

# 6to Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular



***Entre aulas, escenarios y ritos***

Villa María, Córdoba, Argentina  
23, 24 y 25 de agosto de 2017

# ACTAS

**Publicación digital**

ISSN 2344-9829



**Universidad  
Nacional  
Villa María**

Instituto Académico  
Pedagógico de Ciencias  
**Humanas**

# *Autoridades de la UNVM*

## **Autoridades de la UNVM**

Rector: Abog. Luis Negretti

Vicerrector: Abog. Aldo Paredes

Decana del IAPCH: Dra. Gloria Vadori

Secretaria académica del IAPCH: Prof. Sandra Mattalía

Secretaria de extensión e investigación del IAPCH: Mag. Mariana Mussetta

Coordinador de la Lic. en Composición Musical con orientación en Música Popular:  
Prof. Claudio Vittore

## **Comité Organizador:**

Claudio Vittore - Lía Bagnoli - Darío Falconi - Pablo Ghione

Susana Coqui Dutto - Eduardo Elía - Eduardo Calvimonte

Horacio Sosa - Lucas Leguizamón - Álvaro Montedoro

## **Equipo Colaborador:**

### **Profesores:**

Luciano CuvIELLO - Cecilia Sperat - Adriana Watson - César Elmo - Diego Cortés

Ricardo Roqué - Ezequiel Infante - Sergio Alonso

Fernando Silva - Dante Ascaino - Fabricio Amaya - Roberto José Caturegli

María Elena Ferreyra - Fernando Hemadi - Luis Lewin - Marcelo Gutiérrez

David Rodríguez - Pablo Toranzo - José Santillán - Alejandra Ramírez

### **Estudiantes:**

Giuliano Gangi - Agustín Galván - Ignacio Coniglio - Nicolás Giarmana

Fernando Ceballos - Clara Sirvent

Paola Lovo - Virginia Imbert - Gastón Fontenla - Daiana Sorroche - Valeria Aprile

Gastón Gallardo Seguí - Emiliano Quiroga - Santiago Teillagorry - Rolando Martínez-

Agustina Rodríguez - Nicolás Demarchi - Enzo Formigo - Paula Lionetto

Candela Gómez Álvarez - Javier Videla - Julián Pérez Soto - Luciano De la Rosa

Mateo Rosetto - Guillermo Cabrera - Centro de estudiantes La Papa Colectiva

Centro de estudiantes El Hormiguero.

### **Nodocentes:**

Claudio Bosio - Franco Santopolo - Araceli Romero - Vanesa Chiappe - Fotogalería

Diseño - UNITevé

Edición de actas: **Cecilia Sperat**



**“ENTRE AULAS ESCENARIOS Y RITOS”**

**PROGRAMA**

**MIÉRCOLES 23 DE AGOSTO DE 2017**

**08:00 | ACREDITACIONES**

**09:00 | INAUGURACIÓN:** Palabras de bienvenida a cargo de Autoridades de la UNVM – Rector de la UNVM: Ab. Luis Negretti – Decana del IAPCH: Dra. Gloria Vadori – Coordinador de la Lic. en Composición Musical con orientación en Música Popular: Prof. Claudio Vittore.

**APERTURA MUSICAL: Alumnos de la UNVM. Espacio Curricular ENSAYO:** Juan Manuel Martínez, Elisandro Machado, Johan Kilmurray, Federico Bruno, Santiago Yáñez.  
**Lugar:** AUDITORIO

**10:00 – 12:00 | MESAS TEMÁTICAS PARALELAS:**

MESA 1 - Aula 11B – Resp. Sala: MODERA:	MESA 2 – Aula 13B - Resp. Sala: MODERA:	MESA 3 – Teatrino - Resp. Sala: MODERA:	MESA 4 – Aula 9B – Resp. Sala: MODERA:
<b>A RECORRÊNCIA COMO ESTRATÉGIA COMPOSICIONAL EM TOM JOBIM</b> - Doutorando Clairton Rosado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	<b>EL FOLKLORE EN EL CAMINO A LA DEMOCRACIA: DE LA VUELTA DE MERCEDES SOSA A LA ASUNCIÓN DE ALFONSÍN</b> - Lic. Tomás Mariani - Universidad Nacional de Quilmes.	<b>PLURALIDAD EPISTÉMICA EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE MUSICAL</b> - Lic. Sebastián Tobías Castro - Dr. Favio Shifres. Laboratorio para el estudio de la experiencia musical (LEEM) - Facultad de Bellas Artes - Universidad Nacional de La Plata.	<b>EL PAISAJE CULTURAL DE LA QUEBRADA DE HUMAHUACA “PATRIMONIO DE LA HUMANIDAD” EN EL BAILECITO JUJEÑO</b> - Mg Juana del Rosario Varela - IES 4 Scalabrini Ortiz – Asociación Civil Contacto Norte.
<b>ASPECTOS ESTILÍSTICOS EN LA PRODUCCIÓN DE TANGOS DE JORGE ARDUH</b> - Análisis de dos tangos de su autoría: Escalas en Japón y El Bailarín y su versión de La Cumparsita - Prof. Ana Belén Disandro - Facultad de Artes. UNC - Becaria CONICET.	<b>DINO SALUZZI: SONORIDAD DE LA RESISTENCIA.</b> Prof. Mario Balbastro. Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla - UNA.	<b>BAILAR, CANTAR Y PENSAR EN LA UNIVERSIDAD. UN ACERCAMIENTO AL CHAMAME ENTRE LA EXPERIENCIA Y EL CONCEPTO</b> - Prof. Silvana Argüello. Dr. Claudio Díaz. Prof. Geraldine Maurutto. Ayudantes alumnos: Carolina Andréis, Sebastián Cañari,	<b>LOGROS Y DESAFÍOS EN EL ESPACIO CURRICULAR MÚSICA ARGENTINA EN LA LIC. EN COMPOSICIÓN MUSICAL CON ORIENTACIÓN EN MÚSICA POPULAR DE LA UNVM</b> - Lic Andrés Belfanti - Lic José Santillán - Universidad Nacional de Villa

**“ENTRE AULAS ESCENARIOS Y RITOS”**

**PROGRAMA**

<p><b>LOS MATERIALES COMPOSITIVOS EN LA IMPROVISACIÓN DE PHILLY JOE JONES</b> - Gerónimo Mangini - Universidad Nacional de Rosario.</p>	<p><b>MÚSICA TRADICIONAL, IDENTIDAD, DISCURSO MEDIÁTICO Y EDUCACIÓN. UN ANÁLISIS SOBRE EL ABORDAJE DEL FOLKLORE MUSICAL EN EL PROGRAMA ‘ECOS DE MI TIERRA’</b> - Dra. María del Pilar Polo - Instituto Superior del Profesorado de Música Nº 5932 ‘Carlos Guastavino’, Rosario.</p>	<p>Franco Rivero, Marcos Echandía. Adscriptos: Julián Beaulieu, Iván Nicolás Espindola.</p> <p><b>APORTES DE LA FORMACIÓN EN MÚSICA POPULAR A LA CONSTRUCCIÓN DE UN DOCENTE MÁS ABIERTO Y REFLEXIVO</b> – Prof. Alejandro De Vincenzi – Escuela de Música Popular de Avellaneda- Fladem</p>	<p>María.</p>
---	---	---	---------------

**12:00 - 13:00 | CONCIERTO DEL MEDIODÍA: BIG BAND DEL CONSERVATORIO MANUEL DE FALLA – CABA** - Dirige: Valentín Reiners.  
**ENSAMBLE DE MÚSICA POPULAR DE LA FBA-UNLP**- Dirige: Manuel González Ponisio.

**Lugar:** AUDITORIO

**13:00** | Almuerzo.

**15:00-17:00 | CLINICAS –TALLERES SIMULTÁNEOS**

-Se sugiere a quienes estén interesados en una participación activa en los talleres, asistir con instrumentos (la UNVM no los proveerá).  
 -El cupo estará limitado por el espacio físico destinado al dictado de los mismos, la prioridad se definirá por orden de llegada. Materiales de lectura en el blog del congreso.

**PROPUESTA 1: ENSAYO ABIERTO – TRABAJO SOBRE REPERTORIO EN BIG BAND.** Valentín Reiners con la Big Band del Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla. CABA.  
**Lugar:** Auditorio

**PROPUESTA 2: ELEMENTOS FUNDAMENTALES DEL TANGO.** Ramiro Gallo. Exequiel Mantega. Paulina Fain - CABA - Grupo base: Orquesta Escuela de Tango UNVM



“ENTRE AULAS ESCENARIOS Y RITOS”

**PROGRAMA**

Lugar: Plató de la Licenciatura en Diseño y Producción de Imagen.

**PROPUESTA 3: EL PIANO EN EL FOLCLORE.** Lic. Víctor Simón - Universidad Nacional de las Artes. Área Transdepartamental de Folklore. Buenos Aires-CABA  
 Lugar: Intermedio de los Institutos.

**PROPUESTA 4: ENSAMBLE E IMPROVISACIÓN COLECTIVA** - Lic. Manuel González Ponisio con el Ensemble de Música Popular de la FBA-UNLP.  
 Lugar: Teatrino

**PROPUESTA 5: BANDA DE SIKURIS.** Prof. Juan “Pela” Corbera – Prof. Mateo Martino - Grupo de Aerófonos Andinos Córdoba.  
 Lugar: Aula 9B

**17:00 | PAUSA CAFÉ**

**17:30 – 18:30 | MESAS TEMÁTICAS PARALELAS:**

MESA 1: Aula 1B - Resp. Sala: MODERA:	MESA 2: Aula 11B- Resp. Sala: MODERA:	MESA 3: Teatrino - Resp. Sala: MODERA:	MESA 4: Plató de Diseño - Resp. Sala: PRESENTACIÓN DE DISCO
<b>LA FORMA DE LA CANCIÓN EN EL ROCK. EL CASO DE CHARLY GARCÍA</b> - Prof. Diego Madoery - Facultad de Bellas Artes - Universidad Nacional de La Plata.	<b>LA CANCIÓN INFANTIL Y SUS APORTES AL DESARROLLO DE LA LENGUA MATERNA EN SALAS DE 5 AÑOS</b> - Mgtr. Susana Dutto, Lic. Susana Rins, Lic. Cecilia Sperat, Lic. Pablo Toranzo, Lic. Ezequiel Infante, Lic. José Santillán, Prof. Patricia Teghillo - Universidad Nacional de Villa María.	<b>SOMOS MUCHO MÁS QUE DOS. LA CLASE GRUPAL DE INSTRUMENTO: UNA POSIBILIDAD TRANSFORMADORA</b> - Lic. Alejandro Polemann; Prof. Karina Daniec - Facultad de Bellas Artes. UNLP.	Disco: <b>CÓRDOBA AL OESTE</b> Canciones de Ramón Cortés Presentan: Diego Cortés – Ramón Cortés
<b>DE LA PALABRA A LA CANCIÓN: LETRAS PARA LA MÚSICA POPULAR</b> - Prof. Mauricio Rubio Valverde. Magíster en Historia del Arte y la Cultura PUCV - Escuela Moderna de Música y Danza, Viña del Mar, Chile.	<b>LA MÚSICA TRADICIONAL Y LA MÚSICA PARA NIÑOS.</b> Gabriel Sanvicente. Centro Cultural I los Pirules. México DF.	<b>MUESTRA DIDÁCTICA: RUMBA FLAMENCA, CADENCIA FRIGIA, CUATRO ACORDES Y VARIOS PIANOS.</b> Prof. Sup. Eduardo Calvimonte – Cátedra de Piano – UNVM.	

**“ENTRE AULAS ESCENARIOS Y RITOS”**

**PROGRAMA**

<p><b>ACA SECA TRIO: PROCESOS DE HIBRIDACION</b> - Lic. Cristian Accattoli - Universidad Nacional de Quilmes</p>	<p><b>SONIDOS Y COLORES. CONTEXTOS ARMÓNICOS PARA LA IMPROVIZACION MUSICAL INFANTIL</b> - Lic. Pablo Toranzo - Universidad Nacional de Villa María.</p>		
--	---	--	--

**19:30 | CONCIERTO: LUCIO BALDUINI CUARTETO** – Lucio Balduini (guitarra). Matías Crouzeilles (batería). Ignacio Long (contrabajista). Esteban Sehkikman (piano). CABA .  
**Lugar:** AUDITORIO

**INTERVENCIÓN MUSICAL: Alumnos de la UNVM** - Standars Jazz Quartet - Diego Oliva - Gastón Gallardo - Alejandro Falces - Deysi Giordano.

**22:00 | JAM** - Grupo Anfitrión: Silva-Amaya-Luján . Villa María/ Córdoba  
**Lugar:** ESCENA  
 Dirección: Estados Unidos 281  
 Coordinación: Luciano Cuvieello

**JUEVES 24 DE AGOSTO DE 2017**

**9:00 CONFERENCIA INAUGURAL: DR. POLO VALLEJO (ESPAÑA)**  
**Lugar:** AUDITORIO

**INTERVENCIÓN MUSICAL: MENTALES CEBRAS** - Alumnos de la UNVM -Álvaro Montedoro – Ignacio Paul Stanfield – Ezequiel Fernández Boo – Ramiro Soler.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA  
 Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas  
 Secretaría de Investigación y Extensión  
 Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular

“ENTRE AULAS ESCENARIOS Y RITOS”

**PROGRAMA**

10:30 – 12:00 | MESAS TEMÁTICAS PARALELAS:

MESA 1: Teatrino - Resp. Sala: MODERA:	MESA 2: Aula 9B - Resp. Sala: MODERA:	MESA 3: Aula 1B - Resp. Sala: MODERA:	MESA 4: Aula 13B - Resp. Sala: MODERA:
<p><b>PREPARACIÓN CORPORAL Y PERFORMANCE VOCAL EN EL CORO DE ADULTOS MAYORES. UNA EXPERIENCIA DOCENTE CON EL MÉTODO MLT</b> - Lic. Laura Alberti - Universidad Nacional de Villa María.</p>	<p><b>SINDICATO DE MÚSICOS DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA: PASADO, PRESENTE Y FUTURO -El músico y el trabajo en Córdoba, necesidades de organización y protección laboral para el desarrollo humano y económico</b> - Victor Garay – Secretario de Prensa, guitarrista, compositor. Sindicato de Músicos de la Provincia de Córdoba.</p>	<p><b>EL PIANO EN LA EJECUCIÓN GRUPAL DE LA CHACARERA. SU ROL EN LAS CHACARERAS GRABADAS POR LOS HERMANOS ÁBALOS</b> - Prof. Martín Sessa . Prof. Daniel Oscar Soruco - Facultad de Bellas Artes – Universidad Nacional de La Plata</p>	<p><b>MÚSICA CONTEMPORÁNEA Y MÚSICA ANDINA REGIONAL DEL NOA</b> – Lic. Patricia S. Ramos – Instituto Superior de Arte - Jujuy.</p>
<p><b>LA VOZ: SU ABORDAJE EN LA MÚSICA POPULAR.</b>            Técnica Sup. en Canto - Prof. De Artes en Música María Laura Buttigliero. Prof. De Piano - Prof de Artes en Música. Cristina Zerpa.</p>	<p><b>CUANDO LA HISTORICIDAD CONDICIONA. UNA EXPERIENCIA DESDE LA CAPACITACIÓN</b> - Prof. Corina Beatriz Paccagnella. Ex docente de la EARI. Ex capacitadora del programa de FDC de la Pcia. De Buenos Aires.</p>	<p><b>SEMINARIO MÚSICAS POPULARES: REFLEXIONES DESDE EL JAZZ, EL TANGO Y LA CUMBIA. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA.</b> Mag. Corti, Berenice, Prof. Venegas, Soledad, Prof. Balcázar, Carlos. Instituto de Investigación en Etnomusicología – DGEART, Ministerio de Cultura CABA.</p>	<p><b>LÍNEAS PEDAGÓGICAS Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS DEL AUTO-ACOMPANIAMIENTO MUSICAL</b> - Luciano Fermin Bongiorno - Facultad de Bellas Artes de la UNLP – Ipeal.</p>

**12:00 CONCIERTO DEL MEDIODÍA: VÍCTOR SIMÓN** (piano) – Buenos Aires – CABA.

**Lugar:** AUDITORIO

**INTERVENCIÓN MUSICAL:** Alumnos de la Universidad Nacional de Villa María. Espacio curricular ENSAYO - Guadalupe Reyes – Salvador Sterli – Luciano de la Rosa – Daniel Borgobello.



**“ENTRE AULAS ESCENARIOS Y RITOS”**

**PROGRAMA**

**13:00 | ALMUERZO**

**15:00 – 17:30 | CLÍNICAS -TALLERES SIMULTÁNEOS**

-Se sugiere a quienes estén interesados en una participación activa en los talleres, asistir con instrumentos (la UNVM no los proveerá).  
-El cupo estará limitado por el espacio físico destinado al dictado de los mismos, la prioridad se definirá por orden de llegada. Materiales de lectura en el blog del congreso.  
-Para participar con composiciones en el Foro de Compositores, ver pautas en el blog del congreso.

**PROPUESTA 1: FORO DE COMPOSICIONES PARA ORQUESTA:** Orquesta Sinfónica Villa María. Dirige: Prof. Luis Nani –UNVM.  
Lugar: Auditorio

**PROPUESTA 2: ELEMENTOS FUNDAMENTALES DEL TANGO.** Ramiro Gallo. Exequiel Mantega. Paulina Fain - CABA- Grupo Base: Orquesta Escuela de la UNVM.  
Lugar: Plató de la Licenciatura en Diseño y Producción de Imagen.

**PROPUESTA 3: ENSAMBLE VOCAL /INSTRUMENTAL DE MÚSICA ARGENTINA. ARREGLOS ABIERTOS Y TÉCNICAS DE ENSAYO EFECTIVAS PARA QUE “SONEMOS” TODOS.**  
Lic. José López y equipo de cátedra de la Universidad Nacional de Córdoba.  
Lugar: Teatrino

**PROPUESTA 4: LATIN JAZZ. ENSAMBLES DE PERCUSION LATINA: EL SON Y EL CHA-CHA-CHA.** Prof. Ricardo Zurdo Roqué – Universidad Nacional de Villa María.  
Lugar: Intermedio de los Institutos

**PROPUESTA 5: BANDA DE SIKURIS.** Prof. Julián “Pela” Corbera – Prof. Mateo Martino - Grupo de Aerófonos Andinos Córdoba.  
Lugar: 9B

**17:30 | PAUSA CAFÉ**

**18:00 – 19:30 | MESAS TEMÁTICAS PARALELAS:**





**“ENTRE AULAS ESCENARIOS Y RITOS”**

**PROGRAMA**

MESA 1: Aula 1B - Resp. Sala: MODERA:	MESA 2: Aula 11B - Resp. Sala: MODERA:	MESA 3: Aula 9B- Resp. Sala: MODERA:	MESA 4: Teatrino Resp. Sala: PRESENTACIÓN DE LIBRO
<b>MUSICAS POPULARES E IMPOPULARES CON ADN COMPARTIDO: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN AUDIOPERCEPTIVA</b> - Lic. Claudio Bazán - Universidad Nacional de Córdoba.	<b>IN MUNDO! CANCIONES VORACES PARA UN MUNDO VORAZ</b> - Lic. María Laura Rodríguez - Universidad Nacional de Villa María.	<b>BIBLIOTECA DE SONIDOS Y RITMOS DE INSTRUMENTOS DEL FOLKLORE ARGENTINO</b> - Téc. Juan Martín Albariño. Téc. Pablo Balut - Universidad Nacional de La Plata.	Libro: <b>RICARDO VILCA. El maestro de la quebrada.</b> Autora: Nora Benaglia. Ediciones del ISA Participación musical: Jonatan Mamani y Ezequiel Ferrando.
<b>DESDE BACH AL ROCK: LA CONDUCCIÓN DE VOCES EN DIFERENTES GENEROS MUSICALES.</b> Prof. Paula Mesa - Prof. Pablo Martín - Prof. Facundo Gómez Saibene - Prof. Felix Pissinis - Universidad Nacional de La Plata.	<b>UN CANTAUTOR O UN ERMITAÑO. El Cantautor, el ciclo de cantautores “Ensalada de Juglares” y la experiencia colectiva</b> - Luciano Fermin Bongiorno - Facultad de Bellas Artes de la UNLP –Ipeal	<b>PIZARRA PARA ENTRENAMIENTO DE VOCES O LINEAS RITMICAS</b> - Prof. Pablo Ardovino – Orquesta Escuela - Santa Rosa, La Pampa.	

**19:30 | CONCIERTO ORQUESTA DE MÚSICA CIUDADANA DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA.** Dirige: Damián Torres.

Lugar: AUDITORIO

**INTERVENCIÓN MUSICAL:** Orquesta Escuela de Tango UNVM – Dir: Ezequiel Infante – Lucas Leguizamón.

**21:30 | PEÑA del CONGRESO**

Lugar: CLUB RIVADARIA – 25 de Mayo al 1000.-

Organiza: Centro de Estudiantes.

“ENTRE AULAS ESCENARIOS Y RITOS”

**PROGRAMA**

**VIERNES 25 DE AGOSTO DE 2017**

**10:00 – CONVERSANDO CON HILDA HERRERA**

**Moderador:** Prof. Eduardo Calvimonte.

**Lugar:** AUDITORIO

**INTERVENCIÓN MUSICAL:** Alumnos de la UNVM - Messi Renata - Estrada Manuel - Donetto Matías - Mercau Tomás - Correa Agustín.

**TALLER PARA PIANISTAS A CARGO DE CIMAP e HILDA HERRERA** (Cupo limitado como participante activo – Se puede asistir como oyente de las actividades)  
**9:00 – 13:00 | EN AULAS DEL CONSERVATORIO SUP. DE MÚSICA FELIPE BOERO**

**11:00 – 12:30 | MESAS TEMÁTICAS PARALELAS:**

MESA 1: Aula 11B- Resp. Sala: MODERA:	MESA 2: Aula 9B - Resp. Sala: MODERA:	MESA 3: Aula 13B - Resp. Sala: MODERA:	MESA 4: Aula 1B - Resp. Sala: MODERA:
<b>ENTRE LA INCLUSIÓN SOCIAL Y EL PROFESIONALISMO.</b> Una mirada sobre el funcionamiento de un ensayo de una Orquesta juvenil de música folklórica argentina y latinoamericana - Profesor Guillermo Ré - Universidad Provincial de Córdoba.	<b>PIAZZOLLA, ROVIRA Y EL CUCHI LEGUIZAMÓN -</b> Licenciada Paula Mesa - Licenciado Matías Homar - Universidad Nacional de La Plata.	<b>HACIA UNA DEFINICIÓN DE MÚSICA POPULAR. TEORÍA Y PRAXIS -</b> Lic. Gustavo Ernesto Gamboa - Profesorado en Música con Orientación en Música Popular – Jáchal, San Juan.	<b>EL VIDEO CLIP MUSICAL EN LA ESCUELA -</b> Prof. Sergio Llanes - Instituto de Culturas Aborígenes - Esc. 2 de Abril - Prof. Pablo Farias - Conservatorio Provincial Felix T Garzón.
<b>DE LAS CLASES DE MÚSICA A LA INCLUSIÓN LABORAL. UN RECORRIDO POSIBLE PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL.</b> -Lic. Nora Siderakis. Jefa de área- EMPA -Prof. Hugo Romero. Docente EMPA - Prof.Alicia ledwab - (Alumnos ciegos y	<b>EL TANGO EN LA POÉTICA DE COMPOSITORES ARGENTINOS CONTEMPORÁNEOS -</b> Lic. Carlos Hernán Giorelli - Universidad Nacional de Quilmes.	<b>EL BAJO ELÉCTRICO EN LOS INICIOS DE LA TIMBA CUBANA -</b> Lic. Tomás Scattini - Universidad Nacional de La Plata.	<b>AUDIOPERCEPTIVA: UNA HISTORIA DE OIDO, AMOR Y ODIO -</b> Prof. Juan Martín Alvarez - Universidad Nacional de Córdoba.

**“ENTRE AULAS ESCENARIOS Y RITOS”**

**PROGRAMA**

<p>con baja visión)- Pertenencia: Municipio de Lomas de Zamora.</p>			
---	--	--	--

**12:30 | CONCIERTO DEL MEDIODÍA: TRÍO DE JAZZ:** Luis Lewin (piano). Fernando Boverini (contrabajo). César Elmo (batería). Universidad Nacional de Villa María / Córdoba  
Lugar: AUDITORIO

**INTERVENCIÓN MUSICAL:** - **Nautilus** -Ignacio Sánchez - Juan Cruz Ludueña – Gonzalo Manuel Criado. Villa María / Córdoba.

**13:30 | ALMUERZO**

**15:00 - 16:30 | CONVERSANDO CON RALLY BARRIONUEVO.**

**Moderadores:** Prof. Claudio Vittore – Prof. César Elmo.

**Lugar:** AUDITORIO

**16:30 – 18:30 | CLÍNICAS -TALLERES SIMULTÁNEOS**

-Se sugiere a quienes estén interesados en una participación activa en los talleres, asistir con instrumentos (la UNVM no los proveerá).

-El cupo estará limitado por el espacio físico destinado al dictado de los mismos, la prioridad se definirá por orden de llegada. Materiales de lectura en el blog del congreso.

**PROPUESTA 1: ARREGLOS E INTERPRETACIÓN EN BIG BAND.** Prof. Sergio Alonso con la Big Band de Villa María – Universidad Nacional de Villa María.

Lugar: Plató de la Licenciatura en Diseño y Producción de Imagen.

**PROPUESTA 2: ARREGLOS PARA ENSAMBLE ARGENTINO.** Prof. Néstor Gómez. Guitarrista, arreglador, integrante de Cuarto Elemento - La Plata.

