencia del VI Congreso Nacional de Música. Medellín 2011. Disponible en: www.eloidoque-seremos.blogspot.com
- ASAB. (2006). Documento para obtener el registro calificado. Bogotá.
- Attali, Jacques (1977). "Ruidos ensayo sobre la economía política de la música" Siglo XXI editores.
- Bourdieu, Pierre. (1979) La distinción. Bases sociales del gusto. Ed. Taurus. Madrid, España.
- Carabetta, Silvia (2008). Sonidos y silencios en la formación de docentes en música. Buenos Aires, Editorial Maipue.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Eds.), El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Central.
- De Souza Santos, Boaventura. (2009). Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Buenos aires: Siglo XXI editores, CLACSo, 2009.
- De Souza Santos, Boaventura (2005). La universidad en el siglo XXI, para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Universidad Autónoma de México. Centro de investigaciones inter-

- disciplinarias en ciencias y humanidades. México.
- Feld, Steven. (2013). Una acustemología de la selva tropical. *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. 49 No. 1. Bogotá, Colombia.
- Gomá Lanzón, Javier (2003). *Imitación y experiencia*. Pre-textos, Valencia, España.
- González, Juan Pablo (2013). *Aportes de la Musicología a la enseñanza de la Música Popular*. Texto para la Conferencia Inaugural del 1er Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular. Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina.
- Green, Lucy (2002). *2001/02, How Popular Musicians Learn: A Way Ahead For Music Education*, London and New York: Ashgate Press
- Goody, Jack (1968). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Gedisa, Barcelona.
- Goody, Jack (1977). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Akal, Madrid, España.
- Gordon, Lewis (2013). *Decadencia Disciplinaria. Pensamiento vivo en tiempos difíciles*. Ediciones Abya-Yala. Quito, Ecuador.
- Harris, Roy. (1995) *Signos de escritura*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- Harris, Roy (1995). *Signos de escritura*. Gedisa, Barcelona.
- Havelock, Eric A. (1996). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Paidós, Barcelona.
- Havelock, Eric A. (2008) *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la antigüedad hasta el presente*. Paidós, Barcelona, España.
- López Cano, Rubén (2013). “Panel Hacia una política nacional para la formación de investigadores en música”. Tercer Encuentro Nacional de Investigación y Documentación Musical ENIDM. Bogotá, Colombia.
- Mignolo, Walter D (2000). *Historias locales/Diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal. España.
- Miñana, Carlos (2013). “Formación de investigadores en música: preguntas desde el contexto colombiano”. Tercer Encuentro Nacional de Investigación y Documentación Musical ENIDM. Bogotá. Colombia
- Olson, David R. (1994) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Editorial Gedisa, Barcelona, España.
- Olson, David R - Torrance, Nancy (1991) *Cultura escrita y oralidad*.

Gedisa, Barcelona, España.

Ong, Walter J., (2002). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica, México.

Schön, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós. Barcelona, España.

Schön, Donald A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. Barcelona, España.

Sloboda, John A. (1985). *La mente musical: la psicología cognitiva de la música*. Editorial Machado, Madrid.

Small, Christopher (1999). *El musicar: un ritual en el espacio social*. En: *Revista Transcultural de Música #4 (1999) ISSN. 1697-0101*.

Sennet, Richard (2008). *El artesano*. Anagrama, Barcelona, España.

Serres, Michel (2003). *Los cinco sentidos. Ciencia, poesía y filosofía del cuerpo*. Barcelona, Editorial Taurus.

Serres, Michel (2001). *Variaciones sobre el cuerpo*. Buenos Aires, Ed. Fondo de Cultura Económica.

Sossa, Jorge (2011) *El dispositivo académico musical: trampas, ausencias y capturas*". Ponencia Presentada en el Congreso Latinoamericano de Formación académica en músicas populares, Villa María, Córdoba, Argentina.

Steiner, George (2004). *Lecciones de los maestros*. Fondo de Cultura Económica. México.

Steiner, George (2003). *Los logocratas*. Ediciones Siruela, Barcelona.

Walsh, Catherine. (2012) *Interculturalidad y crítica (de) colonial. Ensayos desde Abya Yala*. Ediciones Abya Yala. Quito, Ecuador.

Zapata, Goubert, Maldonado, Álvarez (2004). *Universidad, músicas urbanas, pedagogía y cotidianidad: una etnografía en los territorios musicales urbanos de los estudiantes de la facultad de bellas artes de la Universidad Pedagógica Nacional*. Ponencia presentada en la 4ª. Reunión anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas. Universidad de Tucumán. Argentina.

SOBRE LOS AUTORES

CORIUN AHARONIÁN (Montevideo, Uruguay, 1940) Compositor, investigador, educador, ensayista. Sus composiciones se han interpretado en más de 30 países. Es autor de numerosos libros, ensayos y artículos sobre música y cultura. El Sistema Nacional de Investigadores le ha otorgando la distinción de “Investigador Emérito.” Ha sido miembro del consejo presidencial de la SIMC y del comité ejecutivo de la IASPM. Actualmente dirige honorariamente el Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayestarán.

ELIECER ARENAS MONSALVE (Bogotá, 1970) Investigador y docente. Licenciado en Pedagogía Musical por la Universidad Pedagógica Nacional y doctor en Antropología Social por la Universidad Complutense de Madrid. Ha realizado numerosas investigaciones vinculadas a las músicas populares y urbanas colombianas y a la educación artística. Es docente universitario y gestor cultural, formando parte del Ministerio de Cultura de Colombia desde el año 2013.