Lugar: Teatrino

**PROPUESTA 3: LETRA Y MÚSICA.** José Luis Aguirre – Cantautor – Villa Dolores, Córdoba.

Lugar: Aula 1B



**“ENTRE AULAS ESCENARIOS Y RITOS”**

**PROGRAMA**

**PROPUESTA 4: POÉTICAS DEL TANGO.** Dr. Alfredo Fraschini – Universidad Nacional de Villa María.  
Lugar: Aula 13B

**PROPUESTA 5: LA CANCIÓN CRIOLLA ARGENTINA, ANTECEDENTES Y EVOLUCIÓN DESDE EL ANTIGUO ALTO PERÚ A LA REGIÓN PAMPEANA.** Augusto Berengan – Poeta, escritor y músico – Córdoba.  
Lugar: Aula 11B

**19:00 | CONCIERTO | RAYOS LASER** - Tomás Ferrero, Gustavo Rodríguez, César Seppey - Villa María.  
Lugar: AUDITORIO

**INTERVENCIÓN MUSICAL: CORO NONINO** – Universidad Nacional de Villa María - Dirige Mag. Cristina Gallo

**20:00 | CONCIERTO HILDA HERRERO.**  
Lugar: SUM del Conservatorio Superior de Música Felipe Boero.  
Dirección: Bv. España 1174.-

**22:00 | PRESENTACIÓN MUSICAL - RALLY BARRIONUEVO**  
Lugar: Mundo Rojo Multiespacio.  
Dirección: Av. Pres. Juan Domingo Perón 1480.-

**23:00 | JAM** - Grupo Anfitrión: TELLER ULLAM - Villa María / Córdoba.  
Lugar: POLAROID  
Dirección: Mendoza 556.  
Coordina: Luciano CuvIELLO.

**“ENTRE AULAS ESCENARIOS Y RITOS”**

**PROGRAMA**

**SÁBADO 26 DE AGOSTO DE 2017**

**10:00 – 11:00 | PROYECCIÓN DE COLLAGE DE LA PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL ARPEGIOS – MÚSICA DE EGRESADOS DE LA UNVM.  
| HOMENAJE AL MAESTRO JUAN CARLOS CIALLELLA - A 20 AÑOS DE LA CREACIÓN DE LA LICENCIATURA EN COMPOSICIÓN MUSICAL CON ORIENTACIÓN EN MÚSICA POPULAR DE VILLA MARÍA.**

Lugar: Teatrino.

**TALLER PARA PIANISTAS A CARGO DE CIMAP e HILDA HERRERA** (Cupo limitado como participante activo – Se puede asistir como oyente de las actividades)

**10:00 – 14:00 |** En aulas del CONSERVATORIO SUP. DE MÚSICA FELIPE BOERO

**15:30 – 19:30 |** En aulas del CONSERVATORIO SUP. DE MÚSICA FELIPE BOERO

**11:00 – 12:300 | ACTIVIDAD PLENARIA: TALLER DE CANTO COLECTIVO – ENSAMBLE VOCAL FEMENINO LA COLMENA – CABA**

Lugar: AUDITORIUM

**12:30 | CONCIERTO FINAL: CARLOS AGUIRRE TRIO.** Carlos Aguirre (piano). Fernando Silva (Bajo). Luciano Cuvieello (batería). Entre Ríos/ Rosario/ Villa María.

Lugar: AUDITORIO

**14:00 | CIERRE Y ENTREGA DE CERTIFICADOS**

Lugar: AUDITORIO



UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA  
Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas  
Secretaría de Investigación y Extensión  
Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular

## “ENTRE AULAS ESCENARIOS Y RITOS”

## PROGRAMA

Autoridades de la UNVM

Rector: Abog. **Luis Negretti**

Vicerrector: Abog. **Aldo Paredes**

Decana del IAPCH: Dra. **Gloria Vadori**

Secretaria académica del IAPCH: Prof. **Sandra Mattalia**

Secretario de extensión e investigación del IAPCH: Lic. **Mauro Tymoszczuk**

Coordinador de la Lic. en Composición Musical con orientación en Música Popular: Prof. **Claudio Vittore**



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### LA RECURRENCIA COMO ESTRATEGIA COMPOSICIONAL EN TOM JOBIM<sup>1</sup>

Clairton Rosado

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

clairtonrosado@yahoo.com.br

---

#### RESUMEN

En la obra de Tom Jobim se constata la presencia de materiales composicionales recurrentes que duran por largos periodos y dan origen a grupos de composiciones unidas por utilizar un mismo material composicional. El empleo de esas recurrencias, y lo que pueden revelar de las estrategias composicionales de Tom Jobim será abordado en este trabajo que presenta como ejemplo una recurrencia basada en la utilización de un material composicional externo a Jobim, el refrán de la composición “Do Pilá”, de los compositores brasileños Jararaca, Zé do Bambo y Augusto Calheiros. Esta recurrencia es formada por las composiciones jobinianas “O Boto” (1976), “Chegada dos Retirantes” (1983), y “Gabriela” (1987). Se analiza la articulación entre las acepciones de “Do Pilá” y el contenido semántico de las tres composiciones de Tom Jobim, la manera como el referido refrán es introducido en estas composiciones, revelando una estrategia composicional jobiniana.

---

<sup>1</sup>El presente trabajo fue realizado con apoyo del CNPq, *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil*.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### RESUMO

Constata-se na obra de Tom Jobim a presença de materiais composicionais recorrentes que perduram por longos períodos, e dão origem a grupos de composições unidas por utilizarem um mesmo material composicional. O emprego destas recorrências, e o que podem revelar das estratégias composicionais de Tom Jobim será abordado neste trabalho que apresenta como exemplo uma recorrência baseada na utilização de um material composicional externo a Jobim, o refrão da composição “Do Pilá”, dos compositores brasileiros Jararaca, Zé do Bambo e Augusto Calheiros. Esta recorrência é formada pelas composições jobinianas “O Boto” (1976), “Chegada dos Retirantes” (1983), e “Gabriela” (1987). Analisa-se a articulação entre as acepções de “Do Pilá” e o conteúdo semântico das três composições de Tom Jobim, a maneira como o referido refrão é inserido nestas composições, revelando uma estratégia composicional jobiniana.

### INTRODUCCIÓN

Tom Jobim (1927-1994) produjo un extenso catálogo de obras que incluye canciones, composiciones sinfónicas, bandas sonoras para cine y teatro. En estas obras se constata la presencia de materiales composicionales recurrentes que perduran en periodos de veinte, treinta años, y dan origen a grupos de composiciones unidas por utilizar un mismo material composicional. El empleo de estas recurrencias, y lo que pueden revelar de las estrategias composicionales de Tom Jobim será abordado en este trabajo, mismo que hace parte de mi tesis de doctorado aún en elaboración.

La constitución de una recurrencia se da a través de la utilización de un mismo material composicional o de un mismo procedimiento composicional en diversas composiciones. Los materiales composicionales presentan cierta cohesión que los vuelve identificables a través de





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

elementos y/o procedimientos específicos. Los elementos específicos se presentan como temas, melodías y motivos que mantienen sus parámetros (intervalares, armónicos, motivicos) independientemente de la composición en que se adhieren, consiguiendo identidad propia. En cuanto a los procedimientos específicos se presentan, por ejemplo, como ostinatos armónicos o melodías cromáticas que independientemente de los acordes o alturas utilizadas, se configuran como recurrencias, al ser utilizados repetidamente y que evidenciaron cohesión. Esas varias recurrencias necesitaron de una catalogación que las organizó en categorías. Hasta el presente momento fueron mapeadas veinticinco recurrencias que se dividen en siete categorías basadas en los siguientes aspectos: repetición de partes; sonoridades; aspectos rítmicos, armónicos, melódicos, motivicos y estructurales.

### O Boto, Chegada dos Retirantes e Gabriela

La recurrencia analizada en este trabajo se clasifica como un elemento específico, encuadrado en la categoría repetición de partes. Se constituye de la utilización de un material compositivo externo a Jobim, el refrán de la composición “Do Pilá”, de los compositores brasileños Jararaca, Zé do Bambo e Augusto Calheiros<sup>2</sup>.(Fig.01)Será encontrada en las composiciones “O Boto” [El Delfín] (1976), “Chegada dos Retirantes” [Llegada de los Retirados] (1983), y “Gabriela” (1987).

“... Inda ontieuvim de lá do Pilá

Inda onti eu vim de lá do Pilá

Já tô com vontade di í por aí ...”<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Por ese motivo la composición “O Boto”, analizada en este trabajo, es firmada como una colaboración entre Tom Jobim e Jararaca. “Curiosamente, los familiares de los demás colaboradores nunca reclamaron de la ausencia de sus nombres en la obra” (Cabral, 1997, p.328).

<sup>3</sup> Hay una diferencia entre el texto original de “Do Pilá” y el texto utilizado por Jobim, siendo el primero escrito en un lenguaje coloquial.

## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017



(Fig.01)<sup>4</sup>

La comprensión de las razones para que Tom Jobim utilice un material externo en tres de sus composiciones, en un periodo de once años, debe partir del entendimiento de las articulaciones existentes entre las acepciones de “Do Pilá” y el contenido semántico de las composiciones jobinianas, además de la manera como el mencionado refrán es incrustado en estas composiciones.

“Do Pilá” se refiere al Pilar, ciudad natal de los compositores Jararaca y Augusto Calheiros, localizada en la región metropolitana de Maceió, estado de Alagoas, región noreste de Brasil. Su narración muestra situaciones y escenarios propios de una ciudad provinciana, que retratan con propiedad la esencia de esas localidades.

Inda onti eu vim de lá do Pilá

Inda onti eu vim de lá do Pilá

Já tô com vontade di í por aí

<sup>4</sup>La partitura transcrita corresponde a la tercera presentación del citado refrán en la composición “O Boto”. Sus demás presentaciones en esta y en las composiciones citadas presentan algunas variaciones puntuales de armonía y melodía, sin embargo, no interfieren en el análisis.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Incontrei Mané Vieira  
Nu caminho di Santa Rita  
Cum a viola no peito  
Que o braço só era fita  
Eitá! Estrela d'arva é tão bunita

Inda onti eu vim...

Indo eu fazê coivara  
Cumendomer cum bejú  
Sarto-me um Surucucú  
Picou-me o pé e correu  
Eitá! Ai Jesus que me mordeu

Inda onti eu vim...

Num caminho du sertão  
Uma onça me roncou  
Fugiu-me o sangue das vei  
O coração palpitou  
Eitá! Ai meu Deus pra donde eu vou?

Inda ontieuvim...



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

La primera estrofa expone un encuentro entre el narrador de la composición y el personaje Mané Vieira, sucedido en medio del trayecto (“caminho di Santa Rita”) de este último en dirección a alguna festividad local. El hecho de que Mané Vieira lleve con él una viola [guitarra] adornada con muchos listones, revela que él poseía habilidades musicales y que también las desempeñaba en un grupo local. Es común que determinadas manifestaciones de la cultura popular brasileña utilicen en su indumentaria varios adornos coloridos que se anexan a los instrumentos musicales. En ocasiones especiales estos adornos aumentan aún más. Los versos evidencian eso, viendo que el brazo de la viola estaba sumamente adornado (“só era fita”), además de la citación a la EstrelaD’Alva [Estrella de Venus] (“Estrelad’arva é tãobunita”) también conocida como estrella de la mañana, pues presenta su brillo más intenso en un periodo próximo del amanecer, lo que indica que la fiesta donde ocurriría la presentación de Mané Vieira, se extendería mínimamente hasta el nuevo amanecer.

La segunda estrofa revela algunos aspectos de la culinaria, fauna y trabajo agrícola local bajo un tono fantasioso, propio de un *causo*<sup>5</sup>. El narrador relata que al comer *beijú* con miel, una torta hecha con la masa de mandioca o tapioca, mientras caminaba en dirección al local en que realizaría una *coivara*, técnica de preparar la tierra para la plantación<sup>6</sup>, tuvo un encuentro inesperado con una cobra *Surucucú*, la mayor cobra venenosa encontrada en América del Sur. Sin

---

<sup>5</sup>Un caso, um cuento, historia que ocurrió ofue inventada, contada generalmente de forma divertida. Contadores de *causos* son comunes en lugares provincianos. Entre otros temas sus historias son muchas veces basadas en momentos de bravura y victoria en el enfrentamiento de seres invencibles, y por veces hasta sobrenaturales.

<sup>6</sup>Consiste en la quema de diversas ramas del terreno. Esto irá a deshacerlo y lo abonará con las cenizas producidas.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

embargo, al ser picado por la cobra, el veneno que debería matarlo no lo sintió, en vez de eso, quien huyó fue la cobra, en una alusión de que ésta es quien tendría salido lastimada en el ataque.

La tercera estrofa relata el encuentro del narrador con una pantera, o más exactamente con el sonido producido por ésta (“umaonça me roncou”). Sin embargo, en esta vez el temblor fue tanto que lo empalideció al punto de faltarle sangre en el cuerpo (“fugiu-me o sangue das vei”), obligándolo a huir lo más rápido posible del lugar (“Aimeu Deus pra donde euvou?”).

El refrán condensa los elementos de la narración proporcionándoles origen. Al anunciar que estuvo en Pilar (“Inda ontieuvim de lá do Pilá”), el narrador declara que estuvo en un lugar donde se encuentran amigos violeros [guitarristas] y comidas típicas, además de cobras y panteras por el camino. Allá la tierra es preparada con quemaduras, y muchas historias son contadas, sean estas reales o no. “Pilá” es el lugar de esos acontecimientos, pero sobre todo el terreno fértil y abierto al desarrollo de este tipo de imaginario.

Al ser insertado en las composiciones jobinianas, el refrán de “Do Pilá” ejerce la función de una especie de *comentarioex-machina* cuyo objetivo es recordar y afirmar la existencia de lugares recónditos, reales o imaginarios, donde la fauna, flora y cultura popular abundan. Lugares que estimulan la imaginación o simplemente provocan recuerdos.

“O Boto” [El Delfín] se presenta como una composición pautaada por la creación de un lugar imaginario, constituido por la formación de un mosaico multiforme de elementos. El escenario de la composición es establecido por las palabras *praia, mar, rio, ilha (deserta), morro, floresta, sol, ar, vento*. Surgen en el recorrido de las estrofas, personajes propios de este lugar, pero que son presentados en situaciones fantásticas, como un *causo*.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Na praia de dentro tem areia

Na praia de fora tem o mar

Um boto casado com sereia

Navega num rio pelo mar

O corpo de um bicho deu na praia

E a alma perdida quer voltar

Caranguejo conversa com arraia

Marcando a viagem pelo ar

Ainda ontem vim de lá do Pilar

Ainda ontem vim de lá do Pilar

Já tô com vontade de ir por aí

Ontem vim de lá do Pilar

Ontem vim de lá do Pilar

Com vontade de ir por aí

Na ilha deserta o sol desmaia

Do alto do morro vê-se o mar

Papagaio discute com jandaia

Se o homem foi feito pra voar

Cristina, Cristina

Desperta, desperta



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Cristina, Cristina

Vem cá

A - ah

(Interlúdio Instrumental)

Inhambu cantou lá na floresta  
E o velho jereba fez-se ao ar  
Sapo querendo entrar na festa  
Viola pesada pra voar

Ainda ontem vim de lá do Pilar  
Ainda ontem vim de lá do Pilar  
Já tô com vontade de ir por aí  
Ontem vim de lá do Pilar  
Ontem vim de lá do Pilar  
Com vontade de ir por aí

Camiranga urubu mestre do vento  
Urubu caçador mestre do ar  
Urutau cantando num lamento  
Pra lua redonda navegar

Ainda ontem vim de lá do Pilar  
Ainda ontem vim de lá do Pilar



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Já tô com vontade de ir por aí

Ontem vim de lá do Pilar

Ontem vim de lá do Pilar

Com vontade de ir por aí

Ah

A - ah

Na enseada negra vista em sonho

Dorme um veleiro sobre o mar

No espelho das águas refletido

Navega um veleiro pelo ar

Tres versos denotan el ambiente fantástico de la composición al describir relaciones y conversaciones improbables:

“Um boto casado com sereia”

“Caranguejo conversa com arraia”

“Papagaio discute com jandaia”

El boto [delfín] evoca a la leyenda brasileña en que este

(...) seduce a las jóvenes ribereñas a los principales afluentes del río Amazonas y es padre de todos los hijos de responsabilidad desconocida. En las primeras horas de la noche se transforma en un bonito joven, alto, blanco, fuerte, grande bailarín y bebedor, y aparece en los





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

bailes, enamora, conversa, frecuente reuniones y comparece fielmente a los encuentros femeninos. Antes de la madrugada salta para el agua y vuelve a ser *boto*. (Casculo, s.f., p.181)

Este personaje identificado con las relaciones de amor fortuitas aparece a la vez casado con una sirena, que es prácticamente su versión femenina. “Madre del agua la sirena europea, blanca, rubia, mitad pez, cantando para atraer al enamorado que muere ahogado queriendo acompañarla parabodas en el fondo de las aguas” (Casculo, s.f., p.532). Otra relación improbable se da en la conversación amistosa entre un cangrejo y una matarraya, habituales presa y depredador. El dialogo posible ocurre entre un *Papagaio*<sup>7</sup> y una *Jandaia*<sup>8</sup>, aves de la misma familia<sup>9</sup>. Que a la vez conversan sobre la capacidad del hombre de volar o no.

Otras dos estrofas presentan nuevos personajes que complementan el escenario y ambiente de la composición:

Inhambu cantou lá na floresta  
E o velho jereba fez-se ao ar  
Sapo querendo entrar na festa  
Viola pesada pra voar

Camiranga urubu mestre do vento  
Urubu caçador mestre do ar  
Urutau cantando num lamento  
Pra lua redonda navegar

---

<sup>7</sup> *Amazona aestiva*, conocido como Papagayo-verdadero, de entre otros nombres y especies.

<sup>8</sup> *Aratingajandaya*, conocida como Jandaia-verdadera, de entre otras especies.

<sup>9</sup> *Psittacidae*.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

*Inhambu*<sup>10</sup> es un ave de porte pequeño y canto rumoroso<sup>11</sup>. *Jereba* es

*urubu* importante (...) el que llega directo en el ojo de la res. Sin privilegios. Probador de venenos, su prioridad es el riesgo. Lo que él no toca es intocable. *Jereba* es *urubu* importante y por eso gana muchos nombres. *Peba*. *Urubupeba*. *Urubu-caçador*. *Achador*. *Urubu-procurador*. *Urubu-de-cobra*. *Urubu-de-queimada*. *Camiranga*. *Urubu-ministro*. *De-cabeça-vermelha*. *Urubu-gameleira*. *Urubu-peru*. *Perutinga*. *Urubu-mestre*. *Cathartes aura*. (Jobim, 2001, p.18)

El compositor resignifica las acepciones comúnmente aplicadas a este pájaro. El urubú pierde un sentido peyorativo para que sean destacadas sus cualidades de eximio conocedor de los vientos y poseedor de olfato agudo<sup>12</sup>. Jobim asume el papel de un contador de *causos* que subvierte los sentidos habitualmente establecidos.

Un sapo que toca viola [guitarra] posiblemente también sea un sapo cantador. Una especie popular en Brasil es conocida como *Sapo-Cururu*<sup>13</sup>, citado inclusive en canciones infantiles.

*Urutau*<sup>14</sup> es un ave poseedora de hábitos nocturnos, también conocida como madre de la luna. Su leyenda habla de una bella indígena que se quedó enamorada de un guerrero de la misma tribu. El

<sup>10</sup> *Crypturellus parvirostris*, conocido como Inhambu-chororó, de entre otras especies.

<sup>11</sup> Su canto puede ser oído en la grabación de esta composición, en citación ejecutada por el propio compositor.

<sup>12</sup> En el poema titulado "Chapadão", Jobim también destaca el hecho de que el urubu es el limpiador de una basura que no produjo: "Vou botar fogo no mato/Comandar rebelião/Incendiar a floresta/Tacar fogo no sertão // E o urubu de queimada/Vai surgir na ocasião/Pra comer todas as cobras,/Sapos, ratos, pois então!/Caracóis e lagartixas/E todos os bichos do chão // Urubu santo lixeiro/Tu é da COMLURB então?/Trabalhando o ano inteiro/Tem décimo terceiro não? // Camiranga, meu amigo/Obrigado meu irmão/Que limpa toda a sujeira/Desse povo porcalhão // Q'inda por cima te xinga/De feioso e azarão/"Doação ilimitada/A uma eterna ingratidão" citação de Carlos Drummond de Andrade. (Jobim, 2003, p.79)

<sup>13</sup> *Rhinella jimi*, especie que al inflar su papada emite un canto trinado y grave.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

cacique, su padre, lleno de celos, ordenó que mataran al pretendiente. Al descubrir la situación, la joven indígena amenazó de contar el hecho para toda la tribu. El cacique entonces la transformó en un ave nocturna que llora la muerte de su amado durante las noches, dando origen al canto melancólico de *Urutau*.

El refrán de “Do Pilá” es citado tres veces en esta composición, después de la segunda, quinta y sexta estrofas. Eso no lo configura como un refrán propiamente dicho<sup>15</sup>, pero lo establece en la función de *comentario ex-machina*, confirmando el escenario del “O Boto” como un lugar imaginario semejante al que vimos en el “Do Pilá”.

Estrofa1

Estrofa2

### Refrán “Do Pilá”

Estrofa3

Estrofa4

Interludio Instrumental

Estrofa5

### Refrán “Do Pilá”

Estrofa6

---

<sup>14</sup> *Nyctibiusgriséus*.

<sup>15</sup> “Refrán: Verso o conjunto de versos que, en determinada composición lírica, como oda, canción etc., es repetido a intervalos regulares”. (Instituto AntônioHouaiss, 2009/2014).



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### Refrán “Do Pilá”

#### Estrofa 7

“Chegada Dos Retirantes” [Llegada de los Retirados] y “Gabriela” son composiciones originarias de la banda sonora escrita por Tom Jobim para la película “Gabriela” (1984) del director Bruno Barreto. La primera es una composición instrumental ejecutada en la imagen inicial de la película, ya la segunda, se constituye como una compilación de prácticamente toda la banda sonora, sin embargo, su versión final con letra fue grabada apenas en 1987, en el vinilo “Passarim”<sup>16</sup>. Ambas presentan en su contenido semántico la trayectoria de personas migrantes que se desplazan de regiones arrasadas por la sequía en dirección a Ilhéus, ciudad productora de cacao localizada en el litoral del estado de Bahia, región noreste de Brasil.

La imagen inicial de la película introduce la primera escena que presenta un grupo de migrantes en camino ya próximos de Ilhéus. En este momento conviven con la esperanza por nuevas oportunidades de trabajo, al mismo tiempo que dejan para atrás el lugar de donde vinieron, lugar que se transforma en un recuerdo pues está destinado a desaparecer en virtud de la escasez de recursos provocada por la seca.

“Chegada dos Retirantes” integra el refrán de “Do Pilá” en la parte inicial de la composición, su contenido semántico es constituido por los recuerdos de estos migrantes, recuerdos de sus orígenes, de un lugar que se vuelve imaginario a cada paso dado en la dirección opuesta.

---

<sup>16</sup> Son composiciones hermanas, siendo “Chegada dos Retirantes” una especie de versión instrumental reducida de “Gabriela”. Tomando como base la partitura de “Gabriela” editada en el Cancionero Jobim, “Chegada dos Retirantes” presenta los compases 111-135 / 147-158 / 94-102 / 147-150 con pequeñas diferencias, pero siguiendo el contorno visto en estos compases.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

“Gabriela”, a su vez, narra la historia de una de esas migrantes, el personaje principal de la película. Describe su trayectoria, origen, características personales, además de los encuentros y desencuentros amorosos ocurridos en su relación con el personaje Nacib, su empleador, marido y amante<sup>17</sup>.

Vim do norte vim de longe  
De um lugar que já nem há  
Vim dormindo pela estrada  
Vim parar neste lugar

Meu cheiro é de cravo  
Minha cor de canela  
A minha bandeira  
É verde e amarela  
Pimenta de cheiro  
Cebola em rodela  
Um beijo na boca  
Feijão na panela  
Gabriela  
Sempre Gabriela

Passei um café inda escuro  
E logo me pus a caminho  
Eu quero rever Gabriela

---

<sup>17</sup> La película está basada en el romance “*Gabriela – Cravo e Canela*” de Jorge Amado.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

De novo provar seu cheirinho

Manhã bem cedinho na mata  
O sol derramou seu carinho  
Um brilho na folha da jaca  
Pensei em rever meu benzinho  
Gabriela

Se ainda sobrasse um dinheiro  
Podia comprar-te um vestido  
E mais um vidrinho de cheiro  
Contar-te um segredo no ouvido  
Te trouxe um anel verdadeiro  
Sonhei que era teu preferido  
Pensei, repensei tanta coisa  
Ah, me deixa ser teu marido  
Pensei, repensei tanta coisa  
Queria casar-me contigo  
Gabriela

Todos os dias esta saudade  
Felicidade cadê você  
Já não consigo viver sem ela  
Eu vim à cidade pra ver Gabriela  
Tenho pensado tanto na vida



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Volta bandida mata essa dor

Volta pra casa, fica comigo

Eu te perdôo com raiva e amor

Chega mais perto, moço bonito

Chega mais perto meu raio de sol

A minha casa, um escuro deserto

Mas com você ela é cheia de sol

Molha a tua boca na minha boca

A tua boca é meu doce é meu sal

Mas quem sou eu nesta vida tão louca?

Mais um palhaço no teu carnaval

Casa de sombra vida de monge

Quanta cachaça na minha dor

Volta pra casa, fica comigo

Vem que eu te espero tremendo de amor

Em noite sem lua, pulei a cancela

Cai do cavalo, perdi Gabriela

Oh lua de cera, oh lua singela

Lua feiticeira cadê Gabriela?

Ontem vim de lá do Pilar

Inda ontem vim de lá do Pilar

Já tô com vontade de ir por aí



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Ontem vim do lado de lá

Inda ontem vim do lado de lá

Já tô com vontade de ir por aí

Ei, andei, andei, andei

É na corda da viola todo mundo sambá,

Todo mundo sambá

Todo mundo sambá

Quebra pedra

El refrán de “Do Pilá” es insertado apenas en la parte final de esta composición. Eso ocurre pues diferentemente de la “Chegada dos Retirantes”, “Gabriela” conta sobre todo la historia vivida después de la llegada a Ilhéus. Ressoa, el origen del personaje, un lugar ya imaginario (“Vim do Norte vim de longe / de um lugar que jánemhá”), a pesar de eso, sobre la marca de una reflexión después todos los caminos y descaminos vividos en Ilhéus. Ante los desamores recientes, el refrán de “Do Pilá” actúa en sentido opuesto como un recuerdo positivo de un lugar portador de diversos encantos personificados en Gabriela, en su piel, forma de ser, o en la culinaria con que se identifica: “Meu cheiro é de cravo / minhacor de canela [...] / pimenta de cheiro / cebolaem rodela / umbeijo na boca / feijão na panela”.

El compositor presenta en esta recurrencia modos distintos de inserción del refrán de “Do Pilá”. En “O Boto” este es citado tres veces ejerciendo la función de *comentário ex-machina* dialogando con el escenario y personajes de la composición en un sentido de afirmación al universo





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

imaginario y fantástico presentado. En “Chegada Dos Retirantes” y “Gabriela” su función es permitir un instante de recuerdo de un lugar que aunque ya se haya convertido en imaginario, aún es el único refugio afectivo de aquellos que poseen apenas esperanzas o que ya coleccionaron desilusiones en el (re-)inicio de una jornada.

### CONCLUSIÓN

Las relaciones establecidas por Jobim entre el refrán de “Do Pilá” y las tres composiciones citadas, demuestran que la recurrencia en la utilización de este material compositivo se da por la intención de establecer una relación entre su contenido semántico y el contenido semántico de las tres composiciones. Al mismo tiempo que contribuye para la construcción de los contenidos propuestos, el hecho de ser un material externo también lo transforma en un agente afirmador de estos contenidos. Aunque sean diferentes narraciones de “O Boto” y “Chegada dos Retirantes/Gabriela”, éstas son conectadas por un mismo aspecto, destacado por la mirada del compositor a través de la inserción de un material compositivo externo y la significación que este recibe.

Esta y otras recurrencias catalogadas nos indican que hay una constancia en este tipo de estrategia compositiva en Tom Jobim. Esto es presente en el recorrido de toda su obra, con predominancia en determinados periodos que podrán futuramente establecer una nueva constitución de fases en su trabajo, hipótesis a ser considerada en esta investigación en desarrollo.

### REFERENCIAS

Aves, W. (Acceso em: 22 jun. 2016). **Wiki Aves**. Disponible em: <<http://www.wikiaves.com.br/>>.

Cabral, S. (1997) **Antônio Carlos Jobim: Uma Biografia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumiar Editora.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Cascudo, C. (s. f.) *Dicionário do Foclore Brasileiro*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações.

Chaves, C. L. (2007) MatitaPerê. In: NESTROVSKI, Arthur (Org.). *Lendo música: 10 ensaios sobre canções*. São Paulo: Publifolha, p. 141-161.

Gabriela. (1984) Dirección de Bruno Barreto. Intérpretes: Sonia Braga, Marcelo Mastroianni. Música: Antônio Carlos Jobim. São Paulo: Playarte, 1 DVD (98 min.), son., color.

Instituto Antonio Carlos Jobim. (Acesso em: 18 maio 2016). *Instituto Antonio Carlos Jobim*. Disponível em: <<http://portal.jobim.org/pt/acervos-digitais/tom-jobim>>.

Instituto Antônio Houaiss (Org.). (2009/2014) *Dicionário Houaiss Eletrônico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva. (Versão 1.0). Versão monousuário 2009.8. CD-ROM.

Jararaca; Calheiros, A.; Bambo, Z. (Acesso em: 22 junho 2016). *Do Pilá*. Disponível em: <<https://soundcloud.com/gomas/jararaca-augusto-calheiros-ze-do-bambo-do-pila>>.

Jobim, A. C. (2003). *Ensaio Poético: Tom e Ana Jobim*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jobim Music.

\_\_\_\_\_. (1987). *Passarim*. Polygram. 1 CD (ca. 41 min).

\_\_\_\_\_. (1976/2008). *Urubu*. Warner Music. 1 CD (ca. 37 min).

\_\_\_\_\_. (Acesso em: 21 junho 2016.). *Trilha Sonora original do filme Gabriela*. Disponível em: <<http://www.jobim.org/jobim/handle/2010/14584>>

Jobim, P. (Comp.). (2004). *Cancioneiro Jobim*: (Obras completas, 1971- 1982; v.4). 2. ed. Rio de Janeiro: Jobim Music.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

\_\_\_\_\_. (2001). **Cancioneiro Jobim:** (Obras completas, 1983- 1994; v.5). Rio de Janeiro: Jobim Music.

Nestrovski, A.; Mammi, L.; Tatit, L. (2004). **Três canções de Tom Jobim.** São Paulo: Cosac Naify.

Rosado, C. (2008). **Brasília - Sinfonia da Alvorada: Estudo dos Procedimentos Compositivos da Obra Sinfônica de Tom Jobim.** 141 f. Dissertação (Mestrado) – (Mestrado em Música) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### BIBLIOTECA DE SONIDOS Y RITMOS DEL FOLCLORE ARGENTINO

Juan Martín Albariño

Pablo Balut

Facultad de Bellas Artes

Universidad Nacional de La Plata

Proyecto: Salas para música en Argentina. Uso musical del espacio acústico. (11B277)

Email: juansonido@gmail.com

---

#### RESUMEN

En las producciones musicales actuales se utilizan frecuentemente bibliotecas de sonidos de instrumentos previamente grabados, que funcionan como un instrumento virtual. Estas bibliotecas se compilan en dos tipos de formatos: *samples* individuales y *loops*. Los *samples* individuales son sonidos grabados que pueden ser ejecutados con un teclado o programados en una secuencia MIDI (por ejemplo, se graba una flauta nota por nota y luego para ejecutarse se asigna cada nota a una tecla de un piano MIDI). Los *loops* son patrones rítmicos o frases instrumentales que pueden repetirse cíclicamente.

De nuestro trabajo en el Laboratorio de Sonido de la Facultad de Bellas Artes (LSFBA), surgió la necesidad de incorporar a las producciones musicales sonidos y secuencias rítmicas del folclore argentino.

Al momento de buscar esta clase de bibliotecas encontramos muy pocos ejemplos, generalmente realizados por aficionados y de baja calidad técnica. Asimismo, casi todas las halladas en internet



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

fueron realizadas sólo en formato de *samples*, es decir, sonidos que deben ejecutarse con un teclado, sin un patrón rítmico prefijado.

Este escrito tiene como objetivo describir la producción del banco de sonidos de instrumentos del folclore argentino en el LSFBA de uso libre y gratuito que sirva, no solo para la producción musical, sino también como herramienta pedagógica para el estudio de algunos ritmos de la música folclórica argentina. En esta primera etapa, desarrollamos una biblioteca de bombo legüero en formato de *samples* y *loops*.

### RESUMO

Nas produções musicais atuais, é frequente a utilização de bibliotecas de sons pré-gravados de instrumentos, que funcionam como um instrumento virtual. Essas bibliotecas são compiladas em dois tipos de formatos: "samplers soltos" e "loops". Os samplers são sons que podem ser executados com um teclado ou programadas em uma sequência MIDI gravada (por exemplo, registra-se uma nota flauta de nota e, em seguida, para executar cada nota é atribuído a uma tecla em um piano MIDI). Os loops são padrões ou frases instrumentais que podem se repetir ciclicamente. Do nosso trabalho diário como técnicos na gravação, emergiu a necessidade de incorporar em nossas produções musicais, sons e sequências rítmicas do folclore argentino.

Ao procurar bibliotecas de áudio do folclore argentino, encontramos poucos exemplos, geralmente feitos por fãs e de baixa qualidade técnica. Além disso, a maioria das bibliotecas encontradas na internet foram feitas apenas na forma de samplers: sons que devem ser executados com um teclado sem um padrão de ritmo pré-definido. Este trabalho tenta, eventualmente, conseguir a produção de bancos de som de instrumentos do folclore argentino de uso livre para servir não só para a produção musical, mas também como uma ferramenta pedagógica para estudar alguns dos ritmos da música popular Argentina. Nesta fase inicial, foi desenvolvido um formato de biblioteca de bombo legüero num formato de samplers e loops.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### DESARROLLO

Entre las décadas de 1950 y 1960 aparecen los precursores de los actuales *samplers*. Un *sampler* es un instrumento musical electrónico que no genera sus propios sonidos, sino que reproduce sonidos previamente grabados.

A fines de la década de 1970 con el desarrollo de la tecnología digital, aparecen los primeros *samplers* digitales más rápidos y versátiles.

El vertiginoso desarrollo de la computadora doméstica permitió a fines de la década de 1990 incorporar los primeros *samplers* virtuales.

Quizás el mayor avance en materia de instrumentos virtuales ha sido la creación del protocolo VST (Virtual Studio Technology) de la empresa Steinberg, que permite la utilización de estos instrumentos (que antes requerían un *hardware* muy costoso) en computadoras personales, como las que podemos encontrar actualmente en la mayoría de los hogares.

Esto ha hecho posible que tanto empresas con fines comerciales como usuarios comunes generen sus propias bibliotecas de sonidos que pueden ser ejecutadas en este tipo de *software*.

El trabajo que se realiza en el LSFBA requiere habitualmente de bibliotecas de sonidos para utilizar en instrumentos virtuales. De allí surgió la necesidad de incorporar *samples* de instrumentos del folclore argentino.

Por ello en un primer momento, se realizó un relevamiento para determinar la existencia de algún *sample* de bombo legüero.

Se encontraron algunas referencias a trabajos que ya no están disponibles en la red:

- 1- <http://musikeros.1foro.com/vsti-bombo-leguero-t3.html>
- 2- [http://www.cursosdesonido.com.ar/BOMBO\\_LEGUERO.rar](http://www.cursosdesonido.com.ar/BOMBO_LEGUERO.rar)
- 3- <http://www.taringa.net/posts/downloads/2217504/Ableton-live-packs-y-samples-como-vst.html>



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Los siguientes son dos trabajos disponibles en internet:

4-<http://www.sampleskontakt.com/posts/percusion/10650/bombo-leguero-ritmos-sudamericanos-vsti-para-kontakt.html>

Este último, realizado para el *software Kontakt* de la empresa *Native Instruments*, contiene *samples* individuales de bombo legüero, así como también algunas muestras de los siguientes ritmos:

- ☐ Carnavalito
- ☐ Chacarera
- ☐ Chacarera trunca
- ☐ Cueca Chilena
- ☐ Cueca Norteña
- ☐ Malambo
- ☐ Zamba

En éstos pueden escucharse frases de entre uno y cuatro compases ejecutadas con bombo legüero y otros instrumentos de percusión (batería y pezuñas).

Estas muestras son poco versátiles para su uso en producciones musicales por no tener variaciones rítmicas y por la calidad sonora demasiado contaminada por un efecto de reverberación artificial.

5- <http://byrodrigoescudero.webnode.es/vst/>



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Esta biblioteca está construida en formato de *samples* individuales.

En el siguiente link, podemos escuchar el resultado:

*Link Youtube:* <https://www.youtube.com/watch?v=Hk-OKNTvJAE>

En este ejemplo se aprecia cómo se desvirtúa la fluidez del ritmo folclórico cuando se lo escribe en una partitura o en un software de programación MIDI. La división exacta de las duraciones desnaturaliza la ejecución.

Todos los *samples* de bombo legüero hallados en este relevamiento carecen de calidad técnica y versatilidad mínimas para su utilización profesional.

Asimismo la mayoría del material disponible se encuentra en formato de *samples* individuales.

Por ello, uno de los objetivos que nos propusimos para este proyecto fue el de grabar, no sólo sonidos del bombo en forma de *samples* individuales sino también registrar algunos ritmos del folclore argentino tal cual ocurren en una ejecución real.

### **Metodológicamente se cumplieron los siguientes pasos:**

#### **1. Elección del instrumentista y los ritmos a grabar.**

Luego de algunas entrevistas se convocó al instrumentista Pablo Vignati debido a su experiencia como percusionista de música folclórica argentina y su capacidad para comprender la complejidad del trabajo a realizar.

Se analizaron de los siguientes ejemplos como referencia para cada ritmo:

☐ Chacarera: “Encuentro” – Peteco Carabajal.

☐ Chacarera Trunca (solo se diferencia en el corte).

☐ Vidala: “El Seclanteño” – Suna Rocha y Pedro Aznar / Los Manseros Santiagueños (Vidala Santiagueña).





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

- 
- ☐ Zamba (lenta): “La Tempranera” - Dúo Coplanacu.
  - ☐ Zamba (rápida, más santiagueña): Peteco Carabajal.
  - ☐ Zamba Carpera: Los Cantores del Alba / Los Chalchaleros.
  - ☐ Cueca: Tomás Lipán / Hugo Cardona / Los Duendes de La Salamanca.
  - ☐ Huayno: Tomás Lipán.
  - ☐ Carnavalito: “La vi por primera vez” – Tomás Lipán / Bruno Arias.
  - ☐ Takirari (puede ser más boliviano o más jujeño): Los Kjarkas / Sabia Andina.
  - ☐ Saya: Los Kjarkas / Illapú.
  - ☐ Bailecito: Tomás Lipán / Bruno Arias (más de proyección).

Ante la similitud de ciertos ritmos se descartaron la chacarera trunca, el gato y el escondido ya que pueden reemplazarse por el ritmo de chacarera.

Esto redujo el tamaño de la biblioteca, lo cual fue beneficioso a la hora de elegir los métodos de almacenamiento, distribución, programación y reproducción.

Finalmente se determinó la grabación de los siete ritmos más solicitados en las producciones del LSFBA: bailecito, carnavalito, chacarera, cueca, huayno, vidala y zamba.

### **2. Diseño y prueba de diversas técnicas de microfoneo: uso de varios tipos de micrófonos y posiciones.**

En una primera instancia, se realizaron las pruebas de diversos tipos de micrófonos para la toma cercana del parche.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Los modelos probados fueron:

- ☒ Electrovoice RE 20
  
- ☒ Sennheiser MD 421
  
- ☒ AKG D112
- ☒ Shure BETA 52
  
- ☒ Shure SM 57
  
- ☒ Audio-Technica MB 6k
  
- ☒ Rode NT1a
  
- ☒ Neumann U 47
  
- ☒ Audio-Technica AE3000

Inmediatamente se descartaron los micrófonos de condensador, por su reducido rango dinámico y su poca respuesta en ataques transitorios.

Los modelos que mejor resultado dieron son:

Electrovoice RE 20, con una muy buena respuesta transitoria, sobre todo en frecuencias altas.

Sennheiser MD 421, con mejor respuesta en frecuencias bajas.

AKG D112, con muy buena respuesta transitoria en frecuencias bajas y una coloración que lo hace muy interesante para el sonido buscado.

Finalmente se optó por el uso del AKG D 112.

Luego se probaron tres pares de micrófonos de condensador para tomar el ambiente:

- ☒ Rode NT5



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

☒ Audio-Technica MB 4k

☒ Rode NT1a

☒ Shure KSM27

Inicialmente se descartaron los micrófonos de diafragma chico, por su poca respuesta en bajas frecuencias y su excesiva coloración en frecuencias altas.

Se optó por el par Shure KSM27. A pesar de ser un micrófono de diafragma grande, no permite una captación muy intensa de frecuencias bajas, por lo que resultó más equilibrado para el ambiente. A su vez, tampoco posee una respuesta muy intensa en la zona alta del espectro, lo cual genera menos sensación de un “brillo” artificial.

Respecto a la posición de los micrófonos, se colocó el D112 a unos 15 cm, levemente inclinado apuntando al centro del parche. La toma del ambiente con un par de micrófonos de condensador, está pensada para que la muestra final sea estéreo con un buen caudal del sonido del aro.

Para esto se probó el par de Shure KSM32 a unos 4 metros de distancia y a 2,5 metros de altura, en la sala de grabación del Laboratorio de Sonido de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. La sonoridad obtenida resaltaba una coloración en la zona de 4-5 khz, lo cual produjo la sensación indeseada de una ejecución con palillos con punta de plástico (a pesar de haberse utilizado palillos de madera y siendo estos los de uso más tradicional).

Se probó entonces disminuir la distancia a 3 metros y luego a 2 disminuyendo también la altura. Pero en todos los casos se percibía ese sonido agudo indeseado.

Se colocaron entonces, los micrófonos en el lado opuesto, o sea apuntando hacia el parche de inferior. Aquí el sonido indeseado disminuyó en forma considerable, pero también disminuyó la intensidad del aro. Para contrarrestar ese efecto, se acercaron los KSM27 a unos 10 cm de éste (siempre del lado contrario al parche del golpe).



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

De este modo se encontró finalmente el sonido buscado con una buena resonancia del cuerpo del instrumento, en estéreo y perfectos color e intensidad de la ejecución sobre el aro.

### 3. Determinación de los tempos de cada uno de los ritmos:

Mediante el análisis de los ejemplos editados en discos y distintas pruebas de grabación, se determinaron los siguientes tempos:

☒ Bailecito 124 bpm

☒ Carnavalito 95 bpm

☒ Chacarera 135 bpm

☒ Cueca 115 bpm

☒ Huayno 64 bpm

☒ Vidala 66 bpm

☒ Zamba 60 bpm

### 4. Grabación del bombo con músicos acompañantes para emular una ejecución real.

Se convocó a dos instrumentistas adicionales para simular una situación habitual de grabación, a pesar de la utilización de un metrónomo.

Se ejecutaron varias versiones de diferentes canciones con bombo, guitarra y voz, de las cuales se extrajeron los patrones rítmicos que luego formarían parte de la biblioteca.

Los músicos participantes de las sesiones fueron Juan Pedro Dolce y Octavio "Tato" Taján.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### 5. Muestreo digital de los dos tipos de estructuras: *samples* individuales (golpes sueltos) y *loops* (patrones rítmicos).

El muestreo de los *samples* individuales está orientado al uso en instrumentos que reproducen archivos en formato .wav. Estos pueden a su vez servir como complemento para la utilización del formato de *loops*.

Este segundo tipo es el más complejo. El material final se compila en los formatos de archivos .wav y .rx2.

Los archivos .wav pueden reproducirse en cualquier editor de audio.

Los archivos .rx2 funcionan con algunos editores de audio como *Reaper*, *Cubase* o *Protools*, pero el programa *Reason* es el que permite la aplicación de todas sus características. En éste pueden armarse secuencias a partir de los patrones rítmicos originales, pudiendo realizar modificaciones interpretativas y de tempo. La virtud de este formato es que permite la modificación del tempo con mínima distorsión del sonido original.

### 6. Selección, edición y masterización de las muestras preservando la calidad del resultado sonoro.

La selección de las muestras grabadas fue minuciosa.

Tanto la grabación como la edición y masterización se realizaron con el programa *Reaper*. Este *software* permite una gran precisión en la manipulación de curvas envolventes de distinto tipo (volumen, ecualización, compresión, etc.).

El objetivo fue crear muestras de sonido versátiles, con mínima contaminación de resonancias o reverberaciones y un rango dinámico amplio que permita su manipulación posterior.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### 7. Publicación de la biblioteca desarrollada en la página web de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP, para que pueda ser descargada de manera libre y gratuita.

La biblioteca se encuentra publicada en la página web del Laboratorio de Sonido de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP.

<http://fba.unlp.edu.ar/lab/>

Allí puede encontrarse el blog con un link de descarga y el manual de uso.

<https://proyectobombo.blogspot.com.ar/>

La biblioteca llamada “Bombo Legüero (Pablo Vignati) V3.0”, cuenta con una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

### BIBLIOGRAFÍA

Adell, Joan-Elies. (2004). *Música y Tecnología: Sobre las transformaciones discursivas en la música popular contemporánea*. España: artículo publicado por la Universidad de La Rioja.  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=940121>

Gutierrez, A. (2000). *Breve historia y teoría del sampler*. Madrid. España: Archivo Resonancias.  
[www.ccapitalia.net/reso](http://www.ccapitalia.net/reso)

García Gago, S. (2010). *Manual para radialistas analfatécnicos*. Quito. Ecuador: publicación realizada con el apoyo de UNESCO, Radialistas.net y Radioteca.net



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### CUANDO LA HISTORICIDAD CONDICIONA. UNA EXPERIENCIA DESDE LA CAPACITACIÓN

**Corina Beatriz Paccagnella**

Ex miembro del Equipo Técnico Regional

Región 2 y 4 Provincia de Buenos Aires

coribepe@yahoo.com.ar

---

#### RESUMEN

A raíz de las políticas de inclusión y permanencia enmarcadas en la ley de Educación Nacional N° 26206/06 y puesta en vigencia de la ley 13688/07 en la Provincia de Buenos Aires, se plantea para el nivel de educación secundaria, un desafío que, hasta el momento, no parecía propio: la obligatoriedad.

Esto implicó que todos los adolescentes deban ser incluidos en las aulas, además de deber garantizársele continuidad y egreso en el nivel.

Si bien esto de por sí generaría una discusión, lo que aquí se pondrá en juego es el cambio de paradigma que debe asumir el docente formador de formadores quien desde su rol ha de centrarse en la incorporación de prácticas pedagógicas que ayuden al futuro docente a encontrar los caminos necesarios para fundamentar y llevar adelante sus prácticas, atendiendo a la diversidad áulica.

En este lugar, las artes no pueden excluirse, con el agravante de que deberá contemplar la diversidad de opciones en la formación de base, la mayoría idóneas para el ejercicio de la



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

docencia, lo que las coloca en una aparente disparidad con respecto a la formación en las restantes titulaciones habilitantes para el nivel.

Por otro lado, no menor, debemos tener en cuenta la preparación, formación e historicidad de los docentes que deben impartir las clases a los futuros formadores. Tampoco ellos, con excepción de quienes han tomado el camino de la formación permanente, parecen contar con herramientas suficientes como para poder facilitar dicha transmisión a sus estudiantes.

Para ello, en la provincia de Buenos Aires, se puso en marcha en 2006, un programa de capacitación permanente, aún vigente, consistente en brindar las herramientas necesarias para la implementación y análisis de las propuestas pedagógico-didácticas, a través de cursos y asistencias técnicas basados en problemáticas detectadas, así como también en el acompañamiento de dicha trasposición didáctica.

Intentaremos, en esta exposición, presentar un análisis de las experiencias de prácticas conjuntas y reflexivas, pensadas a partir de la diversidad de componentes culturales, llevadas adelante, en instituciones de nivel superior, con docentes formadores y en formación, de las regiones educativas 2 y 4 de la PBA. Las mismas contemplaron la inclusión del lenguaje artístico urbano y académico, específicamente del musical y corporal, las propuestas de desarrollo, evaluación y monitoreo, así como también, las conclusiones vertidas por los asistentes, al momento de la implementación en el campo específico de acción.

### DESARROLLO

Al realizar las capacitaciones para secundaria y, en especial, para los formadores de formadores para la educación secundaria, hemos notado la necesidad de ahondar en la historicidad del nivel y, conjuntamente, en la formación académico institucional de quienes se encontraran habilitados





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

oportunamente, para ejercer la docencia, ante la fuerte necesidad de enfrentar un cambio de paradigma en los procesos de enseñanza y de aprendizaje

En el año 2006, se promulga la ley 26206, llamada Ley de Educación Nacional, la que pone en tensión, independientemente de otros aspectos, el rol de la enseñanza en el contrato pedagógico. Durante ese año, la provincia de Buenos Aires, interviene y decide poner en marcha, a través de la sanción en 2007, de la ley 13688, llamada Ley de Educación Provincial, la aplicación gradual de la reforma educativa.

La misma propone la obligatoriedad de asistencia de los niños desde los 5 años de edad, preescolar, hasta la culminación de sus estudios secundarios. Pensado en tres etapas: Inicial, Primaria de seis años y Secundaria de 6 años, esta últimas con dos ciclos muy bien diferenciados de tres años cada uno.

No hay que olvidar que la provincia había optado en 1996 por adscribirse a la Ley 24195, Ley Federal de Educación, pensada en dos etapas, una Primaria de nueve años y otra de tres de obligatoriedad gradual, dedicada al Secundario. Esto generó que las escuelas primarias crecieran desmesuradamente y los Secundarios (Polimodales), redujeran sus matrículas, hechos que obligaban a compartir espacios no siempre de común acuerdo, con el agravante de que dejaba, al libre albedrío, el diseño curricular de cada escuela, sin mencionar el “reciclaje” de docentes.

En el gran Buenos Aires, esto había generado una gran dicotomía entre las escuelas de diferentes clases económico-sociales. Las escuelas con una matrícula mayormente afectada por la crisis económica de la década del '90 y principios de 2000, debieron afrontar el convertirse en contenedoras sociales sin el apoyo de entes externos. Al encontrarse ubicadas geográficamente alejadas sustancial o conectivamente de los centros urbanos, se encontraron en un estado de aislamiento, acrecentando aún más las diferencias por la falta de comunicación para con las autoridades sumiendo a los docentes, en autogestores de su formación, al no recibir ofertas de capacitación coherentes.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Esto no hizo más que profundizar ciertos aspectos inherentes al colectivo social, depositando en la escuela secundaria y sus actores, el fracaso del sistema educativo y la crisis social.

La escuela secundaria había siempre gozado de cierta pertenencia a una élite, sobre todo intelectual. Habiendo nacida como escalón necesario y obligatorio para continuar con los estudios superiores académicos, solo estaba reservada a una casta social que pudiese darse el lujo de no tener que incorporarse al mundo laboral, otrora sin derechos, tempranamente.

Durante la segunda mitad del SXX, se abrieron posibilidades de superar los estudios primarios, siempre con fines cerrados en sí mismos, pensados para la clase media emergente como fueron las escuelas de Artes y Oficios, concebidas para cubrir espacios laborales específicos y demandados ante la apertura de la industria nacional.

Contrariamente a lo supuesto, estas escuelas fueron incrementándose y dando lugar a una formación más amplia, no sólo en conocimiento sino en duración y titulación, incorporándose a la enseñanza oficial las Escuelas Técnicas y los Peritos Mercantiles, en las cuales la educación artística apenas se esbozaba.

Ambas carreras cubrían las expectativas de un posible trabajo calificado para los hijos de los obreros de aquel entonces. Mientras tanto el Bachillerato seguía siendo considerado como una opción para “seguir estudiando”, lujo que no podían permitirse algunas clases sociales.

Hacia los '70, la ambición de formación de la clase media, hizo que muchos estudiantes universitarios ya no pertenecieran solamente a la clase de mayor poderío económico y el sueño de “M'hijo el doctor”, se hacía, al menos, soñable.