ETHEL MARINA BATRES MORENO (Guatemala, 1963) Educadora e investigadora. Autora de más de 31 CDs para niños, 18 libros individuales, 26 en co-autoría. Publica en revistas nacionales, extranjeras y electrónicas. Docente en todos los niveles educativos de Guatemala. Fundadora del Programa ¡VIVA LA MÚSICA! Ex presidenta internacional del Foro Latinoamericano de Educación Musical –FLADEM, entidad en la cual es Miembro del Consejo Asesor

y del Comité de Publicaciones. Miembro directivo internacional del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte – CLEA. Ha recibido diferentes distinciones nacionales e internacionales por su labor como educadora.

JUAN CARLOS CIALLELLA (San Juan, Argentina, 1941) Intérprete, compositor, educador. Músico popular autodidacta. Ha conformado numerosas agrupaciones de música popular como pianista y arreglador. Ha desarrollado un método de enseñanza de la armonía aplicada al teclado que aplicó a la enseñanza de músicos de diferentes niveles en distintas instituciones. Es fundador de la Lic. en Composición Musical con orientación en Música Popular de la Universidad Nacional de villa María, donde se desempeñó como docente y coordinador durante los primeros 10 años.

LILIANA HERRERO (Entre Ríos, Argentina, 1948) Reconocida intérprete de folklore argentino, cuenta con una extensa discografía y ha compartido escenario con algunos de los músicos más notables del país, como Mercedes Sosa, Leda Valladares, Juan Falú, Hugo y Osvaldo Fattoruso, Raúl Barbosa, Luis Alberto Spinetta, entre muchos otros. Se desempeñó también como Profesora de Filosofía hasta su retiro en el año 2008, cuando pasa a dedicarse exclusivamente a la actividad artística. Fue galardonada con el Premio Konex de Platino como la mejor cantante de la década 1995-2005.

RAFAEL SALAZAR (Margarita, Venezuela) Músico, compositor, musicólogo y folclorista investigador comprometido con el folclore nacional y promotor nato de lo autóctono de Venezuela y América Latina. Conocido por sus trabajos de investigación, que están plasmados en 25 libros en las áreas de etnomúsica y folclor de Venezuela y Latinoamérica. Entre otras distinciones, ha recibido el Premio V Centenario en España en 1988, y el Premio Pensamiento Caribeño de la Universidad Quintana Roo, en México en 2002.

HORACIO SOSA (Diamante, Entre Ríos, Argentina, 1955) Guitarrista, cantante, compositor y docente. Ha grabado numerosos discos como solista y como integrante de diversas formaciones, entre los que podemos mencionar *Córdoba va*, *Ícaro*, *Línea del corazón*, *Cordobeses*,

Ocre. Es autor de la canción *Quiero amar a mi país* que Mercedes Sosa inmortalizó en su disco *Vengo a ofrecer mi corazón*. Se ha desempeñado como docente en diferentes instituciones. Actualmente es profesor en la Lic. en Composición Musical con orientación en Música Popular de Villa María.

JORGE ENRIQUE SOSSA SANTOS (Bogotá, Colombia, 1956) Arreglista, intérprete e investigador de músicas regionales colombianas. Realiza estudios de Pedagogía Musical en la Universidad pedagógica Nacional. Es fundador del Grupo de Canciones Populares Nueva Cultura y miembro Fundador de la Fundación Nueva Cultura. Es miembro del equipo fundador del programa de Artes Musicales de la Academia Superior de Artes con énfasis en músicas caribeberoamericanas. Es miembro fundador y miembro del Comité Permanente del Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña. Ha grabado y producido numerosos discos vinculados a las músicas caribeberoamericanas tanto para el público adulto como para la infancia.

CECILIA TODD (Caracas, Venezuela, 1951) Cantautora de música tradicional venezolana. Intérprete experta del cuatro, instrumento con el que se acompaña habitualmente en sus presentaciones. Realiza continuas giras por el territorio venezolano y por fuera de su país, considerándose una de las principales embajadoras de la cultura de su país. En sus numerosas presentaciones ha alternado con figuras como Joan Manuel Serrat, Chico Buarque, Astor Piazzolla, Zimbo Trio, Silvio Rodríguez, Pablo Milanés, Henry Martínez, entre otros. Ha grabado numerosos discos.

CLAUDIO J. VITTORE (La Francia, Córdoba, Argentina, 1960) Egresado de la Universidad Nacional de Córdoba como Profesor Superior en Composición. Se ha desempeñado como director de Coros y Orquestas profesionales y como docente en la UNC y la UNVM. Ha compuesto música para numerosas obras teatrales, ballets, películas y documentales. Es docente y coordinador de la Lic. en Composición Musical con orientación en Música Popular desde el año 2007.

AUTORIDADES INSTITUCIONALES

Universidad Nacional de Villa María

Rector: Abg. Luis A. Negretti

Vicerrector: Abg. Aldo Paredes

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas

Decana: Dra. Gloria Vadori

Secretaría de Investigación y Extensión

Secretaria: Mgtr. Mariana Mussetta

Lic. en Composición Musical con orientación en Música Popular

Coordinador: Prof. Claudio Vittore

MUPE

Coordinadores: Dr. Alfredo Fraschini | Lic. Esteban Valdivia

El presente libro reúne las voces de importantes referentes sobre el difícil desafío que asumió la Universidad Nacional de Villa María hace 20 años: incorporar la Música Popular en el ámbito académico sin desvirtuarla ni encasillarla en corsés que no podrían contenerla. Los textos seleccionados incluyen las ideas iniciales del fundador de la carrera, las reflexiones del actual coordinador en torno a los nuevos desafíos y exposiciones de invitados a los Congresos Latinoamericanos de Formación Académica en Música Popular, espacio que cada dos años nos congrega a intercambiar miradas, saberes, experiencias, dudas, proyecciones.



Universidad Nacional de Villa María.
Córdoba, Argentina 2017.