Durante la crisis económica de los '90, el sueño del estudio superior, comenzó a frustrarse, producto de la necesidad de insertarse en el mundo laboral, para poder paliar las necesidades intrahogares que fueron surgiendo. Los jóvenes de más bajos recursos debieron resignar su escolaridad en pos, muchas veces, de la propia subsistencia o la alimentación de su familia, agrandando la brecha entre quienes podían acceder a un estudio y quiénes no. Al legislarse la



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

obligatoriedad de la etapa polimodal y los jóvenes deber abandonarla o posponerla para insertarse en el mundo laboral sin la escolaridad completa, debieron hacerlo en infracción con la ley, generando un círculo vicioso muy difícil de romper.

Volviendo al inicio, es en el año 2006 cuando, luego de debates, congresos, estudios pedagógicos y reclamos por parte del sector docente de la necesidad de que el estado tome parte, se sanciona la ley de educación nacional.

En el año 2007, la provincia de Buenos Aires, implementa el primer año de la nueva escuela secundaria, con un diseño curricular con fuerza de ley, basado en la equidad de aplicación, permanencia y acceso, contemplando un piso común de conocimientos, obligatorio para cada etapa, haciendo hincapié en la inclusión e igualdad de oportunidades, teniendo en cuenta las características contextuales de los emisores y los destinatarios del acto educativo.

Por primera vez se habla de dos procesos: el de enseñanza y el de aprendizaje, no uno como consecuencia del otro, sino como procesos que interactúan consecuentemente pero con pautas bien diferenciadas.

La ley incluye además, una serie de dispositivos de apoyo a la tarea escolar, los que, funcionando en red, debían servir de apoyo a la trayectoria escolar exitosa del estudiante y la capacitación de los docentes.

La escuela primaria contó con una ventaja: La inclusión la tenía incorporada.

Y aquí volvemos al inicio. La escuela secundaria había nacido como un espacio reservado para unos pocos, y en consecuencia, sus formadores serían preparados para educar a unos pocos: aquellos que estuvieran dispuestos a pertenecer a esa élite y ser formateados de acuerdo a sus reglas. Caso contrario, la expulsión era el destino.

Desde Juvenilia hasta las novelas televisivas en torno a instituciones escolares destinadas a los adolescentes, pasando por las reuniones familiares, este concepto está implícito en los diálogos y las imágenes. Una vez fuera el estudiante, poco se sabía de su destino en el mundo escolar. En los



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

casos más graves, hasta se disponían memorándums a las escuelas del país para que tal o cual persona no tuviese acceso al sistema educativo de por vida.

Tanto Inés Dussel como Myriam Southwell, han expuesto idóneamente en torno al concepto de buena y mala escuela y lo esperable inconscientemente al optar por tal o cual claustro para el destino educativo de los jóvenes<sup>1</sup>.

A esto debe sumársele un agravante, afianzado en la década de los '90, referida al enfrentamiento de lo público y lo privado, con una defenestración exprofeso del primero, de lo que no escapó la educación pública, colocando a la escuela de gestión estatal en la posición de deber defenderse de la opinión pública y el vaciamiento de sus aulas, sin posibilidad mediática de mayor defensa.

¿Cómo pensar la inclusión de miles de jóvenes en un espacio que, históricamente los mantuvo ajenos a él?

Obviamente la escuela debía orientarse hacia un cambio de paradigma que contradecía, no sólo sus orígenes, sino su concepción y el Diseño Curricular e irrumpía con frases tales como:

*“En cada escuela y en cada aula, la experiencia educativa se desarrolla en la diversidad, la desigualdad y la diferencia. Su tratamiento dependerá del carácter de las intervenciones y creencias y valores que las sustentan, es decir, como cada sujeto y cada institución crea la imagen de esos otros con los que deben compartir espacios y momentos, y como esa imagen repercute en el vínculo pedagógico y social que se crea entre ellos” ( DGCyE, DC ESB, pág 14)*

La resistencia se hizo visible y las reacciones fueron diversas, tan diversas como seres humanos habitan la escuela. Y desde allí partieron las estrategias curriculares.

La lectura y análisis del marco normativo resultaron claves para la comprensión, poniendo en evidencia el que muchas “excusas” que se anteponían a las prácticas, ahora se encontraban

---

<sup>1</sup> CIIE R10- <https://ciie-r10.wikispaces.com/file/view/Dussel-Southwell.pdf>



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

allanadas. Ya no había que pensar en lo que se podía y lo que no. Había que pensar en cómo enseñar...y en cómo evaluar.

Pensar la inclusión también hacía pensar a los jóvenes dentro de la escuela aprendiendo, con la dificultad de que ellos no habían sido tratados de ese modo.

La reforma educativa de los '90 los contempló en la escuela, pero no aprendiendo. Se los estigmatizaba y sólo los que lograban acceder a las escuelas que gozaban de cierto privilegio, sabían que debían esforzarse para permanecer en ellas. El resto transcurría su trayectoria, pues la escuela podía adaptar su éxito adaptando su contenido.

Volver a instalar la idea de compromiso de estudio, de participación, de responsabilidad parecía, para los más escépticos, una tarea ímproba.

Esto provocó rupturas en las relaciones institucionales que debieron reconvertirse en nuevas formas de entender y vivir el acto educativo.

La participación estudiantil, que volvía a transformarse en activa ante la conformación de los centros de estudiantes, solía generar climas de tensión en las instituciones.

Y aquí debe plantearse la pregunta clave: ¿Cuál fue y es el lugar otorgado a la educación artística en la escuela secundaria? Aunque primeramente deberíamos preguntarnos qué importancia se le asigna a la educación artística en el colectivo social.

Dos preguntas cuyas respuestas son un tanto difíciles de responder proponiendo una óptica unidireccional; y aquí nuevamente, debemos señalar la dicotomía subyacente en las escuelas proveniente de la ubicación social de las mismas.

Si bien por un lado, tal lo expresa claramente Violeta Hemsy de Gainza en su artículo



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

“La Educación Musical en el siglo XX”, en nuestro país la educación musical constituye una vanguardia latinoamericana<sup>2</sup>, por otro, la lejanía y la discriminación sufridas por comunidades educativas llamadas de riesgo, las coloca en el lugar de deber contentarse con lo que reciban. Muchas veces, apenas poco.

Esto condiciona a los docentes también quienes tratan de evitar este tipo de establecimiento, basando su desprecio en subjetivas estigmatizaciones sociales en torno a “*buenas y malas escuelas*”.

Si a lo anteriormente expuesto incorporamos la banalidad con la que se forma opinión acerca del arte en la sociedad, y entendemos que son esos mismos actores los que imparten la educación, comprenderemos porqué la currícula oficial no ha contado con espacios legítimos para la educación artística. Si a ello sumamos el que la educación musical es considerada onerosa por su relación directa con los instrumentos musicales, quizá podamos llegar a redondear una idea de por qué se intenta descalificar su enseñanza en la educación común.

Si nos remitimos a la historicidad de la educación musical en la educación común, veremos que no goza de aspectos distintivos ni innovadores con respecto a las metodologías aplicadas al resto de las asignaturas: repeticiones memorísticas basadas en el lenguaje tonal europeo, cuya fuente de saber estaba en manos del docente, actor inapelable del conocimiento. Toda innovación en torno a ello, era considerada casi una herejía educativa<sup>3</sup>.

Aún cuando a mediados del SXX se intenta incorporar la música folclórica como refuerzo a la identidad nacional, se lo hace a través de la misma metodología conductista, hecho que contradice la esencia misma de dicha música y menosprecia la condición musical de las obras tratadas,

---

<sup>2</sup> Gainza, Violeta H. de, Publicado en la Revista Musical Chilena, No 201, enero-junio 2004. Universidad de Chile. Facultad de Artes

<sup>3</sup> Gainza, Violeta H. de, *Educación musical siglo XXI: Problemáticas Contemporáneas. Trabajo publicado en la revista da abem (Associação Brasileira de Educação Musical) V.19 – Nº 25 jan./jun. 2011*



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

aspecto trabajado en la ponencia *“La enseñanza del folclore musical argentino dentro del ámbito académico”*, Paccagnella, UNVM, Córdoba, 2007.

Por su parte, Gustavo Vargas e Ivana López, profundizan minuciosamente las metodologías aplicadas en la formación, en la ponencia *“La música popular y el modelo hegemónico de enseñanza instrumental. Tensiones y Resoluciones”*. (Saccom, Bahía Blanca, mayo 2010)

Al entrar en vigencia la ley de educación provincial, se provoca una ruptura con las metodologías tradicionales y se legitiman las innovaciones en materia de educación, no sólo musical, sino estructural, con un fundamento bibliográfico que lo avala.

En cuanto a la educación artística, se produce un rotundo giro en cuanto a su concepción. Si bien su carga horaria aún es reducida y no se puede garantizar una continuidad de los lenguajes, se la considera parte de la formación inherente, necesaria e insustituible del ser humano, lo que acarrea numerosas adhesiones y críticas a la vez.

Por otro lado se entendió a la educación artística como un área conjunta, con objetivos pedagógicos que permiten transitar los diferentes lenguajes, entendiendo que la educación por el arte es una sola y que generará relaciones cognitivas que otras áreas no podrán estimular y son igualmente necesarias para la formación de un ciudadano crítico y pensante, capaz de interactuar en una sociedad, si bien la educación musical se encontraba en leve desventaja con respecto al lenguaje plástico.

Implicó la irrupción pública de un área que, con muchísima suerte, se visibilizada estereotipadamente en los actos escolares y que ahora se pretendía de igual a igual con áreas históricamente “importantes” como ciencias naturales, por nombrar alguna.

Obviamente, requeriría de un sostenimiento para no sucumbir a la rutina escolar y es así que entre las estrategias de apoyo hacia mediados del año 2007, se propone en el concurso de antecedentes y oposición para los cargos de Capacitadores para distintas áreas, renovables por la misma vía cada dos años, tres años y actualmente cuatro años. Éstos llevarían a cabo jornadas con un



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

formato de cursos y/o asistencias técnico pedagógicas que permitirían a los docentes, tal lo enmarcado en la ley, capacitarse en servicio y fuera de él, gratuitamente y con puntaje, a la vez que se les otorgaría un programa de acompañamiento de pares, ante situaciones puntuales o generales sin descreditar su rol frente al aula.

Entendido como un trabajo en equipo, coordinados por un equipo técnico central en el ámbito provincial y por los CIIEs en el ámbito distrital, permite tanto el trabajo areal como interdisciplinario.

Es así que durante los años 2012-2016, y continuando con la línea de trabajo anterior, se nos solicitan una serie de Asistencias técnico-pedagógicas (ATP) a docentes y directivos de educación secundaria.

¿Cuáles eran las expectativas de los directivos y docentes? ¿Qué pudimos observar? ¿Qué pudimos ofrecer? Estas preguntas implicaron pensar diferentes intervenciones, ya que las necesidades específicas debían ser atendidas tanto como las colectivas. Se pensaron entonces ATP con los docentes música, con los docentes de todos los lenguajes artísticos, con los directivos solos, con los directivos y los docentes.

El cambio de paradigma nos obligaba a posicionarnos en la importancia de la educación artística, atendiendo a la musical específicamente, tanto como la integración interdisciplinaria, no perdiendo de vista el que el aula de capacitación es el espacio en el cual el docente, independientemente de profundizar sus conocimientos, ha de reflexionar sobre sus dinámicas pedagógicas para resignificar sus prácticas, proponiendo la generación de estrategias que le permitan poner en tensión las prácticas hasta el momento ejercidas, con el fin de poder construir nuevas miradas, nuevas aproximaciones al saber, siempre tendiendo al desarrollo de un pensamiento crítico e innovador.





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

El nodo problemático en común giraba en torno a las dinámicas áulicas. En cómo comprender las identificaciones artísticas de los y las estudiantes y cómo evaluarlos sin caer en lugares comunes tirando por la borda el trabajo de desarrollo realizado.

Aquí surgieron cuestionamientos como el talento, las aptitudes, la formación artística previa, muy fomentadas banalmente por los medios masivos en forma de “concursos en busca de talentos” que no hacen otra cosa que destruir originalidades, ya que basan su éxito en la estereotipación de los concursantes.

Entender que las culturas juveniles y sus identificaciones artísticas deben ser respetadas y no por ser diferentes han de ser mejores o peores, implica que el docente comprenda que debe él mismo considerarse parte de un tipo social e interiorizarse e interactuar desde otro lugar con los jóvenes para fortalecerse.

*“La música ocupa un lugar destacado en la configuración y desarrollo de todas las culturas. Bajo estilos y géneros diferentes, no existe ningún pueblo que considere que la música es algo que pertenece a los demás sino que todo grupo, comunidad o sociedad, establece elementos de identificación con “su música” y de diferenciación con “las otras músicas”. Pep Alsina. (2004)<sup>4</sup>, y que ello, bien nos puede servir de punto de partida para iniciar los encuentros. Qué nos hace coincidentes y que nos hace diferentes en este espacio común convocante.*

La sociedad ha tomado rumbos inesperados e impensados para aquella escuela de principios del SXX. La escuela no es ajena a ello y su comunidad educativa tampoco. La irrupción desenfrenada de los medios electrónicos y la inmediatez de las respuestas, ha desplazado al docente del lugar del único depositario del saber. En el aula, el estudiante puede corroborar con un sólo clic la veracidad de los dichos, o al menos ponerlos en duda y es el docente el encargado de darle cauce a estas nuevas formas de lo escolar que han llegado para quedarse.

---

<sup>4</sup> Pep Alsina. *Eufonía*. [Versión electrónica]. *Revista Eufonía* 30



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Durante la apertura del I Congreso de Formación Docente Continua, Mar del Plata, 2013, Emilio Tenti Fanfani afirmaba que la docencia es, sino la única, una de las pocas profesiones que se aprenden con anterioridad a la decisión de serlo, asociando a ello el que las prácticas pedagógicas están grabadas en nuestro interior aún antes de tomar contacto con la bibliografía que nos enmarca como educadores.

Esto nos posiciona en desventaja, y lo saben bien los instrumentistas: es mucho más difícil corregir una mala posición practicada durante años, que aprenderla de cero.

Con la docencia pasa algo parecido. Hay prácticas que se encuentran grabadas a fuego en nuestro inconsciente y las seguimos repitiendo. Prácticas aprendidas durante nuestros, al menos, doce años de trayectoria como estudiantes, con las que hay que luchar a diario para no sucumbir a ellas.

Un ejercicio con el que solíamos comenzar la ATP, consistía en colocar el supuesto “escritorio” asociado al lugar de la autoridad educativa, en el fondo del salón o en un lateral, dejando al libre albedrío de los asistentes la ubicación.

Era notable como todos, inconscientemente, se ubicarían formando filas frente al escritorio, que por supuesto no era tal, ya que se sólo habíamos depositado algunos enseres en él.

Ni que hablar si había un pizarrón o una tarima para el docente a modo de escenario.

Al interrogarlos acerca de la razón de la acción, la mayoría respondía: “-porque siempre lo hacemos así” ¡Y es verdad, lo han hecho así desde los cinco o seis años y no había cuestionamiento alguno inherente a ello!

Surgieron tantas otras situaciones similares que hacían visibles los fracasos escolares.

Otro recurso utilizado fue la confrontación de arreglos sobre una misma melodía o un mismo tema de sonorización. Cada grupo expondría su personalidad y la evidenciaría en la elección de los materiales y su disposición. Cada grupo sonaría diferente, cada grupo estaría refiriéndose al mismo tema, cada grupo pondría en ello su propia experiencia y su contexto. A la vez, cada grupo



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

estaría conformado por individualidades que debían ser respetadas para poder respetar el trabajo final y, como era propio, lo defenderían por sentirse representados y ello no impedía una calificación, pues todos habían cumplido las consignas.

Este caso anterior nos ayudó muchísimo en las ATP con directores de nivel, quienes en su mayoría se mostraban displicentes con respecto a las pedagogías musicales innovadoras.

Esto dio lugar a discusiones y reflexiones en torno a la formación recibida, salvo honrosas excepciones, basada en esa escuela descripta más arriba: memorística y unilateral.

En el Gran Buenos Aires, la titulación como educador musical resultaba un bien del que muchas instituciones no gozaban. Hasta casi entrado el SXXI, todavía se encontraban ejerciendo el espacio docentes que no eran tales. Estudiantes que abandonaron la carrera, docentes formados en conservatorios privados no homologados, estudiantes en formación, conjuntamente con los pocos egresados de Conservatorios y/o Universidades, condimentado con escuelas habitadas por actores sociales, docentes y no docentes, también formateados en la escuela tradicionalista.

Si pensamos en las escuelas de riesgo, la cantidad de cargos y los escasos docentes titulados, no hace falta demasiada lucidez para intuir en que escuelas ejercería cada uno. Docentes con mucha buena voluntad, que pondrían todo lo aprendido en el aula. Pero no era suficiente. Carecían de argumentos válidos para proponer cualquier innovación pedagógica. Pocos o nulos cursos de capacitación, complementaron este panorama.

Pensar un aula diversa y poder trabajar en ella con idoneidad y convicción, respetando un diseño que tiene fuerza de ley, nos remitió, a través de sugerencias de los directores de los CIIEs y los inspectores areales y distritales, a realizar encuentros de reflexión en los institutos terciarios formadores de docentes de arte.

Para no extender el trabajo, se tomarán como referentes tres ATP en los distritos de:

Florencio Varela, con docentes generalistas, docentes de práctica específica y estudiantes de la EARI



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Lomas de Zamora y Avellaneda, con docentes de práctica específica e inspectores del Conservatorio Julián Aguirre y la EMPA

Florencio Varela y Quilmes, conjunta con plástica con docentes de plástica y música de las escuelas secundarias, entre los cuales había docentes que asistían a los encuentros arriba mencionados, o sea, que ejercían en niveles terciario y secundario a la vez, de ambos distritos.

En los tres casos se propusieron tres encuentros: el primero para el reconocimiento mutuo y la puesta en común de las problemáticas a tratar, el segundo para desarrollar los temas emergentes y el tercero para exponer las conclusiones, reflexionar al respecto y acordar vías de acompañamiento.

Durante el primer encuentro se pensaron estrategias que pusieran en tensión las prácticas áulicas recibidas, tratando de evitar la catarsis y cómo reestructuraron sus clases a partir de ello.

Se fomentó el intercambio institucional y se dio lugar, a través de dramatizaciones, a poner énfasis en los puntos que se consideraran más estereotipados. Entre ellos se observaron: la distribución áulica, la idealización de la disciplina, la relación pedagógica con las autoridades, la relación arte-sociedad, la evaluación y “la nota”, entre los más comunes.

Basándonos en las experiencias anteriores, decidimos solicitarles que realizaran pequeñas autobiografías de su trayectoria de formación docente, destacando cuales aspectos resultaban positivos y cuales negativos y cómo ellos influyeron en el docente de arte que es hoy y su forma de llevar adelante las prácticas.

Las franja etaria y los espacios de formación fueron contundentes en cuanto a las experiencias, lo que nos llevó a pedirles que se agruparan heterogéneamente.

Se les solicitó que relacionaran esos puntos surgidos en el primer encuentro y a partir de allí que trazaran un paralelismo con sus experiencias de formación y la trasposición didáctica actual. Se les facilitaron lecturas, acceso a internet y se fomentó un debate crítico con el fin de relacionar las concepciones acerca de los estereotipos surgidos con los contextos socio-culturales-económicos.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

Se visualizó como necesidad la capacitación continua, el conocimiento de los contextos de trabajo, el intercambio entre pares, el reconocimiento del estudiante como sujeto crítico, para poder brindarle al futuro docente herramientas que le permitan transitar el aula con idoneidad y a su vez, permitir el flujo de conocimientos en forma libre y ordenada.

Por otro lado se mostraron sorprendidos al encontrar entre sus prácticas, formas que creían en el olvido y que, a partir de ponerlas en evidencia, pudieron comenzar a revertirlas o, al menos, exteriorizarlas.

*“Uno de los obstáculos más notorios en las prácticas pedagógicas regladas u oficiales es el cúmulo de contradicciones y dobles mensajes que existen entre los conceptos progresistas y abiertos que se proclaman en los marcos teóricos desde hace más de dos décadas (constructivismo, apertura, creatividad, integración, participación, etc.) y lo que acontece realmente en la práctica (fragmentación, predominio de la teoría, conductismo, repetición, ejercitación, etc.)”.* (Violeta H. de Gainza, 2011)<sup>5</sup>

Recién promediando el segundo encuentro, se puso en evidencia la influencia de los circuitos mediáticos en la conformación del entramado social y las concepciones nacidas al respecto.

Pudieron verbalizar que lo diferente les generaba temor y que, muchas veces, no creían posible el que determinados estudiantes tuviesen el éxito deseado, basando esas afirmaciones en aspectos culturales y/o sociales, y que, vencer esos prejuicios, les generaba miedo.

Aquí consideramos un punto clave a tratar, ya que el menosprecio o exclusión que surge a través del prejuicio inconsciente, es una casi constante en la escuela secundaria, y estos docentes habilitarían a sus estudiantes para ejercer en ese nivel.

---

<sup>5</sup> Educación musical siglo XXI: Problemáticas Contemporáneas. Trabajo publicado en la revista da **abem** (Associação Brasileira de Educação Musical) V.19 – Nº 25 jan./jun. 2011



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

Vencer el prejuicio, resultaba un obstáculo alimentado por la historicidad del nivel y por el discurso mediático, disfrazados en ocasiones de prácticas innovadoras, alentadas por displicentes críticas que basaban el éxito en la aprobación de teóricos exámenes, en un buen telón o una canción prolijamente interpretada en los que no mediaba la creatividad de los estudiantes.

Surgieron anécdotas ricas en contenido, innovaciones frustradas, resignación al sistema y otros conceptos similares que ayudaron a reflejar algo así como un “agujero negro” en la educación. Eso de lo que no se habla.

Resultó fundamental el aporte de los docentes que transitaban ambos niveles, pues podían aportar una visión mucho más amplia y realista a través de sus experiencias.

Sabíamos que haber puesto sobre el tapete esta cuestión no produciría un milagro. Éramos totalmente conscientes de que apenas habíamos puesto título a un proceso que debía formarse, adaptarse a la realidad educativa, a la legislación y a los contextos y que era imposible pensarlo unilateralmente. Se hacía imprescindible el compromiso, la comunicación de pares y la participación y apoyo de aquellos que ya habían comenzado a andar el camino de la inclusión educativa de calidad, para poder pensar una Educación Musical digna, coherente y formadora para los adolescentes, así como también el otorgarle el rol de necesaria y porque no, imprescindible en las trayectorias escolares, sabiendo que esto era posible al contar con un Diseño Curricular con fuerza de ley que lo avala desde el marco normativo.

*“La música para todos, una verdadera democracia educativa, sólo podrá ser realidad cuando la música se enseñe en las escuelas, conservatorios y universidades así como se enseñan en la actualidad las lenguas extranjeras, las artes plásticas y del espectáculo, la informática y los deportes en la actualidad; es decir de una manera natural, práctica, directa y accesible a las mayorías. Es sabido que cuando el educador musical aplica una pedagogía obsoleta o inadecuada, sólo aprenderán unos pocos: aquellos que están especialmente motivados o quienes han*



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

*desarrollado la capacidad de educarse por su cuenta, sin necesidad de una mediación pedagógica.”*

*(Violeta H. de Gainza, 2011)*

### BIBLIOGRAFÍA

Akoschky, Judith y otras

1998- *“Arte y escuela”*. Buenos Aires: Paidós

Balderrabano, Sergio

2009- *El Maestro de Música como Músico*. En Apertura, identidad y musicalización. Fladem.

Buenos Aires

DGCyE.

2014- Efemérides, Diseño Curricular inicial, epb, esb, educación terciaria y artística. Disponible en

[www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar).

Flores Rodrigo, Susana

2007- *“Principales Acercamientos al Uso de la Música Popular Actual en la Ed. Secundaria”* Revista

Electr. de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación) Disponible en

<http://musica.rediris.es/>

Gainza, Violeta H de

1995- *“Didáctica de la música contemporánea en el aula”*. Revista Música y Educación, año VII, Nº

24, Madrid

2004- *“Educación musical siglo XX”*. Revista Musical Chilena, No 201, junio 2004. Universidad de

Chile. Facultad de Artes. Disponible en <http://www.violetadegainza.com.ar/>

2011- *“Educación musical siglo XXI: Problemáticas Contemporáneas”*. Trabajo publicado en la

revista da **abem** (Associação Brasileira de Educação Musical) Disponible en

<http://www.violetadegainza.com.ar/>



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Gainza, V. y Kesselman

2003- *"Música y eutonía. El cuerpo en un estado de arte."* Buenos Aires: Lumen

Lerner Delia y otros

2009- *"Formación docente en lectura y escritura"* Buenos Aires, Paidós

Lomovatte, Silvia & Kaplan, Carina

2005- *"Desigualdad Educativa: La naturaleza como pretexto"*. Buenos Aires: Novedades Educativas

López Ivana-Vargas Gustavo

2010- *"La música popular y el modelo hegemónico de enseñanza instrumental. Tensiones y resoluciones"*. Bahía Blanca, Actas de la IX Reunión de Saccom

Pep Alsina.

2004 *"Educación musical para una educación de calidad"* .Eufonía. [Versión electrónica]. Revista Eufonía 30 Disponible en

<http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/viewFile/84/>

Paccagnella, Corina Beatriz

2007- *"La enseñanza del folclore musical argentino dentro del ámbito académico"*. En Actas del I CLFAMP. Universidad Nacional de Villa María, Córdoba

Pérez, S., Trabucco, A. y Silnik, Ma.

2008 *"La mediación pedagógica en el aprendizaje de instrumentos musicales y la aplicación de estrategias que favorezcan la transferencia de aprendizajes corporales previos"* y su bibliografía pertinente, en Actas de la V Semana de la Música y la Musicología. Buenos Aires. UCA. pág. 123

República. Argentina, Ministerio de Educación

2007. *Revista El Monitor*, Dossier N°8. Autores varios. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro8>

Saura Sánchez, José





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

2008 *El discurso mediático y sus consecuencias para la Interculturalidad. En Discurso & Sociedad, Vol. 2(4) 2008, 816-838.*

Southwell Myriam

2013- *Conflictos, convivencia y democracia en la escuela.* Buenos Aires: El Monitor.

Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/>

Páginas de internet:

Modelos Institucionales vs Modelos Pedagógicos. Mgter. Flavia Terigi

<http://www.youtube.com/watch?v=j1T1aeVYS1Y>

Modelos pedagógicos y diseño curricular

<http://es.slideshare.net/videoconferencias/modelos-pedaggicos-y-diseo-curricular-10648247>

"Inclusión educativa: un desafío al saber pedagógico" Mgter. Flavia Terigi 5/5

<http://www.youtube.com/watch?v=K215MdQuXkk>

# **DE LA PALABRA A LA CANCIÓN: LETRAS PARA LA MÚSICA POPULAR**

Prof. Mauricio Rubio Valverde

Magíster en Historia del Arte y la Cultura PUCV, Chile

Correo electrónico: [mauricio.rubiov@gmail.com](mailto:mauricio.rubiov@gmail.com)

Escuela Moderna de Música y Danza, Viña del Mar, Chile

## **Resumen**

La premisa a partir de la cual surge la idea y se articula la experiencia pedagógica que relataremos es la distinción del formato *canción* como la forma musical por antonomasia de la música popular urbana. Considerando esto, surge la idea de emplear parte de las sesiones lectivas ordinarias de un curso universitario sobre historia de la música popular chilena en llevar a cabo un experimento de creación y composición de canciones partiendo por la letra, con el objeto de entregar a los estudiantes (intérpretes, instrumentistas y compositores), una aproximación a la dimensión poético-lírica del formato canción, atendiendo también a la rica tradición literaria de nuestro país y al carácter “letrístico” de buena parte de la obra de las figuras más relevantes de la historia de la música popular chilena.

En función de ello llevamos adelante la experiencia desarrollando un método que parte de la toma de conciencia acerca de la singularidad del lenguaje humano para pasar de ahí a la reflexión sobre la palabra y la distinción entre el habla coloquial y el habla poética, derivando después en la construcción de frases, oraciones y fragmentos textuales, destacando las propiedades musicales que las palabras contienen y el recurso a la métrica como elementos y procedimientos funcionales a la composición de textos destinados a ser musicalizados y convertidos en canciones. A partir de los resultados finales del proceso de construcción de textos la actividad se orienta a la musicalización y grabación de los mismos, quedando como registro de la experiencia educativa un puñado de maquetas de canciones cuyo destino planeado hoy es ser pulidas y mejoradas para formar parte de un disco de factura colectiva que esperamos grabar durante el año en curso.

En Chile el estudio de la música a nivel de educación superior se reparte entre el mundo académico de las escuelas de música que funcionan al alero de las universidades, en las que la orientación de la formación impartida se remite predominantemente a la tradición de la música culta europea, y, por otro lado, un puñado de instituciones como institutos profesionales y academias que enseñan

música popular, en uno de los cuales dictamos desde el año 2013 cursos de historia de la música. Mientras desarrollábamos nuestro trabajo docente en el área de historia de la música popular chilena con alumnos de tercer año tuvimos la oportunidad de constatar que los estudiantes, divididos en especialidades relacionadas con el estudio de la música que van desde el canto popular a los arreglos pasando por la interpretación instrumental, carecían de formación en lo que tiene que ver con escribir letras de canciones, esto es, con la dimensión poética y lírica presente en el oficio de componer canciones, excepto por una asignatura única en formato de taller denominada Taller de canciones, que entrega herramientas de composición abordando el tema desde una perspectiva musical, pero dejando poco espacio al aspecto lírico. Similar situación presentan las otras escuelas de música popular de nuestro país, y de ello se desprende la conclusión de que el problema que plantea escribir la letra de una canción es considerado como algo secundario; cuestión obvia si consideramos que se trata de escuelas de música y no de escritura, pero que despertó nuestra sorpresa e interés en hacer algo al respecto, considerando la importancia que tiene esta dimensión de lo que es la canción como artefacto u obra terminada<sup>1</sup>.

La música popular abarca hoy una amplia variedad de géneros y estilos que comprenden música vocal e instrumental. En medio de éste panorama permanentemente cambiante y pródigo en novedades y experimentos sonoros, el formato *canción* sigue manteniendo una vigencia que permite hablar de él como la forma musical popular por antonomasia, o, al menos, como la forma de música popular más popular, valga la redundancia.

A menudo oímos a la gente expresar las razones de sus preferencias musicales en relación con la letra de las canciones, con las que se identifican por distintas razones. “Me gusta la letra”, “me gusta lo que dice”, es lo que suele oír uno al preguntarle a las personas por la música que prefieren y por las razones que inclinan su gusto por un determinado artista. Las referencias que definen el formato canción en sentido formal se remiten, por un lado, a las composiciones polifónicas profanas de

---

<sup>1</sup> Con la excepción del Instituto Profesional ARCOS, que en su carrera de Composición Musical ofrece en el primer semestre una asignatura denominada Taller de Narrativas (Malla curricular carrera Composición Musical Instituto ARCOS disponible en: <http://www.arcos.cl/composicion-musical/> ), las escuelas de música popular en Chile no ofrecen a su alumnado ramos que apunten a la formación en el área letrística en las carreras de composición o interpretación. Inferimos, tras indagar al respecto, que se considera un asunto secundario que cada estudiante, si le interesa hacerlo, cubre de manera autodidacta, pero no hay una preocupación institucional al respecto.

diversa temática compuestas en la Francia medieval, y, por otro y en un sentido más general, a cualquier texto acompañado de música, definición que empuja la respuesta al problema histórico de su origen hasta épocas remotas que se confunden con el alba de la cultura y de la especie humana misma<sup>2</sup>. No hay huellas tangibles de ello, pero podemos suponer que así ha sido con un grado suficiente de certeza y más allá de toda duda razonable si pensamos en expresiones culturales tradicionales como las canciones de cuna. Como sea, el punto es que, desde la aparición de los medios de registro y reproducción del sonido, y a partir de la gestación de la industria musical discográfica en el primer cuarto del siglo pasado, la canción popular urbana emerge como el formato musical característico de la música popular, y es una forma musical en que el texto resulta ser una parte esencial.

Constatada la situación antes descrita en el marco del desarrollo del curso mencionado, nuestra inquietud inicial quedó dando vueltas, y de manera paulatina y no del todo consciente al principio fue emergiendo la idea de hacer algo al respecto. En esto debe haber incidido el hecho de que, al lado de un temprano gusto por la música en todas sus formas, en el curso de la vida adulta y de las lecturas de la universidad descubrimos el filón de conocimiento e intensa belleza que contiene la poesía y percibimos el nexo de unión entre ambos mundos, relación que cuaja, precisamente, en la canción; así, la poesía había aparecido como voz de la canción en la música que sonaba por la radio sobre el refrigerador en la cocina de la casa de infancia. Y había cosas dichas que emocionaban y producían, en efecto, un sentimiento de identificación significativo, si bien uno no lo habría descrito entonces con esas palabras, y el vocablo “poesía” se remitía más bien a las afectadas estrofas rimadas de contenido patriótico o maternal que a veces nos hacían declamar en la escuela primaria. Más tarde, en el contexto del descubrimiento de la poesía como género literario y a propósito de la experiencia de participar en una banda e intentar hacer canciones propias (y, sí; todos lo hemos hecho), fueron haciéndose más conscientes los rasgos musicales que tiene el uso de la palabra, tales como el ritmo o el tono. Debo decir que siempre me intrigó el problema de cómo hacían los músicos y compositores de mi gusto para componer sus canciones; si partían, por ejemplo, por la

---

<sup>2</sup> El Diccionario Harvard de Música define en principio la canción como “*una forma de expresión musical en la que la voz humana desempeña el papel principal y tiene encomendado un texto*”, para referirse a continuación a las variantes comprendidas por el término, incluyendo la *chanson* medieval. Randel, Don (ed.)(2009). Diccionario Harvard de Música. España: Alianza.

letra o por la música, si se trataba de darle caza a la inspiración o si esta era fruto del trabajo persistente. Uno tarda años en darse cuenta, finalmente, de que todo vale y no hay una única forma de hacer las cosas. Más tarde, trabajando con gente dedicada a la música desde hace algunos años, persistimos en el gusto por leer biografías de músicos, y, en el transcurso de esas lecturas, llamaron mi atención los comentarios que músicos populares célebres han hecho sobre sus métodos de composición, particularmente en lo que se refiere a la construcción de las letras de sus canciones: hay ahí un puñado de frases selectas que han funcionado como un recurso técnico útil y un disparador de ideas para componer. El curso de música popular chilena que realizábamos y al que me refiero en este relato está compuesto por estudiantes de composición e interpretación instrumental, y presentaba un perfil positivamente homogéneo en lo que a rendimiento y aptitudes se refiere. Así fue como pensando, por un lado, en el problema del escaso contacto que la mayoría de los estudiantes ha tenido con la literatura como arte<sup>3</sup>; por otro, en la acumulación de ideas y materiales relacionados con el tema a lo largo de algunos años, y, por último, en el hecho de que la tradición musical popular chilena tiene un fuerte contenido letrístico que parece ser un correlato de nuestra glorias literarias<sup>4</sup>, decidimos intentar poner en práctica un taller de composición de letras de canciones. Pensado el asunto en esos términos procedimos a plantear la idea a los estudiantes en el transcurso de una clase, y, contando con su interés, aprobación y entusiasmo, nos dimos a la tarea de pensar en la manera de llevar a cabo la actividad.

En este punto debemos aclarar que carecíamos de experiencia previa en una actividad similar a la que estábamos a punto de emprender, y que lo único con que contábamos a nuestro favor era nuestro entusiasmo y creatividad y la buena disposición de los alumnos. Obviamente no hicimos mención de que no había un

---

<sup>3</sup> El tema del retroceso de la lectura y del libro frente a las tecnologías de información ha sido objeto de numerosas publicaciones de los más diversos autores. Tratándose de un asunto tangencial en el contexto de nuestro trabajo sugerimos, como referencia y solo por citar un par con bastantes años entre una y otra publicación, las siguientes: Praga Lozano, M. y Martínez Palau, E. (1980). *Breve aproximación a la crisis de la lectura*. México: Revista 37. Recuperado de [http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista37\\_S2A2ES.pdf](http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista37_S2A2ES.pdf) ; y Marks, C. (2013). "La lectura chilena está en crisis". Talca, Chile. Sala de Prensa, Universidad de Talca, Chile. Recuperado de <http://www.otalca.cl/link.cgi/SalaPrensa/Extension/6705>

<sup>4</sup> Es un dicho popular en el país al cual pertenecemos decir que "Chile es tierra de poetas", cuestión que parece cierta si consideramos que, siendo un país pequeño, la lista de vates célebres es, a nuestro juicio, extensa. Solo por nombrar a los más célebres: Neruda, Huidobro, Mistral, De Rokha, Teillier, Parra, Lihn y un largo etcétera. Y si atendemos a la obra de los autores más celebrados de la música popular nacional, entre los que contamos a compositores como Violeta Parra, Víctor Jara y Jorge González, parece posible hablar de una "tradición letrística" de nuestra música popular.

guión previsto y actuamos con toda la naturalidad y seguridad que la situación requería, aún cuando la metodología de trabajo fue articulándose sobre la marcha. Así pues, prestando atención a nuestra intuición en función de la problemática planteada, desarrollamos el trabajo como pasamos a describir a continuación.

Con la intención de introducir el tema desde lo general a lo particular y desde lo teórico a lo práctico, resolvimos plantear el método a partir de una aproximación inicial al lenguaje poético como una singularidad distintivamente humana.

Apuntando al objetivo específico de producir en los alumnos *una toma de conciencia del lenguaje humano*, algo que, a fuerza de ser usado en forma cotidiana desde la infancia suele emplearse funcionalmente sin reparar en su complejidad y maravilla de manera reflexiva, partimos por exponer la noción de la singularidad humana respecto del resto de las especies vivientes, con las que compartimos una base biológica común, pero de las cuales nos distinguimos por nuestra condición de seres racionales, distinción en la que se basan las nociones de historia y cultura, que los animales no poseen. El lenguaje como tal es una facultad funcional compartida también con el reino animal: los animales se comunican entre ellos mediante diversos códigos propios de cada especie que pueden ser llamados con propiedad *lenguaje*, pero, en el caso de los seres humanos, este aparece como una función eminentemente más diversificada y compleja que no se agota en lo meramente funcional, sino que, satisfechas las necesidades objetivas a las que sirve, se extiende al terreno de lo que Aristóteles llama en La Política “necesidades superiores” o propiamente humanas<sup>5</sup>, y que identifica, en otras obras, con la necesidad de relacionarse y el instinto gregario humano del que nace la actividad política, con la inclinación a la reflexión y la curiosidad sistemáticamente cultivada que está en el origen de la filosofía y con el impulso creador y estético en el que tiene su génesis el arte<sup>6</sup>.

Hicimos notar en este punto de la reflexión la diferencia entre el *lenguaje funcional* y el *lenguaje poético* a partir de diversos ejemplos, y vinculamos a continuación el lenguaje poético con el formato de la canción popular identificando a ambos como uno y el mismo, haciendo la salvedad de que, independientemente de la

---

<sup>5</sup> Aristóteles. (2007). *Política*. Madrid, España: Gredos. Libro I, cap. I.

<sup>6</sup> Aristóteles. (1985). *Ética Nicomáquea*. Madrid, España: Gredos. Libro I, cap. 5.

calidad textual de una canción, se trata de una forma de empleo del lenguaje que no es funcional sino *artístico*.

Hechas las distinciones señaladas, en la siguiente sesión lectiva procedimos a poner el foco sobre la palabra como unidad básica del lenguaje humano. La idea planteada es que las palabras, consideradas de manera conscientemente aislada, se nos aparecen como *unidades fonéticas con resonancia poética sugestiva* además de su significado explícito primario. Esto quiere decir, y así lo explicamos a los estudiantes, que, por ejemplo, una palabra de uso cotidiano cualquiera como “aire” tiene un significado a priori conocido por todo el mundo, pero posee también una *resonancia poético-estética* que evoca otros conceptos asociados estéticamente al vocablo, como “ligereza”, “sutileza”, “movimiento” entre otros. Hecha ésta constatación llevamos a cabo un ejercicio dinámico de asociación libre, en el que, a partir de palabras escogidas al azar y entregadas por el docente, los estudiantes añadían otras en función de lo que aquellas les sugerían. En este contexto y con la intención de reforzar y profundizar el *redescubrimiento del lenguaje* que pretendíamos propiciar, planteamos la idea de que las palabras pueden percibirse sinestésicamente, es decir, se les puede atribuir por asociación intuitiva las cualidades descriptivas relacionadas con los distintos órganos de los sentidos; así, la misma palabra “aire”, antes citada como ejemplo, puede ser descrita como “insípido”, “claro”, “blando”, etcétera. El tema de reflexión entonces era que las palabras tienen una sonoridad que sugiere también un color, un sabor y una consistencia determinados que existen como imágenes y conceptos sugeridos por el objeto en cuestión por analogía o correspondencia estética<sup>7</sup>. Como epílogo de la sesión se les pidió a los alumnos que para la siguiente clase buscaran y llevaran cada uno cinco palabras que les gustaran o llamaran la atención por su sonoridad y/o significado, con las cuales trabajamos nuevamente en la línea de hacer asociaciones y “paladear” los vocablos, actividad que cumplió con reforzar la idea de que cada palabra es semejante a un acorde o un intervalo musical en lo que a su expresividad se refiere, y que comprende un campo semántico susceptible de expandirse por asociaciones estéticas y analogías. Esto, pensamos, debería ir en beneficio de emplear las palabras de manera más creativa más adelante en la fase práctica de las actividades del taller.

---

<sup>7</sup> Un estudio pormenorizado sobre el parentesco y las relaciones entre las diversas expresiones artísticas puede encontrarse en Souriau, Etienne. (1965). *La correspondencia de las artes*. México: Fondo de Cultura Económica.

La palabra, y el lenguaje en un sentido más general, tiene propiedades constitutivas que encontramos también en la música. La palabra es, de hecho y en principio, *sonido*, pero además tiene acentuación, de la que nace un patrón rítmico si se repite la misma palabra varias veces seguidas, y tono, es decir, altura, cualidad fonética que hace posible la melodía. A partir de estas observaciones, de que la palabra y el habla en general tienen *ritmo* y *tono*, abordamos el tema de la musicalidad de la palabra y abrimos el horizonte de nuestras reflexiones a la poesía<sup>8</sup>. Este fue un punto de inflexión importante, pues se da el caso de que todos hemos tenido un encuentro, consciente o no, con la poesía, ya sea a través de la letra de nuestras canciones favoritas o por una aproximación a la literatura hecha ex profeso en el colegio, por educación familiar o inquietud personal. El caso es que, aunque la apreciación consciente y crítica del habla poética puede ser prenda que no todo el mundo viste, la experiencia estética de la literatura es vivencia corriente y de sentido común. Pues bien: se trataba de aprovechar ese bagaje común y hacerlo consciente con un público cuya experiencia literaria se limitaba a los títulos obligatorios del área en la escuela, pero con una formación autodidacta superior al promedio en la escucha de versos y estrofas arropados en música. Así que procedimos a realizar un ejercicio práctico de “escucha” de canciones conocidas y valoradas de diversos estilos musicales, pero sin volumen. Aprovechando los recursos del sitio web Youtube, leímos la letra de varios temas dejándolos sonar solo hasta que entraba la voz. En ese punto de la canción bajamos imprevistamente el volumen a cero, mientras la letra aparecía en la proyección de pantalla gigante. El efecto buscado es que las letras “aparecieran” y fueran “escuchadas” de manera consciente, y que las canciones fueran dimensionadas y apreciadas no como arte musical, sino como arte lírico-poético, objetivo cuyo cumplimiento se evidenció en los comentarios, que versaban sobre los patrones rítmicos de los versos, la importancia y posición de las rimas y el vuelo de las imágenes sugeridas o señaladas por los textos. Aprovechando el aprendizaje significativo logrado, dimos el salto directo a la lectura de obras de poesía, a la que dedicamos un par de sesiones de clase para repasar a algunos autores de renombre y comparar genéricamente sus universos poéticos (sus estilos, para los alumnos). En tal contexto, y a modo de estímulo motivacional, pusimos de relieve los autores

---

<sup>8</sup> Bartolomé, S. (2015). *¿Qué es la musicalidad?*. España: Diario de una musicóloga. Recuperado de <http://diariodeunamusicologa.com/2015/08/07/que-es-la-musicalidad/>



ineludibles de la literatura nacional chilena, que suma un par de nóbeles literarios entregados a poetas y una gama de diversos escritores renombrados, como parte de los ejemplos ilustrativos. Así, desfilaron por el podio de la lectura declamatoria los nombres de Neruda, Mistral, Huidobro y Parra, entre otros, que fueron leídos en voz alta y comentados por los estudiantes, tanto a propósito de la forma de sus versos como de su contenido. Lo interesante de la experiencia en este punto fue, sobre todo, presenciar directamente la experiencia del descubrimiento de la poesía como un “otro lenguaje”, que es el mismo que opera en la estrofa de la canción. La siguiente sesión dio espacio para distinguir las categorías generales relacionadas con las unidades lingüísticas que articulan la métrica; en ella nos referimos al verso, que sigue a la palabra en la construcción del discurso, a la frase y a sus diferencias con la oración. Como cierre de esta actividad se les hizo entrega a los estudiantes de un material fotocopiado de un par de obras biográficas de músicos célebres que contenían referencias al *modus operandi* que estos seguían con respecto al tema de las letras de las canciones que componían, o sea, referencias muy en sintonía con el tema que veníamos desarrollando y según lo veníamos desarrollando<sup>9</sup>. Estos ejemplos sobre cómo trabajar con las palabras fueron ofrecidos explícitamente como *sugerencias optativas*, no como obligaciones formales. “*Es posible encontrar vuestro propio método- les dijimos- pero aquí tenéis un par de ocurrencias*” (como se leería en la traducción al español de la autobiografía de Keith).

A continuación, en la sesión que seguía entramos al trabajo práctico que, básicamente, consistió en meterles presión de manera dosificada para hacerles crear una canción a partir de una letra escrita por ellos mismos, es decir, una canción

---

<sup>9</sup> Tomamos unas citas escogidas de las biografías de Gustavo Cerati y Keith Richards (guitarrista y compositor de The Rolling Stones), en las cuales estos se refieren a su forma de trabajar las letras de sus temas. Cerati, según refiere su biógrafo, anotaba en un cuaderno de caligrafía “en la A las palabras que terminaban en ‘a’, en la N las que terminaban con ‘n’ y así sucesivamente, buscando la sonoridad y los colores de las palabras. (...) había construido las letras a partir de la musicalidad de las palabras, usándolas como instrumentos para su voz, y se pasaba semanas obsesionado con algunas”. Morris, J. (2015). *Cerati. La biografía*. Argentina: Sudamericana. Pág. 88. Richards, por su parte, refiere el concepto de “movimiento vocálico”, identificándolo con “los sonidos que funcionan” como la forma en que abordaban el tema los Stones: “Muchas veces no sabes qué palabra hay que meter, pero sí que forzosamente debe tener tal vocal o tal sonido. Porque puedes escribir algo que tiene muy buena pinta sobre el papel pero que no contiene los sonidos correctos. Las consonantes las vas poniendo alrededor de las vocales. Hay un sitio donde hacer ‘uuu’ y otro donde lo que toca es ‘daaa’. Y si te equivocas, suena como el culo. No es necesariamente una rima en ese momento; luego también habrá que buscar palabras que rimen, pero sabes que debe estar presenta una vocal en particular. El doo-wop no se llama así por casualidad: eso era todo movimiento vocálico”. Richards, K. (2010). *Vida*. Barcelona, España: Península. Pág. 250.

original. La exigencia puntual fue escribir la letra y hacer algo con eso que sonara a una canción íntegra en el marco de plazos cortos establecidos de manera progresiva, escenario que puede ser, eventualmente, una situación a la que tendrán que enfrentarse en el contexto de su futura y cercana vida laboral. La idea era que se aplicaran a la tarea de crear una canción partiendo por las palabras que la compondrían después de haber pasado por un proceso previo de “sensibilización” y contacto consciente con el lenguaje poético en las sesiones anteriores. Sí. Pueden emplear palabras favoritas, frases que han creado durante los ejercicios y todo eso, adelante. Pueden inventar otras también, naturalmente. El hecho es que en el transcurso de un par de semanas, clase a clase, previamente formados en grupos de tres o cuatro personas y tras una arenga motivacional inicial, se les puso a prueba en la tarea progresiva de armar primero un texto-canción, un esqueleto musical elemental después y por último una maqueta grabada. Durante esas sesiones estaban autorizados para irse de la sala y trabajar donde quisieran, debiendo volver al aula con la fase del trabajo completa con no más de una hora de plazo. Debo decir que los chicos sudaron en esta etapa y experimentaron las dificultades propias del trabajo bajo presión que, hoy por hoy, se consagra tan a menudo como una cualidad deseable en el personal que se pide en los avisos de los diarios, pero advirtieron también que a veces las cosas salen solo si te pones manos a la obra de manera decidida y con objetivos claros, lo que constituyó otro logro en sentido pedagógico.

El proceso en su totalidad duró un mes aproximadamente, es decir entre ocho y diez sesiones lectivas distribuidas entre las actividades antes explicadas, que concluimos con una escucha crítica del resultado del trabajo en cada grupo. Fue satisfactorio constatar que la experiencia redundó en un aprendizaje concreto y novedoso para los estudiantes, que se involucraron activamente en el proceso, pero, una vez que tuvimos las maquetas en la mano y habiendo asignado las calificaciones que daban término formal a la actividad, pensamos que el ejercicio carecería de sentido en última instancia si el puñado de canciones que se habían creado no veían la luz más allá de la instancia en que acababan de nacer. Es, o puede ser, un despropósito componer para que el material se quede en la maqueta sin más, ¿no?, y aquí teníamos este puñado de maquetas que parecían destinadas a quedar en el recuerdo como una humorada surgida en el desarrollo de un ejercicio en un curso universitario. Se nos ocurrió entonces que, si la Escuela (me refiero a nuestra

institución, la Escuela Moderna de Música) prestaba apoyo y facilitaba la infraestructura para ello, podíamos grabar un disco con el material generado. La idea fue propuesta al curso y los estudiantes se mostraron animados y motivados con ella, de manera que se hizo el planteamiento del proyecto y las gestiones para concretarlo ante las instancias correspondientes, y el resultado fue la puesta en marcha de un plan de acción cuya meta es grabar un disco de mediana duración (son ocho temas) con canciones originales y su posterior presentación en público en dependencias de la misma Escuela, con plazos establecidos enmarcados entre los meses restantes del año en curso y el primer semestre del próximo. De este propósito se desprende la necesidad de continuar con el trabajo realizado, llevando las maquetas a un nivel de elaboración superior al logrado en el marco de un ejercicio de composición bajo presión en tiempo corto para ser transformadas en canciones que se puedan presentar en público como obras trabajadas y cerradas. Pero esto ya es historia presente.

A modo de conclusión nos resta decir un par de cosas. Componer desde las letras es un método, pero no el único. Tiene utilidad como práctica para la composición de canciones que “quieran decir algo” desde su intencionalidad inicial o para abordar la tarea de musicalizar textos, que es un tipo de proyecto frecuente que reúne a músicos y escritores<sup>10</sup>. Formas de componer hay muchas, esta es solo una, pero que vale la pena abordar como método o como experimento, ya sea como *modus operandi* único o complementario.

Las canciones que nacieron como resultado de la experiencia no exhiben necesariamente una calidad poética que deslumbrase o sorprenda a los entendidos; tampoco evidencian en su composición la impronta de cada idea sobre la artesanía de la palabra que fue echada al ruedo o sugerida en el curso de la experiencia. Ello se debe, por un lado, a la situación de concretar el trabajo en períodos cortos de tiempo con el objetivo de estandarizar la actividad y sujetarla a los límites del cronograma previsto; al hecho de que se trató de un trabajo grupal en el que, de forma natural, emergieron liderazgos creativos al interior de los grupos a los que el resto se plegó en papel de músicos acompañantes, por otro, y, finalmente pero no menos, a la falta de

---

<sup>10</sup> En Chile se han realizado diversos proyectos en esta línea con textos de Huidobro, De Rokha, Neruda, entre otros. Tal vez el más conocido y uno de los mejor logrados sea el trabajo de Los Jaivas con el poema de Neruda “*Alturas de Machu Picchu*”, recogido en el disco homónimo de 1981.

bagaje lingüístico (léase “*léxico*”) y de experiencia de parte de los estudiantes en tentar un vuelo poético al momento de escribir una canción. Sobre este último punto, enfatizamos y reforzamos frente a estos la idea de que, si bien están estudiando música para convertirse en intérpretes y compositores profesionales, deben convertirse también y guardando las salvedades del caso en *escritores*, deben, de cualquier manera, cautivar a su público y aspirar a ser “hechiceros” (usamos a propósito esa palabra) que encanten *tanto con el sonido como con la palabra*, ese es su trabajo y su fuente de retroalimentación. En este punto volvemos sobre la problemática que le dio vida al proyecto: el descuido o la postergación de una formación más consistente en este sentido para los estudiantes de música popular en las instituciones de educación superior dedicadas al rubro, la necesidad de que sean (usando la palabra con que Pablo Milanés se refería en una oportunidad a Fito Páez) formados más integralmente como *cancionistas*.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### DE LA PALABRA A LA CANCIÓN: LETRAS PARA LA MÚSICA POPULAR

Mauricio Rubio Valverde

Escuela Moderna de Música y Danza, Viña del Mar, Chile

[mauricio.rubiov@gmail.com](mailto:mauricio.rubiov@gmail.com)

---

#### RESUMEN

La premisa a partir de la cual surge la idea y se articula la experiencia pedagógica que relataremos es la distinción del formato *canción* como la forma musical por antonomasia de la música popular urbana. Considerando esto, surge la idea de emplear parte de las sesiones lectivas ordinarias de un curso universitario sobre historia de la música popular chilena en llevar a cabo un experimento de creación y composición de canciones partiendo por la letra, con el objeto de entregar a los estudiantes (intérpretes, instrumentistas y compositores), una aproximación a la dimensión poético-lírica del formato canción, atendiendo también a la rica tradición literaria de nuestro país y al carácter “letrístico” de buena parte de la obra de las figuras más relevantes de la historia de la música popular chilena.

En función de ello llevamos adelante la experiencia desarrollando un método que parte de la toma de conciencia acerca de la singularidad del lenguaje humano para pasar de ahí a la reflexión sobre la palabra y la distinción entre el habla coloquial y el habla poética, derivando después en la construcción de frases, oraciones y fragmentos textuales, destacando las propiedades musicales que las palabras contienen y el recurso a la métrica como elementos y procedimientos funcionales a la composición de textos destinados a ser musicalizados y convertidos en canciones. A partir de los resultados finales del proceso de construcción de textos la actividad se orienta a la



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

musicalización y grabación de los mismos, quedando como registro de la experiencia educativa un puñado de maquetas de canciones cuyo destino planeado hoy es ser pulidas y mejoradas para formar parte de un disco de factura colectiva que esperamos grabar durante el año en curso.

### DESARROLLO

En Chile el estudio de la música a nivel de educación superior se reparte entre el mundo académico de las escuelas de música que funcionan al alero de las universidades, en las que la orientación de la formación impartida se remite predominantemente a la tradición de la música culta europea, y, por otro lado, un puñado de instituciones como institutos profesionales y academias que enseñan música popular, en uno de los cuales dictamos desde el año 2013 cursos de historia de la música. Mientras desarrollábamos nuestro trabajo docente en el área de historia de la música popular chilena con alumnos de tercer año tuvimos la oportunidad de constatar que los estudiantes, divididos en especialidades relacionadas con el estudio de la música que van desde el canto popular a los arreglos pasando por la interpretación instrumental, carecían de formación en lo que tiene que ver con escribir letras de canciones, esto es, con la dimensión poética y lírica presente en el oficio de componer canciones, excepto por una asignatura única en formato de taller denominada Taller de canciones, que entrega herramientas de composición abordando el tema desde una perspectiva musical, pero dejando poco espacio al aspecto lírico. Similar situación presentan las otras escuelas de música popular de nuestro país, y de ello se desprende la conclusión de que el problema que plantea escribir la letra de una canción es considerado como algo secundario; cuestión obvia si consideramos que se trata de escuelas de música y no de escritura, pero que despertó nuestra sorpresa e interés en hacer algo al respecto,



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

considerando la importancia que tiene esta dimensión de lo que es la canción como artefacto u obra terminada<sup>1</sup>

La música popular abarca hoy una amplia variedad de géneros y estilos que comprenden música vocal e instrumental. En medio de éste panorama permanentemente cambiante y pródigo en novedades y experimentos sonoros, el formato *canción* sigue manteniendo una vigencia que permite hablar de él como la forma musical popular por antonomasia, o, al menos, como la forma de música popular más popular, valga la redundancia.

A menudo oímos a la gente expresar las razones de sus preferencias musicales en relación con la letra de las canciones, con las que se identifican por distintas razones. “Me gusta la letra”, “me gusta lo que dice”, es lo que suele oír uno al preguntarle a las personas por la música que prefieren y por las razones que inclinan su gusto por un determinado artista. Las referencias que definen el formato canción en sentido formal se remiten, por un lado, a las composiciones polifónicas profanas de diversa temática compuestas en la Francia medieval, y, por otro y en un sentido más general, a cualquier texto acompañado de música, definición que empuja la respuesta al problema histórico de su origen hasta épocas remotas que se confunden con el alba de la cultura y de la especie humana misma<sup>2</sup>. No hay huellas tangibles de ello, pero podemos suponer que así ha sido con un grado suficiente de certeza y más allá de toda duda razonable si pensamos

---

<sup>1</sup> Con la excepción del Instituto Profesional ARCOS, que en su carrera de Composición Musical ofrece en el primer semestre una asignatura denominada Taller de Narrativas (Malla curricular carrera Composición Musical Instituto ARCOS disponible en: <http://www.arcos.cl/composicion-musical/>), las escuelas de música popular en Chile no ofrecen a su alumnado ramos que apunten a la formación en el área letrística en las carreras de composición o interpretación. Inferimos, tras indagar al respecto, que se considera un asunto secundario que cada estudiante, si le interesa hacerlo, cubre de manera autodidacta, pero no hay una preocupación institucional al respecto.

<sup>2</sup> El Diccionario Harvard de Música define en principio la canción como “una forma de expresión musical en la que la voz humana desempeña el papel principal y tiene encomendado un texto”, para referirse a continuación a las variantes comprendidas por el término, incluyendo la *chanson* medieval. Randel, Don (ed.)(2009). Diccionario Harvard de Música. España: Alianza.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

en expresiones culturales tradicionales como las canciones de cuna. Como sea, el punto es que, desde la aparición de los medios de registro y reproducción del sonido, y a partir de la gestación de la industria musical discográfica en el primer cuarto del siglo pasado, la canción popular urbana emerge como el formato musical característico de la música popular, y es una forma musical en que el texto resulta ser una parte esencial.

Constatada la situación antes descrita en el marco del desarrollo del curso mencionado, nuestra inquietud inicial quedó dando vueltas, y de manera paulatina y no del todo consciente al principio fue emergiendo la idea de hacer algo al respecto. En esto debe haber incidido el hecho de que, al lado de un temprano gusto por la música en todas sus formas, en el curso de la vida adulta y de las lecturas de la universidad descubrimos el filón de conocimiento e intensa belleza que contiene la poesía y percibimos el nexo de unión entre ambos mundos, relación que cuaja, precisamente, en la canción; así, la poesía había aparecido como voz de la canción en la música que sonaba por la radio sobre el refrigerador en la cocina de la casa de infancia. Y había cosas dichas que emocionaban y producían, en efecto, un sentimiento de identificación significativo, si bien uno no lo habría descrito entonces con esas palabras, y el vocablo “poesía” se remitía más bien a las afectadas estrofas rimadas de contenido patriótico o maternal que a veces nos hacían declamar en la escuela primaria. Más tarde, en el contexto del descubrimiento de la poesía como género literario y a propósito de la experiencia de participar en una banda e intentar hacer canciones propias (y, sí; todos lo hemos hecho), fueron haciéndose más conscientes los rasgos musicales que tiene el uso de la palabra, tales como el ritmo o el tono. Debo decir que siempre me intrigó el problema de cómo hacían los músicos y compositores de mi gusto para componer sus canciones; si partían, por ejemplo, por la letra o por la música, si se trataba de darle caza a la inspiración o si esta era fruto del trabajo persistente. Uno tarda años en darse cuenta, finalmente, de que todo vale y no hay una única forma de hacer las cosas. Más tarde, trabajando con gente dedicada a la música desde hace algunos años, persistimos en el gusto por leer biografías de músicos, y, en el





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

transcurso de esas lecturas, llamaron mi atención los comentarios que músicos populares célebres han hecho sobre sus métodos de composición, particularmente en lo que se refiere a la construcción de las letras de sus canciones: hay ahí un puñado de frases selectas que han funcionado como un recurso técnico útil y un disparador de ideas para componer. El curso de música popular chilena que realizábamos y al que me refiero en este relato está compuesto por estudiantes de composición e interpretación instrumental, y presentaba un perfil positivamente homogéneo en lo que a rendimiento y aptitudes se refiere. Así fue como pensando, por un lado, en el problema del escaso contacto que la mayoría de los estudiantes ha tenido con la literatura como arte<sup>3</sup>; por otro, en la acumulación de ideas y materiales relacionados con el tema a lo largo de algunos años, y, por último, en el hecho de que la tradición musical popular chilena tiene un fuerte contenido letrístico que parece ser un correlato de nuestra glorias literarias<sup>4</sup>, decidimos intentar poner en práctica un taller de composición de letras de canciones. Pensado el asunto en esos términos procedimos a plantear la idea a los estudiantes en el transcurso de una clase, y, contando con su interés, aprobación y entusiasmo, nos dimos a la tarea de pensar en la manera de llevar a cabo la actividad.

<sup>3</sup> El tema del retroceso de la lectura y del libro frente a las tecnologías de información ha sido objeto de numerosas publicaciones de los más diversos autores. Tratándose de un asunto tangencial en el contexto de nuestro trabajo sugerimos, como referencia y solo por citar un par con bastantes años entre una y otra publicación, las siguientes: Praga Lozano, M. y Martínez Palau, E. (1980). *Breve aproximación a la crisis de la lectura*. México: Revista 37. Recuperado de [http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista37\\_S2A2ES.pdf](http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista37_S2A2ES.pdf) ; y Marks, C. (2013). "La lectura chilena está en crisis". Talca, Chile. Sala de Prensa, Universidad de Talca, Chile. Recuperado de <http://www.utalca.cl/link.cgi/SalaPrensa/Extension/6705>

<sup>4</sup> Es un dicho popular en el país al cual pertenecemos decir que "Chile es tierra de poetas", cuestión que parece cierta si consideramos que, siendo un país pequeño, la lista de vates célebres es, a nuestro juicio, extensa. Solo por nombrar a los más célebres: Neruda, Huidobro, Mistral, De Rokha, Teillier, Parra, Lihn y un largo etcétera. Y si atendemos a la obra de los autores más celebrados de la música popular nacional, entre los que contamos a compositores como Violeta Parra, Víctor Jara y Jorge González, parece posible hablar de una "tradición letrística" de nuestra música popular.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

En este punto debemos aclarar que carecíamos de experiencia previa en una actividad similar a la que estábamos a punto de emprender, y que lo único con que contábamos a nuestro favor era nuestro entusiasmo y creatividad y la buena disposición de los alumnos. Obviamente no hicimos mención de que no había un guión previsto y actuamos con toda la naturalidad y seguridad que la situación requería, aún cuando la metodología de trabajo fue articulándose sobre la marcha. Así pues, prestando atención a nuestra intuición en función de la problemática planteada, desarrollamos el trabajo como pasamos a describir a continuación.

Con la intención de introducir el tema desde lo general a lo particular y desde lo teórico a lo práctico, resolvimos plantear el método a partir de una aproximación inicial al lenguaje poético como una singularidad distintivamente humana.

Apuntando al objetivo específico de producir en los alumnos *una toma de conciencia del lenguaje humano*, algo que, a fuerza de ser usado en forma cotidiana desde la infancia suele emplearse funcionalmente sin reparar en su complejidad y maravilla de manera reflexiva, partimos por exponer la noción de la singularidad humana respecto del resto de las especies vivientes, con las que compartimos una base biológica común, pero de las cuales nos distinguimos por nuestra condición de seres racionales, distinción en la que se basan las nociones de historia y cultura, que los animales no poseen. El lenguaje como tal es una facultad funcional compartida también con el reino animal: los animales se comunican entre ellos mediante diversos códigos propios de cada especie que pueden ser llamados con propiedad *lenguaje*, pero, en el caso de los seres humanos, este aparece como una función eminentemente más diversificada y compleja que no se agota en lo meramente funcional, sino que, satisfechas las necesidades objetivas a las que sirve, se extiende al terreno de lo que Aristóteles llama en La Política “necesidades superiores” o propiamente humanas<sup>5</sup>, y que identifica, en otras obras, con la necesidad de relacionarse y el instinto gregario

---

<sup>5</sup> Aristóteles. (2007). *Política*. Madrid, España: Gredos. Libro I, cap. I.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

humano del que nace la actividad política, con la inclinación a la reflexión y la curiosidad sistemáticamente cultivada que está en el origen de la filosofía y con el impulso creador y estético en el que tiene su génesis el arte<sup>6</sup>.

Hicimos notar en este punto de la reflexión la diferencia entre el *lenguaje funcional* y el *lenguaje poético* a partir de diversos ejemplos, y vinculamos a continuación el lenguaje poético con el formato de la canción popular identificando a ambos como uno y el mismo, haciendo la salvedad de que, independientemente de la calidad textual de una canción, se trata de una forma de empleo del lenguaje que no es funcional sino *artístico*.

Hechas las distinciones señaladas, en la siguiente sesión lectiva procedimos a poner el foco sobre la palabra como unidad básica del lenguaje humano. La idea planteada es que las palabras, consideradas de manera conscientemente aislada, se nos aparecen como *unidades fonéticas con resonancia poética sugestiva* además de su significado explícito primario. Esto quiere decir, y así lo explicamos a los estudiantes, que, por ejemplo, una palabra de uso cotidiano cualquiera como “aire” tiene un significado a priori conocido por todo el mundo, pero posee también una *resonancia poético-estética* que evoca otros conceptos asociados estéticamente al vocablo, como “ligereza”, “sutileza”, “movimiento” entre otros. Hecha ésta constatación llevamos a cabo un ejercicio dinámico de asociación libre, en el que, a partir de palabras escogidas al azar y entregadas por el docente, los estudiantes añadían otras en función de lo que aquellas les sugerían. En este contexto y con la intención de reforzar y profundizar el *redescubrimiento del lenguaje que* pretendíamos propiciar, planteamos la idea de que las palabras pueden percibirse sinestésicamente, es decir, se les puede atribuir por asociación intuitiva las cualidades descriptivas relacionadas con los distintos órganos de los sentidos; así, la misma palabra “aire”, antes citada como ejemplo, puede ser descrita como “insípido”, “claro”, “blando”, etcétera. El tema de

---

<sup>6</sup> Aristóteles. (1985). *Ética Nicomáquea*. Madrid, España: Gredos. Libro I, cap. 5.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

reflexión entonces era que las palabras tienen una sonoridad que sugiere también un color, un sabor y una consistencia determinados que existen como imágenes y conceptos sugeridos por el objeto en cuestión por analogía o correspondencia estética<sup>7</sup>. Como epílogo de la sesión se les pidió a los alumnos que para la siguiente clase buscaran y llevaran cada uno cinco palabras que les gustaran o llamaran la atención por su sonoridad y/o significado, con las cuales trabajamos nuevamente en la línea de hacer asociaciones y “paladear” los vocablos, actividad que cumplió con reforzar la idea de que cada palabra es semejante a un acorde o un intervalo musical en lo que a su expresividad se refiere, y que comprende un campo semántico susceptible de expandirse por asociaciones estéticas y analogías. Esto, pensamos, debería ir en beneficio de emplear las palabras de manera más creativa más adelante en la fase práctica de las actividades del taller.

La palabra, y el lenguaje en un sentido más general, tiene propiedades constitutivas que encontramos también en la música. La palabra es, de hecho y en principio, *sonido*, pero además tiene acentuación, de la que nace un patrón rítmico si se repite la misma palabra varias veces seguidas, y tono, es decir, altura, cualidad fonética que hace posible la melodía. A partir de estas observaciones, de que la palabra y el habla en general tienen *ritmo* y *tono*, abordamos el tema de la musicalidad de la palabra y abrimos el horizonte de nuestras reflexiones a la poesía<sup>8</sup>. Este fue un punto de inflexión importante, pues se da el caso de que todos hemos tenido un encuentro, consciente o no, con la poesía, ya sea a través de la letra de nuestras canciones favoritas o por una aproximación a la literatura hecha ex profeso en el colegio, por educación familiar o inquietud personal. El caso es que, aunque la apreciación consciente y crítica del habla poética puede ser prenda que no todo el mundo viste, la experiencia estética de la literatura es vivencia corriente y

---

<sup>7</sup> Un estudio pormenorizado sobre el parentesco y las relaciones entre las diversas expresiones artísticas puede encontrarse en Souriau, Etienne. (1965). *La correspondencia de las artes*. México: Fondo de Cultura Económica.

<sup>8</sup> Bartolomé, S. (2015). *¿Qué es la musicalidad?*. España: Diario de una musicóloga. Recuperado de <http://diariodeunamusicologa.com/2015/08/07/que-es-la-musicalidad/>



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

de sentido común. Pues bien: se trataba de aprovechar ese bagaje común y hacerlo consciente con un público cuya experiencia literaria se limitaba a los títulos obligatorios del área en la escuela, pero con una formación autodidacta superior al promedio en la escucha de versos y estrofas arropados en música. Así que procedimos a realizar un ejercicio práctico de “escucha” de canciones conocidas y valoradas de diversos estilos musicales, pero sin volumen. Aprovechando los recursos del sitio web Youtube, leímos la letra de varios temas dejándolos sonar solo hasta que entraba la voz. En ese punto de la canción bajamos imprevistamente el volumen a cero, mientras la letra aparecía en la proyección de pantalla gigante. El efecto buscado es que las letras “aparecieran” y fueran “escuchadas” de manera consciente, y que las canciones fueran dimensionadas y apreciadas no como arte musical, sino como arte lírico-poético, objetivo cuyo cumplimiento se evidenció en los comentarios, que versaban sobre los patrones rítmicos de los versos, la importancia y posición de las rimas y el vuelo de las imágenes sugeridas o señaladas por los textos. Aprovechando el aprendizaje significativo logrado, dimos el salto directo a la lectura de obras de poesía, a la que dedicamos un par de sesiones de clase para repasar a algunos autores de renombre y comparar genéricamente sus universos poéticos (sus estilos, para los alumnos). En tal contexto, y a modo de estímulo motivacional, pusimos de relieve los autores ineludibles de la literatura nacional chilena, que suma un par de nóbeles literarios entregados a poetas y una gama de diversos escritores renombrados, como parte de los ejemplos ilustrativos. Así, desfilaron por el podio de la lectura declamatoria los nombres de Neruda, Mistral, Huidobro y Parra, entre otros, que fueron leídos en voz alta y comentados por los estudiantes, tanto a propósito de la forma de sus versos como de su contenido. Lo interesante de la experiencia en este punto fue, sobre todo, presenciar directamente la experiencia del descubrimiento de la poesía como un “otro lenguaje”, que es el mismo que opera en la estrofa de la canción. La siguiente sesión dio espacio para distinguir las categorías generales relacionadas con las unidades lingüísticas que articulan la métrica; en ella nos referimos al verso, que sigue a la palabra en la construcción del discurso, a la



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

frase y a sus diferencias con la oración. Como cierre de esta actividad se les hizo entrega a los estudiantes de un material fotocopiado de un par de obras biográficas de músicos célebres que contenían referencias al *modus operandi* que estos seguían con respecto al tema de las letras de las canciones que componían, o sea, referencias muy en sintonía con el tema que veníamos desarrollando y según lo veníamos desarrollando<sup>9</sup>. Estos ejemplos sobre cómo trabajar con las palabras fueron ofrecidos explícitamente como *sugerencias optativas*, no como obligaciones formales. “*Es posible encontrar vuestro propio método- les dijimos- pero aquí tenéis un par de ocurrencias*” (como se leería en la traducción al español de la autobiografía de Keith).

A continuación, en la sesión que seguía entramos al trabajo práctico que, básicamente, consistió en meterles presión de manera dosificada para hacerles crear una canción a partir de una letra escrita por ellos mismos, es decir, una canción original. La exigencia puntual fue escribir la letra y hacer algo con eso que sonara a una canción íntegra en el marco de plazos cortos establecidos de manera progresiva, escenario que puede ser, eventualmente, una situación a la que tendrán que enfrentarse en el contexto de su futura y cercana vida laboral. La idea era que se aplicaran a la

---

<sup>9</sup> Tomamos unas citas escogidas de las biografías de Gustavo Cerati y Keith Richards (guitarrista y compositor de The Rolling Stones), en las cuales estos se refieren a su forma de trabajar las letras de sus temas. Cerati, según refiere su biógrafo, anotaba en un cuaderno de caligrafía “en la A las palabras que terminaban en ‘a’, en la N las que terminaban con ‘n’ y así sucesivamente, buscando la sonoridad y los colores de las palabras. (...) había construido las letras a partir de la musicalidad de las palabras, usándolas como instrumentos para su voz, y se pasaba semanas obsesionado con algunas”. Morris, J. (2015). *Cerati. La biografía*. Argentina: Sudamericana. Pág. 88. Richards, por su parte, refiere el concepto de “movimiento vocálico”, identificándolo con “los sonidos que funcionan” como la forma en que abordaban el tema los Stones: “Muchas veces no sabes qué palabra hay que meter, pero sí que forzosamente debe tener tal vocal o tal sonido. Porque puedes escribir algo que tiene muy buena pinta sobre el papel pero que no contiene los sonidos correctos. Las consonantes las vas poniendo alrededor de las vocales. Hay un sitio donde hacer ‘uuu’ y otro donde lo que toca es ‘daaa’. Y si te equivocas, suena como el culo. No es necesariamente una rima en ese momento; luego también habrá que buscar palabras que rimen, pero sabes que debe estar presenta una vocal en particular. El doo-wop no se llama así por casualidad: eso era todo movimiento vocálico”. Richards, K. (2010). *Vida*. Barcelona, España: Península. Pág. 250.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

tarea de crear una canción partiendo por las palabras que la compondrían después de haber pasado por un proceso previo de “sensibilización” y contacto consciente con el lenguaje poético en las sesiones anteriores. Sí. Pueden emplear palabras favoritas, frases que han creado durante los ejercicios y todo eso, adelante. Pueden inventar otras también, naturalmente. El hecho es que en el transcurso de un par de semanas, clase a clase, previamente formados en grupos de tres o cuatro personas y tras una arenga motivacional inicial, se les puso a prueba en la tarea progresiva de armar primero un texto-canción, un esqueleto musical elemental después y por último una maqueta grabada. Durante esas sesiones estaban autorizados para irse de la sala y trabajar donde quisieran, debiendo volver al aula con la fase del trabajo completa con no más de una hora de plazo. Debo decir que los chicos sudaron en esta etapa y experimentaron las dificultades propias del trabajo bajo presión que, hoy por hoy, se consagra tan a menudo como una cualidad deseable en el personal que se pide en los avisos de los diarios, pero advirtieron también que a veces las cosas salen solo si te pones manos a la obra de manera decidida y con objetivos claros, lo que constituyó otro logro en sentido pedagógico.

El proceso en su totalidad duró un mes aproximadamente, es decir entre ocho y diez sesiones lectivas distribuidas entre las actividades antes explicadas, que concluimos con una escucha crítica del resultado del trabajo en cada grupo. Fue satisfactorio constatar que la experiencia redundó en un aprendizaje concreto y novedoso para los estudiantes, que se involucraron activamente en el proceso, pero, una vez que tuvimos las maquetas en la mano y habiendo asignado las calificaciones que daban término formal a la actividad, pensamos que el ejercicio carecería de sentido en última instancia si el puñado de canciones que se habían creado no veían la luz más allá de la instancia en que acababan de nacer. Es, o puede ser, un despropósito componer para que el material se quede en la maqueta sin más, ¿no?, y aquí teníamos este puñado de maquetas que parecían destinadas a quedar en el recuerdo como una humorada surgida en el desarrollo de un ejercicio en un curso universitario. Se nos ocurrió entonces que, si la Escuela (me refiero a nuestra



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

institución, la Escuela Moderna de Música) prestaba apoyo y facilitaba la infraestructura para ello, podíamos grabar un disco con el material generado. La idea fue propuesta al curso y los estudiantes se mostraron animados y motivados con ella, de manera que se hizo el planteamiento del proyecto y las gestiones para concretarlo ante las instancias correspondientes, y el resultado fue la puesta en marcha de un plan de acción cuya meta es grabar un disco de mediana duración (son ocho temas) con canciones originales y su posterior presentación en público en dependencias de la misma Escuela, con plazos establecidos enmarcados entre los meses restantes del año en curso y el primer semestre del próximo. De este propósito se desprende la necesidad de continuar con el trabajo realizado, llevando las maquetas a un nivel de elaboración superior al logrado en el marco de un ejercicio de composición bajo presión en tiempo corto para ser transformadas en canciones que se puedan presentar en público como obras trabajadas y cerradas. Pero esto ya es historia presente.

A modo de conclusión nos resta decir un par de cosas. Componer desde las letras es un método, pero no el único. Tiene utilidad como práctica para la composición de canciones que “quieran decir algo” desde su intencionalidad inicial o para abordar la tarea de musicalizar textos, que es un tipo de proyecto frecuente que reúne a músicos y escritores<sup>10</sup>. Formas de componer hay muchas, esta es solo una, pero que vale la pena abordar como método o como experimento, ya sea como modus operandi único o complementario.

Las canciones que nacieron como resultado de la experiencia no exhiben necesariamente una calidad poética que deslumbré o sorprenda a los entendidos; tampoco evidencian en su

---

<sup>10</sup> En Chile se han realizado diversos proyectos en esta línea con textos de Huidobro, De Rokha, Neruda, entre otros. Tal vez el más conocido y uno de los mejor logrados sea el trabajo de Los Jaivas con el poema de Neruda “*Alturas de Machu Picchu*”, recogido en el disco homónimo de 1981.





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

composición la impronta de cada idea sobre la artesanía de la palabra que fue echada al ruedo o sugerida en el curso de la experiencia. Ello se debe, por un lado, a la situación de concretar el trabajo en períodos cortos de tiempo con el objetivo de estandarizar la actividad y sujetarla a los límites del cronograma previsto; al hecho de que se trató de un trabajo grupal en el que, de forma natural, emergieron liderazgos creativos al interior de los grupos a los que el resto se plegó en papel de músicos acompañantes, por otro, y, finalmente pero no menos, a la falta de bagaje lingüístico (léase “léxico”) y de experiencia de parte de los estudiantes en tentar un vuelo poético al momento de escribir una canción. Sobre este último punto, enfatizamos y reforzamos frente a estos la idea de que, si bien están estudiando música para convertirse en intérpretes y compositores profesionales, deben convertirse también y guardando las salvedades del caso en *escritores*, deben, de cualquier manera, cautivar a su público y aspirar a ser “hechiceros” (usamos a propósito esa palabra) que encanten *tanto con el sonido como con la palabra*, ese es su trabajo y su fuente de retroalimentación. En este punto volvemos sobre la problemática que le dio vida al proyecto: el descuido o la postergación de una formación más consistente en este sentido para los estudiantes de música popular en las instituciones de educación superior dedicadas al rubro, la necesidad de que sean (usando la palabra con que Pablo Milanés se refería en una oportunidad a Fito Páez) formados más integralmente como *cancionistas*.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### EL BAJO ELÉCTRICO EN LOS INICIOS DE LA TIMBA CUBANA

Tomás Scattini

Universidad Nacional de La Plata

[tomasscattini@hotmail.com](mailto:tomasscattini@hotmail.com)

---

#### RESUMEN

Este trabajo nace con la intención de indagar en el mundo de la timba para desentrañar las complejidades musicales y conceptuales que envuelven la composición e interpretación del bajo.

Feliciano Arango será nuestro punto de partida, ya que es un actor indispensable para entender el proceso de configuración de la timba. Él fue el responsable -en gran medida- del cambio de paradigma respecto de la composición del bajo dentro de este género.

Nuestro análisis se centrará en el estudio de las innovaciones que produjo dentro de la música cubana popular bailable. Nos enfocaremos en las primeras producciones discográficas de NG La Banda (de 1989 a 1994), orquesta en la que fue bajista y fundador, y para esto utilizaremos como material de estudio transcripciones de sus tumbados.

A lo largo de este trabajo, lo que buscamos es manifestar que existe una nueva concepción del rol del bajo, la cual expande las capacidades interpretativas del instrumento en esta música particular.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### DESARROLLO

#### Introducción

El bajo cubano<sup>1</sup>, mezcla de tambor e instrumento armónico, es poseedor de una sonoridad única; sus característicos tumbados, son la puerta de entrada a la cultura musical de Cuba y de Latinoamérica para una gran cantidad de músicos populares.

Sin embargo, su difusión ha caído en la trampa de los estereotipos más simplistas, desmereciendo el desarrollo musical que ha logrado alcanzar a lo largo de la historia.

Como músicos populares, es nuestra responsabilidad de construir estos estereotipos – que no siempre responden a nuestras raíces culturales-, y a su vez, contribuir al desarrollo de una base teórica propia.

En el presente trabajo analizaremos los recursos estrictamente musicales que configuran los tumbados de bajo en los primeros años de la timba, y empezaremos a dilucidar las relaciones funcionales con el resto del conjunto instrumental.

Nos centraremos en la figura de Feliciano Arango (en adelante **FA**), ya que fue él quien introdujo - en su rol de bajista en NG La Banda- las innovaciones estilísticas que permitieron una nueva concepción del bajo dentro de la música cubana popular bailable<sup>2</sup>.

#### La liberación del bajo cubano

**FA**, nacido en Guanabacoa en 1963, se involucró desde muy temprana edad con la música popular cubana. Habiendo estudiado con grandes exponentes del género (como Orlando López “Cachao”),

---

<sup>1</sup> Cuando hablemos de bajo nos referiremos al instrumento que interpreta las frecuencias graves en un conjunto o banda, pudiendo ser tanto un bajo eléctrico como un contrabajo.

<sup>2</sup> Denominamos “*música cubana popular bailable*” a un largo proceso de configuraciones musicales que tiene como base los ritmos de rumba y son, y cuyo último desarrollo es la timba.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

sus conocimientos del folklore de Cuba ya eran considerables al momento de fundar NG La Banda en 1989 -junto a José Luis Cortés-. Esto le permitió recorrer caminos inexplorados a través de sus tumbados de bajo.

Introdujo -en los comienzos de la timba- el concepto de “liberación” del bajo en la música cubana popular bailable, refiriéndose con esto a la posibilidad de empezar a tocar en cualquier parte de la clave (Arango, 2008).

En su forma de tocar aparece, como característica transversal, la improvisación. Esto produce un cambio paradigmático en el género, volviendo a los tumbados cubanos, líneas melódicas muy fluidas y cambiantes. La nueva “libertad” aportada por **FA**, se enmarca en los cambios armónicos de cada tema y en nuevas estructuras rítmico-melódicas que iremos analizando a lo largo de este trabajo.

### La improvisación controlada

El propio **FA** -en entrevistas y en sus libros- remarca la importancia de la improvisación en su aporte al bajo cubano. Nos parece más atinado, sin embargo, utilizar el concepto de Kevin Moore denominado improvisación controlada<sup>3</sup>. La diferencia radica en que cuando hablamos de improvisación la vinculamos normalmente a una sección de un tema en donde el instrumento asume el rol de melodía principal (como puede darse en las improvisaciones de jazz o rock); mientras que el concepto de Moore se refiere específicamente a la creación en tiempo real, de frases melódicas enmarcadas en estructuras previamente delimitadas. Dicho esto, consideramos que las nuevas formas de interpretación abiertas por **FA** se enmarcan en esta última definición, ya que el rol de sus tumbados es -al igual que los de sus predecesores- el de mantener el caminar

---

<sup>3</sup>Moore, Kevin (2013). “Beyond salsa bass. The cuban timba revolution”. Santa Cruz.

## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

rítmico; lo que ahora se pone en juego es la posibilidad de desarrollarlos melódicamente en tiempo real (esto implica la conversación entre este, los demás instrumentos y los bailadores).

Los tumbados anteriores a **FA** estaban atados a la repetición casi invariable. Esto se solía asociar -y de ahí las críticas durante los primeros años de NG-, a que el bajo era la referencia para el bailaror y se creía que la variación insistente rompería ese vínculo entre música y baile<sup>4</sup>.

Expondremos a continuación algunos ejemplos que demuestran la creatividad constante que estructura la forma de tocar de **FA**.

En “No se puede tapar el sol” (ilustración 1) vemos cómo se llega al acorde de SI menor de dos formas completamente diferentes en un espacio de tiempo relativamente corto (compases 36/37 y 42/43).

### ILUSTRACIÓN 1

The illustration shows two parallel melodic lines on a grand staff. The top line begins at measure 35 with an A7 chord. It features a chromatic ascent (Cr.) leading to a Bm chord at measure 36. The bottom line begins at measure 41 with a D chord. It features a chromatic ascent (Cr.) leading to an F#m chord at measure 42, which is annotated as the 5th (5º) of the Bm chord. A red line labeled 'Fundamental' connects the Bm chord in the top line to the F#m chord in the bottom line. The bottom line continues with a Bm chord at measure 43 and an A7 chord at measure 44. A legend at the bottom right indicates 'Cr.: Cromatismo'.

(“No se puede tapar el sol” compases 35 al 38 y 41 al 44 en paralelo – en NG La Banda No se puede tapar el sol 1990)

<sup>4</sup> Alegría Alujas, Daymí (2006). “Timba y tumbao, juntos y/pero no revueltos: Estrategias de producción musical y gestualidad en la actual música popular bailable cubana”. Bogotá D. C: Historia y teoría del arte, universidad nacional de Colombia, núm. 11.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

En el compás 36 hay un acercamiento cromático ascendente hacia la fundamental sobre la rítmica del tumbado básico de son<sup>5</sup>; luego llega a la 8° (compás 37) a través de un cromatismo descendente desde la 9°, marcando los contratiempos. La siguiente llegada al acorde de SI menor (compás 42) la interpreta sobre ritmo de corcheas (evitando el primer y tercer tiempo), y toca, sucesivamente, un cromatismo hacia la 5° del acorde y uno hacia la fundamental. Esto hace que la síncopa se atrase a la última corchea del compás.

La clara diferencia entre las dos formas de arribar al mismo acorde, es producto de la improvisación controlada.

Este mismo recurso, más extendido, lo podemos observar en “*Yo soy un hombre*” (ilustración 2).

---

<sup>5</sup> El tumbado al que nos referimos es el que se configura con una negra con punto, otra negra con punto y una negra ligada a la primera nota del siguiente compás.

## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

### ILUSTRACIÓN 2

The image displays a musical score for guitar, consisting of three systems of two staves each. The first system (measures 13-28) features a Cm7 chord at the beginning and an F7 chord at the end. A red bracket labeled "Bajada cromática" (chromatic descent) spans measures 25-28. The second system (measures 29-32) also features Cm7 and F7 chords, with another red bracket labeled "Bajada cromática" spanning measures 31-32. The third system (measures 17-32) features Bb and Eb chords, with a red bracket labeled "Bajada cromática" spanning measures 31-32. The score includes various musical notations such as eighth notes, quarter notes, and triplets (indicated by a '3' over the notes).

## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

21 D7 Gm7 F7 E7

37 D7 Gm7 F7 E7

25 Eb7 D7/F# Gm7

41 Eb7 D7/F# Gm7

9°

(“Yo soy un hombre” compases 13 al 28 y 29 al 44 en paralelo – en NG La Banda En la calle otra vez 1991)

La progresión armónica es la misma en las dos vueltas (graficadas en paralelo). Sin embargo, las figuraciones rítmico-melódicas que utiliza el bajo son diferentes. La bajada cromática hacia la fundamental del DO menor es interpretada, la primera vez a partir del compás 16 (cuarto compás de la vuelta), y la segunda antes de terminado el compás 31 (tercer compás de la vuelta). En el compás 43, por otro lado, hace una variación que marca la novena del acorde.

En este caso particular, podemos deducir que existe una estructura compuesta previamente (ya que muchas de las melodías se repiten en las dos vueltas de la misma manera). Sin embargo, la



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

improvisación controlada ya ha concedido la libertad al bajista de hacer las variaciones que crea pertinentes.

Otro ejemplo de la improvisación controlada es el que podemos observar en “Murakami mambo” (ilustración 3) que, como el nombre indica, es un mambo.

ILUSTRACIÓN 1

(“Murakami mambo” compases 48 a 55 y 56 a 63 en paralelo – en NG La Banda Échale limón 1992)



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

En el ritmo de mambo tradicional, el tumbado de bajo se estructuraba sobre una blanca y dos negras. Sin embargo, vemos que **FA** utiliza este ritmo en muy pocas ocasiones, priorizando múltiples variaciones al tumbado básico. La improvisación aquí se traduce en la utilización de la síncope (armonía tumbada) a criterio del músico, y de rítmicas que copian a la de la melodía principal (compases 51 y 54).

La improvisación controlada es el recurso principal de la nueva concepción interpretativa del instrumento. Es ésta la que nos posibilita reafirmar la idea de liberación del bajo cubano cuando nos referimos a la forma de tocar introducida por **FA**.

Nuestro análisis partirá entonces de esta idea de bajo “liberado” para encontrar las herramientas musicales que lo estructuran. En este sentido proponemos una clasificación en base a los recursos encontrados en la transcripción de las líneas de bajo de **FA**, que servirá como base para entender mejor su estilo.

- Un primer grupo de recursos es el que denominaremos “**herramientas que expanden el campo de lo melódico**”, aquí entran las diferentes relaciones melódico-armónicas y rítmicas que tienen como finalidad específica el desarrollo de frases autónomas y reconocibles en el bajo.
- El segundo grupo “**usos percusivos del bajo**” abarcará los recursos que el músico toma de géneros preexistentes a la timba, y que reutiliza para enfatizar el rol rítmico del bajo dentro de la instrumentación.

### 1. Herramientas que expanden el campo de lo melódico

Los recursos que tienen como finalidad el desarrollo de frases autónomas y reconocibles en el bajo de **FA** son: las frases con mayor densidad rítmica y el uso de 8vas y 9nas en tiempos débiles del

## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

compás. Ambas cumplen la función de emancipar al bajo de la sección percusiva -algo que ya se había logrado con anterioridad, pero a través de otras herramientas-.

### a. Frases con mayor densidad rítmica

En “La expresiva” (ilustración 4) encontramos el uso de una frase con mayor densidad rítmica.<sup>6</sup>

#### ILUSTRACIÓN 4



(“La expresiva” compases 10 al 13 – en NG La Banda En la calle 1989)

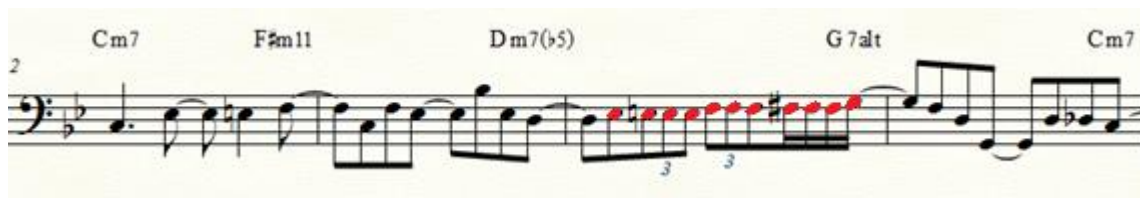
En los compases 11 y 12, **FA** utiliza este recurso interpretando una frase que contiene las dos terceras del acorde intercaladas en ritmo de corcheas, y una bajada hacia la fundamental y la 7ma. En el compás 4 de “¡Que viva Changó!” (ilustración 5), también lo observamos. Aquí utiliza dos tresillos de corcheas y cuatro semicorcheas en un acercamiento cromático hacia la fundamental del siguiente acorde.

<sup>6</sup> Este tema forma parte de “En la calle” (1989) -segundo álbum de NG La Banda- que fue el primer disco de música cubana catalogado como “timba”. Los temas grabados en este disco contienen muchas de las características que se asocian con la música cubana actual: complejidades instrumentales y de arreglos, carácter agresivo en la interpretación, etc.

## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

### ILUSTRACIÓN 2



(“¡Que viva Changó!” compases 2 al 5 – en NG La Banda En la calle 1989)

Muchas veces combina este recurso con la escala pentatónica. Podemos encontrar un ejemplo de esto en los compases 38 y 39 de “Murakami mambo” (ilustración 6). Allí interpreta las notas de la escala pentatónica de SOL menor en ritmo de corcheas.

### ILUSTRACIÓN 6



(“Murakami mambo” compases 37 a 40 – en NG La Banda Échale limón 1992)

Estos tres ejemplos nos grafican la utilización de este recurso aisladamente. Sin embargo, **FA** desarrolló también el uso de frases con una gran densidad rítmica como base del tumbado. En “Santa palabra” (ilustración 7), observamos esta otra manera de utilizar el recurso:

## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

### ILUSTRACIÓN 3

56 C C/E F6 G7 C C

60 C/B $\flat$  F/A G7 F C

(“Santa Palabra” compases 56 al 63 - en NG La Banda Échale limón 1992)

Todas las figuraciones rítmicas utilizadas en este último ejemplo se pueden encontrar aisladamente en líneas de bajo anteriores a **FA**. Lo característico de este tumbado es la utilización de todas las variaciones a los toques básicos en una misma frase. Esto implica un cambio radical en la forma de pensar los fraseos. Pasan de ser meras variaciones de una rítmica básica a ser la estructura del tumbado.

#### *b. Octavas y novenas en tiempos débiles*

El segundo recurso que configura el plano melódico de los tumbados de **FA** es el uso de intervallos de octavas y novenas en tiempos débiles<sup>7</sup>. La acentuación de estas notas genera una sonoridad muy parecida a la del funk.

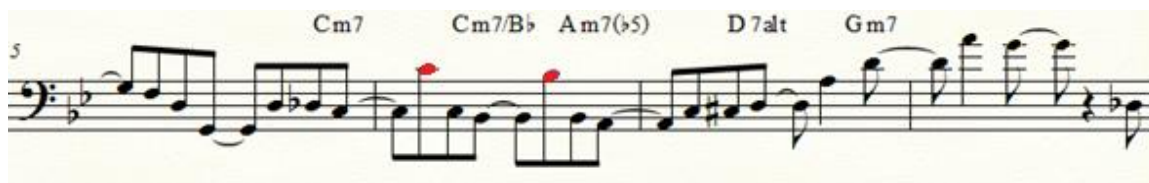
Lo podemos encontrar en el compás 6 de “¡Que viva Changó!” (ilustración 8).

<sup>7</sup> Con tiempos débiles nos referimos a los contratiempos de cada negra.

## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

### ILUSTRACIÓN 8



(*"¡Que viva Changó!"* compases 5 al 8 – en NG La Banda En la calle 1989)

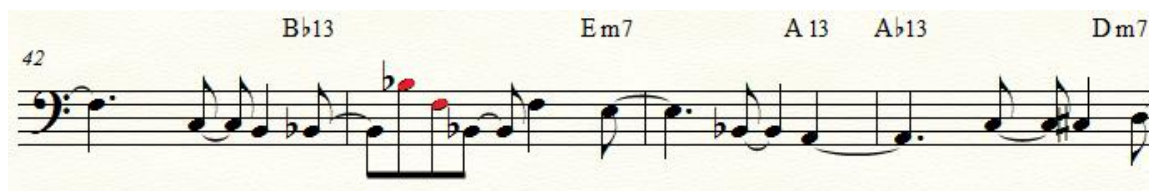
Aquí se utiliza el recurso dos veces seguidas en lo que, de otra manera, sería sólo un tono descendente. En los compases 101 y 102 de *"La expresiva"* (ilustración 9) y en los 42 y 43 de *"Picadillo de soya"* (ilustración 10) está utilizado de la misma manera, pero se intercala la 5<sup>o</sup> del acorde antes de volver a la fundamental.

### ILUSTRACIÓN 9



(*"Un tipo como yo"* compases 101 al 104 – en NG La banda No se puede tapar el sol 1990)

### ILUSTRACIÓN 10



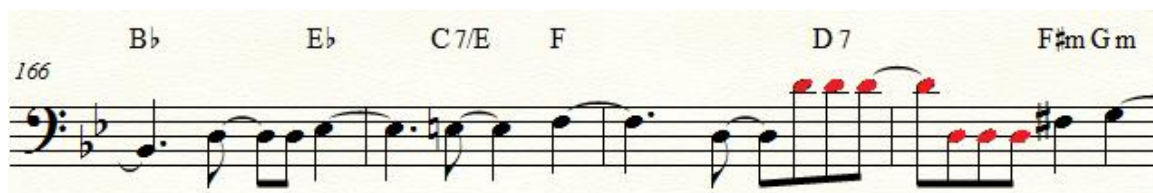
(*"Picadillo de soya"* compases 42 al 45 – en NG La Banda La bruja 1994)

## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

Otra forma en que aparecen las 8va y 9naes a través de la repetición de la nota de llegada y/o de partida, como podemos ver en los compases 168 y 169 de “Échale limón” (ilustración 11):

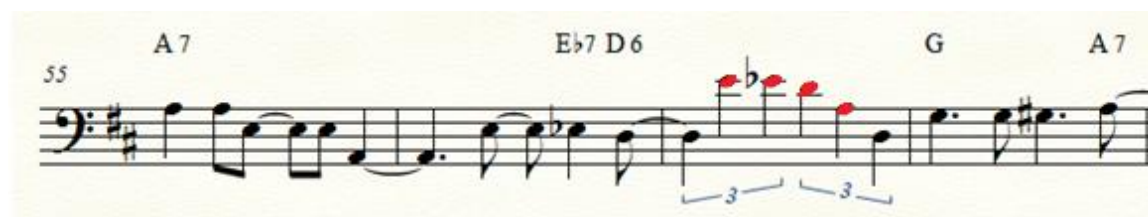
ILUSTRACIÓN 11



(“Échale limón” compases 166 al 169 – en NG La Banda Échale limón 1992)

O en combinación con una frase muy utilizada por FA: la bajada cromática desde la 9na a la 8vadel acorde. Así sucede en el compás 57 de “La expresiva” (ilustración 12).

ILUSTRACIÓN 12



(“La expresiva” compases 55 al 58 – en NG La Banda En la calle 1989)

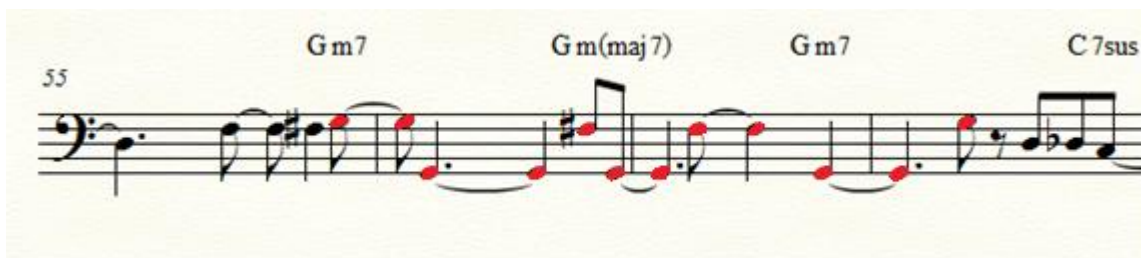
Notamos que dicha bajada se cierra, con un paso por la 5ta, nuevamente en la fundamental. Toda la frase es interpretada en tresillos de negra como variación del ritmo binario.

En los compases 55, 56 y 57 de “Picadillo de soya” (ilustración 13), el mismo recurso se encuentra invertido.

## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

### ILUSTRACIÓN 13

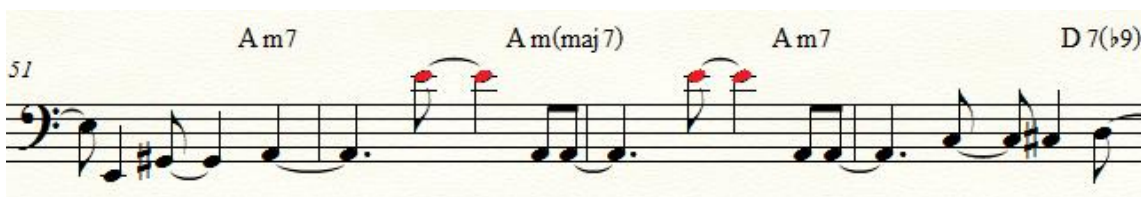


(“Picadillo de soya” compases 55 al 58 – en NG La Banda La bruja 1994)

Aquí el intervalo es descendente y se va achicando: pasa de marcar la 8va a la 7ma mayor, a la 7ma menor y nuevamente a la 8va.<sup>8</sup>

Por último, lo que sucede también en “Picadillo de soya”, pero en los compases 51, 52 y 53 (ilustración 14), es la utilización de un intervalo de 10ma que se repite dos veces.

### ILUSTRACIÓN 14



(“Picadillo de soya” compases 51 al 54 – en NG La Banda La bruja 1994)

El recurso, en la forma en que está desarrollado en los dos últimos ejemplos, no es muy típico en la obra de FA, pero creemos que cumple la misma función que en los anteriores.

<sup>8</sup> Por más de que el intervalo es más chico que una 8°, creemos que se agrupa en el mismo recurso, ya que es un salto interválico amplio que se da en un tiempo débil del compás.





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Los dos recursos que clasificamos bajo el rótulo de “herramientas que expanden el campo de lo melódico” -atravesados por la improvisación-, son, a nuestro entender, los que logran configurar como líneas autónomas melódicamente los tumbados de bajo de **FA**.

### 2. Usos percusivos del bajo

Los recursos que explicaremos a continuación extienden las capacidades del plano rítmico del bajo.

Cuando hablamos de lo “percusivo” nos referimos a un sonido en el que la definición de su frecuencia básica<sup>9</sup> pasa a un segundo plano. Ya sea porque se apaga o “mutea” la cuerda -como en el caso de las notas fantasma-, o porque se golpea las mismas -como en el caso del slap y la bomba-. En cualquiera de los dos casos el sonido resultante es de una altura indeterminada o con un timbre estridente debido al golpe de la mano en la cuerda. Estas dos características son intrínsecas a los instrumentos de percusión, es por eso que denominamos como “percusivos” a estos recursos.

#### a. *Slap*

La técnica del slap, desarrollada originalmente en el ámbito del funk y la música disco, encuentra su lugar en la forma de tocar de **FA** en algunas secciones que necesita volver más agresivas sin llegar a la bomba (de la que hablaremos más adelante).

---

<sup>9</sup>La nota musical percibida como resultante de la combinación de armónicos.

## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

En el compás 149 de “Un tipo como yo” (ilustración 15) utiliza este recurso como variación del tumbado previo.

### ILUSTRACIÓN 15

149 Slap F B $\flat$  B dim C7 C $\sharp$ dim Dm C7 Dedos

153 F Slap B $\flat$  B dim C7 C $\sharp$ dim Dm C7

(“Un tipo como yo” compases 149 al 156 – en NG La banda No se puede tapar el sol 1990)

Los golpes del slap se combinan con una frase -interpretada con los dedos- que armoniza una melodía del saxo. Como es normal en esta técnica, se intercalan el golpe del pulgar con el del índice en intervalo de octavas<sup>10</sup>.

En “La bruja” (ilustración 16 y 17) FA utiliza este recurso repetidas veces con ciertas variaciones.

<sup>10</sup> Se podría pensar que el segundo recurso expuesto, de las 8<sup>o</sup> y 9<sup>o</sup> en tiempos débiles, deriva realmente de esta herramienta particular del funk.

## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

### ILUSTRACIÓN 16



("La bruja" compases 29 al 32 – en NG La Banda La bruja 1994)

### ILUSTRACIÓN 17



("La bruja" compases 37 al 40 – en NG La Banda La bruja 1994)

En el primer ejemplo vuelve a usar el slap combinado con una frase con los dedos. Ésta toca la fundamental y la 5ta del acorde de forma descendente sobre un ritmo de mayor densidad. En el segundo decide interpretar un tumbado con más silencios, marcando casi todos tiempos débiles del compás.

#### b. Notas fantasmas

Las notas "fantasmas" son sonidos percusivos que se tocan antes que la nota real. Su técnica consiste en apagar la cuerda, ya sea con la mano izquierda o con algún dedo de la mano derecha. Esta técnica -al igual que el slap- nace del funk estadounidense y es utilizada para remarcar el plano rítmico del bajo.

## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

FA desarrolló con mayor profundidad las notas fantasmas en una época posterior a la abarcada en este trabajo. Por esta misma razón encontramos sólo un uso modesto de este recurso durante la primera época de NG.

En los compases 183, 184 y 185 de “Échale limón” (ilustración 18) aparecen tres notas fantasmas que preceden, en ritmo de corchea, a golpes fundamentales del tumbado (las escribiremos con una “x” en el pentagrama).

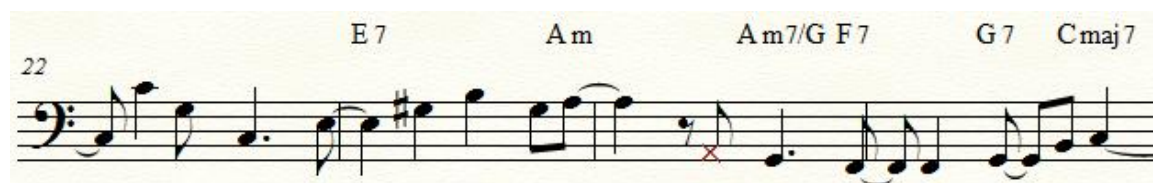
### ILUSTRACIÓN 18



(“Échale limón” compases 182 al 185 – en NG La Banda Échale limón 1992)

Y en el compás 24 de “Picadillo de soya” (ilustración 19) vemos su utilización de forma mucho más sutil antes del SOL grave.

### ILUSTRACIÓN 4



(“Picadillo de soya” compases 22 al 25 – en NG La Banda La bruja 1994)

## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

A pesar de tener un desarrollo incipiente en los ejemplos aquí expuestos, este recurso es esencial en la configuración de la sonoridad de **FA**.

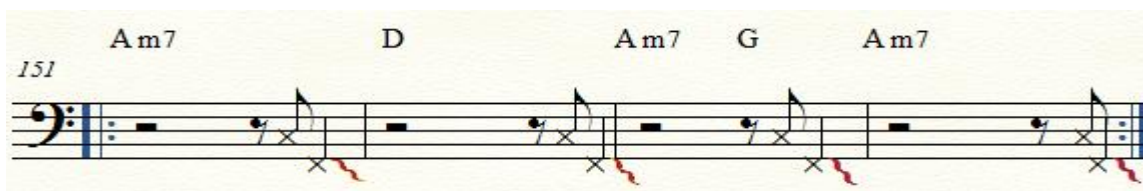
### c. Bomba

La “bomba” fue la innovación que tuvo mayor repercusión, no sólo en el ámbito de los músicos sino también en el de los bailadores.

Este recurso no proviene de otro género musical, sino que es invento del propio **FA**. Su inclusión en esta categoría está dada por ser -al igual que los dos recursos anteriores- una herramienta que remarca el rol percusivo del bajo.

Se ejecuta golpeando las cuerdas con los dedos de ambas manos y arrastrando la palma derecha a modo de glissando descendente<sup>11</sup>. La combinación de estos tres sonidos se puede hacer de diferentes maneras, siendo la más común -o la que se utiliza de base para la variación- la de una negra en el último tiempo del compás con la palma derecha precedida por una corchea con los dedos de la misma mano (ilustración 20).

#### ILUSTRACIÓN 20



(“Picadillo de soya” compases 151 a 154 – en NG La Banda La bruja 1994)

La bomba no es exclusividad del bajo, sino que es una sección del tema en la que se llega a un clímax de energía tanto por parte de músicos como de bailadores (quienes llaman a esta sección

<sup>11</sup>En un bajo para zurdos, el uso de las manos se invierte. Arango, Feliciano y Mastrantonnes, Cherina (2008). “Cuban Timba. A contemporary bass technique”. New York.

## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

“despelote”). El carácter agresivo de la timba encuentra su máxima expresión en esta sección musical.

Esta técnica es puramente percusiva, ya que los sonidos que se generan con los dedos no tienen una nota perceptible y el de la palma no es una nota fija. Es por esto que en esta sección no importa la tonalidad del tema, sino que la creatividad se centra en las figuraciones rítmicas.

### ILUSTRACIÓN 21



(“No se puede tapar el sol” compases 2 al 5 – en NG La Banda No se puede tapar el sol 1990)

### ILUSTRACIÓN 22



(“Échale limón” compases 302 a 305 – en NG La Banda Échale limón 1992)

En estos dos últimos ejemplos (ilustración 21 y 22) se puede observar una de las variaciones más comunes al toque básico que consiste en agregar una corchea en la división del segundo tiempo. También se le suele agregar una corchea más en la división del primero (ilustración 23).

## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

### ILUSTRACIÓN 23



(“Échale limón” compases 269 a 272 – en NG La Banda Échale limón 1992)

El último ejemplo que daremos de esta técnica implica la combinación de los tres sonidos descritos anteriormente (ilustración 24). Aquí aparece una complejización rítmica y una extensión de la frase que ahora abarca dos compases.

### ILUSTRACIÓN 24



(“Picadillo de soya” compases 68 a 71 – en NG La Banda La bruja 1994)

Podemos observar que el golpe grave del último tiempo sigue apareciendo, lo que nos lleva a pensar que es el golpe más importante de la bomba.

La exploración de los tumbados que lleva a cabo **FA**, surge de una necesidad imperiosa por la innovación constante de los recursos del bajo, y -al igual que sus predecesores- por un desarrollo melódico particular, que sintetice la identidad musical de cada tema.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### **Conclusiones**

En este trabajo, nos hemos limitado a exponer los recursos utilizados en los comienzos de la timba por **FA**, y hemos comenzado a dilucidar las estrategias conceptuales llevadas a cabo por este músico en sus tumbados.

La “liberación” del bajo en la música cubana modificó el rol del instrumento dentro de las orquestas populares. Expandió su función, corriéndose del papel que se le asignó históricamente - no sólo en la música cubana sino en la mayoría de las músicas occidentales- de ser el sostén rítmico y armónico dentro de un conjunto.

Los recursos presentados en este trabajo dan cuenta de cómo se estructura el nuevo rol: se desarrolla el plano melódico del instrumento a través de las 8vas y 9nas, y de las frases con mayor densidad; y el plano rítmico con el slap, las notas fantasmas y la bomba. Estas herramientas compositivas se encuentran atravesadas -de principio a fin- por la improvisación, permitiendo la variación constante tanto de los ritmos como de las melodías y la relación con la armonía de los tumbados.

La liberación del bajo cubano abre entonces el campo de posibilidades interpretativas y compositivas a cada uno de los nuevos bajistas que se adentran en este universo. Ellos cuentan con el precedente asentado por **FA** -con sus innovaciones- para volcar su propia creatividad a favor de expandir el campo del arte popular.

### **Bibliografía**

Alegría Alujas, Daymí (2006). *“Timba y tumbao, juntos y/pero no revueltos: Estrategias de producción musical y gestualidad en la actual música popular bailable cubana”*. Bogotá D. C:

Historia y teoría del arte, universidad nacional de Colombia, núm. 11.

Arango, Feliciano (2010). *“A collection of bass lines”*. New York.





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Arango, Feliciano y Mastrantonis, Cherina (2008). *"Cuban Timba. A contemporary bass technique"*. New York.

Cassirer, Ernst (1992). *"Antropología filosófica"*. México:Fondo de cultura económica.

Del Puerto, Carlos y Vergara, Silvio (1994). *"El verdadero bajo cubano"*. Petaluma: Sher Music Co.

González, Neris y Casanella, Liliana (2002). *"La timba cubana un intergénero contemporáneo"*. La Habana:Clave, año 4, núm. 1.

Guerrero, Juliana (2012). *"El género musical en la música popular: algunos problemas para su caracterización"*. Buenos Aires:Revista transcultural de música.

Kusch, Rodolfo (1976). *"Geocultura del hombre americano"*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.

Moore, Kevin (2013). *"Beyond Salsa Bass. The Cuban Timba Revolution"*. Santa Cruz.

Moore, Kevin (2001). *"NG La Banda discography"*. Timba.com.

Moore, Kevin (2001). *"Roots of timba"*. Timba.com.

Rodríguez, Victoria Eli (2005). *"La músicaailable de Cuba: del son a la timba ¿ruptura o continuidad?"*. La Habana:Revista Transcultural de Música, núm. 9.

Sánchez Fuarros, Íñigo (2005). *"¡Rumbero, ven a la timba! La timba como espacio de apropiaciones múltiples"*. Zaragoza:Nassarre Revista aragonesa de musicología, N°1.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### “EL TANGO EN LA POÉTICA DE COMPOSITORES ARGENTINOS CONTEMPORÁNEOS”: “Movimientos porteños” de Nicolás Guerschberg

Lic. Carlos Hernán Giorcelli

Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)

---

#### RESUMEN

El objetivo en este trabajo es estudiar y describir de qué manera el tango representa una fuente de recursos y materiales en el proceso de composición de autores argentinos ligados a la música contemporánea actual. A partir del estudio de obras que utilicen algún elemento representativo del género se elaborará un examen de las estrategias, elementos y procedimientos que existen en su construcción, además de cómo se producen los cruces musicales entre lo “culto” y lo “popular”. Esto se dará a partir del análisis de 4 obras reunidas en un encargo realizado por el Centro Cultural Ricardo Rojas (UBA) en el año 2005. El mismo fue denominado “Cuatro Obras para Cuarteto Típico”. Se estudiarán las piezas de 4 autores de distintas generaciones: Julio Viera (1943), Carlos Mastropietro (1958), Martín Liut (1968), y Nicolás Guerschberg (1975). En esta ocasión cada uno de ellos fue convocado a componer una obra para la formación constituida por violín, piano, bandoneón y contrabajo.

Esta investigación se desarrolla dentro del marco del proyecto “Territorios de la Música Argentina Contemporánea” (TeMAC) de la Universidad Nacional de Quilmes, que tiene como uno de sus objetivos contribuir al estudio de la producción de compositores argentinos en el ámbito de la música contemporánea.

Palabras clave: tango, música contemporánea, cuarteto típico, música popular, música culta



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### DESARROLLO

#### Introducción

Esta ponencia forma parte de una investigación de mayor envergadura iniciada en Agosto del año 2016. La misma se propone describir y explicitar de qué manera el tango representa una fuente de recursos y materiales en el proceso de composición de los autores argentinos ligados a la música contemporánea actual. A partir del estudio de obras que utilicen algún elemento representativo del género se elaborará un examen de las estrategias y procedimientos que existen en su construcción. En esta ocasión nos centraremos en la obra realizada por el compositor Nicolás Guerschberg, "Movimientos Porteños".

Esta investigación se desarrolla dentro del marco del proyecto 'Territorios de la Música Argentina Contemporánea' (TeMAC) financiado por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). El proyecto tiene como uno de sus objetivos contribuir al estudio de la producción de compositores argentinos en el ámbito de la música contemporánea.

#### Partiendo de la idea de "Tango Culto"

Desde comienzos del siglo XX muchos compositores académicos argentinos han estado relacionados de una forma u otra al tango. Partiendo de diferentes perspectivas, han desarrollado su propia lectura del género realizando composiciones tituladas como tango o simplemente tomando elementos del mismo para incorporarlo a sus obras. Solo por nombrar algunos casos, compositores vinculados estrechamente a la música académica como Juan José Castro, Mauricio Kagel o Francisco Kröpfl han encontrado en el tango una fuente de materiales considerable para lograr sus propios discursos musicales. Algo que se mantiene en el presente por parte de muchos



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

autores modernos. De todos modos, esta posibilidad no se limitó solamente a autores locales. Erik Satie, John Cage o Igor Stravinsky escribieron obras en las que el género rioplatense se hace presente.

Una de las referencias más importantes a la hora de iniciar este trabajo se da en el libro “Tangos Cultos” de Esteban Buch (compilador). En el año 2012 el autor reunió nueve estudios abocados a la producción de obras musicales que se relacionaban, de diversas maneras, con el tango. La mayoría de los autores investigados pertenecían al ámbito académico.<sup>1</sup> Los ensayos buscan revelar el modo en que esas *“obras constituyen una muestra de cómo han variado, en función de los estilos personales y los contextos históricos, las actitudes de los compositores ante una pregunta recurrente en la Argentina, que es la del tango mismo como experiencia, y como cruce musical entre lo culto y lo popular.”*<sup>2</sup>

Buch se refiere al término “tango culto” para describir el cruce de géneros. Sostiene que *“cada compositor parece haber elaborado a su manera un ‘deseo de tango’”* y, a partir de aquí, *“la búsqueda de una marca de identidad que fuera también una fuente de placer”*. Esta denominación se refiere, fundamentalmente, a obras que se han originado en el ámbito de la música culta con sus reglas de producción y circulación. A diferencia del entorno más relacionado al tango, es decir, milongas o conciertos exclusivos y abocados al género.

---

<sup>1</sup>Nos referimos a música académica, culta o clásica a aquella que posee una tradición escrita, de origen europeo y que es pensada para ser ejecutada en salas de concierto.

<sup>2</sup> Buch, Esteban. Tangos Cultos. 2012



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

### Tres etapas de cruces.

Existen tres momentos en que los cruces de géneros se dieron de distintas maneras en nuestro país<sup>3</sup>: el primero, en los que la jerarquía de baja o alta música en época de Paz, Castro o Ginastera eran parte del contexto socio-político y comprendían el “ascenso” de una música inferior al nivel de otra superior. En ese momento, la corriente nacionalista denotó *“la preferencia casi exclusiva por el folklore, donde la concepción de la cultura argentina representada por el campo y sus bondades parecía ser más fiable que un tango urbano sospechado de asociaciones ilícitas.”*<sup>4</sup> Un segundo momento, a partir de los años sesenta, donde los autores ya convivían con otros géneros en su biografía musical y que en sus creaciones no existía una intención de “elevar” una música a la altura de otra o viceversa. Tal es el caso de Kröpfl, Gandini o Piazzolla. Y un tercero, actual, en el que los compositores *“parecen partir del supuesto de que la música contemporánea puede y debe nutrirse en permanencia de otros géneros, el tango incluido.”*<sup>5</sup>

### Cuatro Obras para Cuarteto Típico

En el año 2005 la Coordinación del área de Música del Centro Cultural Ricardo Rojas (UBA) encargó a cuatro compositores (de diversos estilos y tradiciones) la creación de nuevas piezas instrumentales para un grupo de cámara conformado por un cuarteto típico de tango: Bandoneón, Violín, Piano y Contrabajo. Los autores convocados fueron Julio Martín Viera (1943), Carlos Mastropietro (1958), Martín Liut (1968) y Nicolás Guerschberg (1975). Quienes escribieron “Serenatas a la Luna”, “La Chinche”, “Las Dos Orillas” y “Movimientos Porteños” respectivamente.

<sup>3</sup> Buch, Esteban. “Tangos Cultos...”. Pág. 21

<sup>4</sup> Ibíd. Pág. 16

<sup>5</sup> Ibíd. Pág. 22



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Las obras se presentaron en el año 2006, los días 12, 19 y 26 de Mayo en el Centro Cultural Ricardo Rojas (UBA).<sup>6</sup>

Los intérpretes convocados fueron Matías Grande (violín), Juan Dargentón (bandoneón), Alejandro Labastía (piano) y Sergio Rivas (contrabajo), con dirección musical a cargo de Cecilia Castagneto. Un dato que no es menor, es que podemos señalar cómo en la biografía de cada uno de los músicos se traspasan constantemente los límites entre el tango y la música clásica.<sup>7</sup>

### “Movimientos Porteños” de Nicolás Guerschberg

Nacido en 1975, Nicolás Guerschberg es profesor superior de piano, teoría y solfeo. Realizó estudios de piano con Fernando Pérez, armonía e improvisación con Santiago Giacobbe, análisis musical con Manolo Juárez, contrapunto y orquestación con Laura Baade, y fue uno de los últimos discípulos que tuvo Gerardo Gandini.<sup>8</sup>

Podemos indicar que de los cuatro compositores nombrados anteriormente es quien está más relacionado con el ámbito de la música popular debido a su trayectoria. Formó parte del grupo La Camorra (quinteto dedicado al tango y con fuerte influencia del quinteto de Piazzolla). Ha colaborado con artistas como: Ute Lemper, Paquito D'Rivera, Raul Lavié, Jose Angel Trelles, Susana Rinaldi, Eugenia Leon, Fernando Suarez Paz, Chano Dominguez, Concha Buika, Julieta Venegas, Marty Friedman, Pedro Aznar, Elena Roger, entre otros. En la actualidad integra el Sexteto Escalandrum (dedicado al jazz y fusiones con otras músicas como tango y clásica), el Quinteto de la Fundación Astor Piazzolla, y varios proyectos de música propia, entre otros.

---

<sup>6</sup> Información disponible en: <http://cancionero.net/cuatro-obras-para-cuarteto-tipico/> (última consulta 12/08/2016)

<sup>7</sup> Las biografías de los músicos se pueden consultar en <http://cancionero.net/cuatro-obras-para-cuarteto-tipico/> (última consulta 12/08/2016)

<sup>8</sup> Biografía disponible en <http://www.nicolasguerschberg.com/bio> (última consulta 17-02-17)



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

El compositor, con respecto a su desenvolvimiento en distintos géneros, ya sea el jazz, tango o música clásica, sostiene que nunca prefirió rotularse como “tanguero” o “jazzero”. Sino que manifiesta que para él cada música tiene su atractivo: el jazz desde la improvisación, el tango porque lo siente propio o la música clásica porque lo acompaña desde sus comienzos. Considera, asimismo, ser permeable a la influencia que conlleva el acercamiento a estos ámbitos o géneros musicales.<sup>9</sup>

### El rol del arreglador

A partir de su actividad en el entorno popular, no nos llama la atención ver cómo esta obra comisionada anteriormente por el Centro Cultural Ricardo Rojas terminó funcionando como puntapié para, en el año 2011, editar un disco llamado “Movimientos Porteños”.<sup>10</sup> El mismo contiene 11 temas e incluye la suite que lleva mismo nombre del disco y parte de los ritmos explorados en la versión para “Cuarteto Típico”. Guerschberg señala que es una práctica habitual en él la de retomar trabajos que escribió en el pasado y revisarlos. Tal como lo indica en una entrevista personal realizada al autor.

Me parece que es un experimento como compositor, agarrar una misma obra y reversionarla. Es un trabajo como arreglador, que para mí es un oficio muy poco apreciado y, sin embargo, es una parte fundamental del compositor. Salgán decía eso: que un arreglador es muchos compositores, porque tenés que arreglar música de otros, música tuya, reversionarla.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Entrevista realizada a Nicolás Guerschberg en el programa televisivo “Encuentro en la Cúpula”. Noviembre de 2016.

<sup>10</sup> Disco editado por Epsa Music.

<sup>11</sup> Entrevista realizada a Nicolás Guerschberg por el autor en el mes de Junio de 2017.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

Para reforzar esta idea sobre el menosprecio al oficio de arreglador, Diego Fischerman nos revela que su figura históricamente, en el tango, estuvo a medio camino entre el compositor y quien era contratado por un sello discográfico cuyo laborera el de corregir y pulir las tosquedades de origen para posteriormente grabar las canciones.<sup>12</sup>

A la obra original escrita para cuarteto se le suman al orgánico un Clarinete Bajo y una Guitarra Eléctrica. Los motivos que nos da el autor del por qué el agregado son las siguientes:

Dos cosas me llevaron a eso: tenía la experiencia de escribir para quinteto, como fue en “La Camorra” y de alguna manera lo primero que hice fue armar esa formación (refiriéndose al agregado de guitarra). Por otro lado, me gustaba la posibilidad de tener un clarinete bajo, que ya lo tenía en Escalandrum. Me parece un instrumento maravilloso que cumple muchas funciones. Tener una madera, un viento que puede generar un timbre que es muy diverso y se puede mezclar con el Bandoneón. Tiene un registro enorme y, además, (pude) contar un tipo que puede improvisar (refiriéndose a Martin Pantyrer), fui probando, me gustó y lo incorporé.<sup>13</sup>

Es notorio cómo el autor resignifica una noción que ya había sido trabajada por Horacio Salgán en su labor de arreglador y orquestador. El histórico pianista escribe en su libro llamado “Curso de Tango” un capítulo destinado al Clarinete Bajo en la que expone sus motivos del por qué su inclusión en la orquesta.<sup>14</sup> Los dos autores confluyen en similares razones.<sup>15</sup>

<sup>12</sup> Fischerman, Diego. “Efecto Beethoven: Complejidad y valor en la música de tradición popular”. Editorial Paidós. 2da edición, 2013. Pág. 77.

<sup>13</sup> Entrevista con el autor.

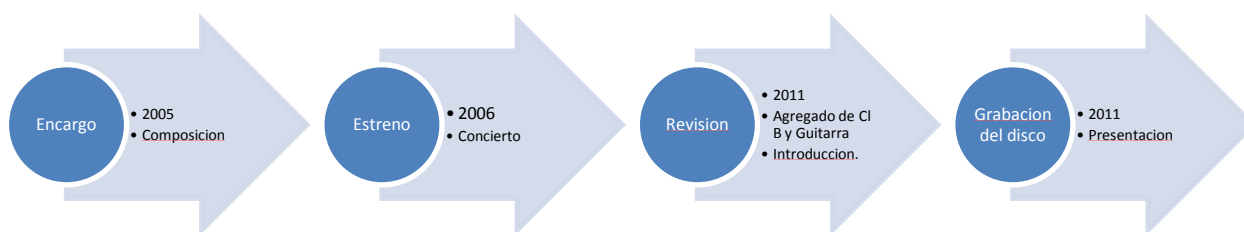
<sup>14</sup> Salgán, Horacio. “Curso de Tango”. Editorial Konex, AADI. Buenos Aires. Pág. 104.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

Estamos entonces frente a un proceso que muy pocas es visto y que atraviesa ampliamente dos mundos sin inconveniente alguno. Este recorrido parte desde el encargo en 2005 de la obra como figura de compositor, luego se da el estreno de la misma a través del concierto en el 2006. Seis años después (2011) en carácter de arregladorevisa esta obra. Agrega instrumentos y una introducción, edita un disco y finalmente lo presenta ese mismo año.



### Consideraciones previas al análisis.<sup>16</sup>

A la hora del análisis podemos posicionarnos desde una perspectiva distinta a las otras 3 obras, ya que el peso específico que tiene relacionado al ámbito popular es ampliamente notorio en este caso. Por momentos, es necesario plantear lo que Juan Pablo González señala al momento de

<sup>15</sup> Horacio Salgan nos relata lo siguiente: “El clarón posee una bella y plena sonoridad que se funde perfectamente con la sonoridad del Bandoneón, tanto en la mano izquierda como en la derecha. (...) Adolecíamos de la falta de un bajo que pudiese sostener el sonido en los casos en que el cello estaba cantando con la cuerda y el contrabajo marcando el ritmo en Pizzicato, necesitando completar los acordes de fondo tocados por los bandoneones con la mano izquierda”.

<sup>16</sup> Se tomaron para el análisis el audio de la obra reversionada del año 2011 editada en el disco “Movimientos Porteños” y las partituras cedidas por el compositor.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

analizar una canción y acercarnos a ella como a un proceso observable<sup>17</sup>. En esta obra, en muchos pasajes, lo empírico y el funcionamiento de grupo resultan como motor de construcción. A tal punto que en ciertas zonas los signos escritos en una partitura se vuelven deficitarios para el propósito analítico. Puntualmente estas situaciones se dan relacionadas más que nada al fraseo típico de las líneas melódicas en el tango (rubatos, frases abiertas o cerradas) o en sus modelos de acompañamiento (marcato en 4, yumba, 3-3-2). Convenciones que no están indicadas puntillosamente en la partitura y que se acuerdan por lo general previamente por parte de intérpretes o por indicaciones entre el compositor y el intérprete.

Prevalece el desarrollo de la música a partir de estilos bailables tensando sus límites y generando paisajes de hibridación con otros estilos. La obra está compuesta por cuatro movimientos referidos a los diferentes ritmos que componen al género. Así inicia con Preludio y Milonga, para seguir con Tango, luego Vals, y terminar en Milonga y final. El lenguaje está desarrollado con una armonía bastante ampliada, combinada con mecanismos y técnicas de composición de la música académica, dejando espacio para la interpretación e improvisación en algunos pasajes.<sup>18</sup>

### Elementos de la Música Clásica, Jazz y Tango en la obra

Es muy significativa la presencia de su biografía musical dentro de los “movimientos porteños”. Intentaré detallar, a continuación, como se hacen presente por momentos elementos de cada estilo en su poética.

---

<sup>17</sup> “Pensar la música desde América Latina” de Juan Pablo González. Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones.

<sup>18</sup> Información disponible en: <http://cancionero.net/cuatro-obras-para-cuarteto-tipico/> (última consulta 12/08/2016)

## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

### 1. Utilización del preludio. (1er movimiento: Preludio y Milonga)

Tomando características de un preludio. La misma es una forma musical de la música académica usada tanto en el barroco por Bach como en el romanticismo por Chopin. Posee un patrón rítmico constante (Ostinato) tocado por la guitarra que sirve de fondo para la sucesión de solos y presentaciones de los instrumentos melódicos (ver ejemplo 1).

#### Ejemplo 1. Presentación del ostinato de la guitarra.

Preludio y Milonga NICOLAS GUERSCHBERG

El contrabajo realiza un acompañamiento en 3-3-2 durante la mayor parte del movimiento. Las secciones internas suelen repetirse con mínimas variaciones hasta llegar a una coda en la que todos los instrumentos llegan sumándose al ostinato presentado por la guitarra al comienzo (Ver ejemplo 2, compas 65). Esto es precedido por una cadencia realizada por el clarinete bajo que finalmente desemboca a la coda del movimiento.

## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

### Ejemplo 2. El ostinato es retomado por todos los instrumentos.

60

B. Cl.

Band.

Pno.

J. Gtr.

Vln.

Cb.

66 (Cadenza Claron/Opcional)

B. Cl.

### 2. Evocación a la Milonga. (2do movimiento: Milonga Cromática)

Comienza con una introducción de guitarra que presenta el carácter que se va a desarrollar durante todo el movimiento. La milonga, principalmente su característica rítmica que está fuertemente acentuada por el bajo, se encuentra presente durante casi todo el movimiento presentando su típico modelo de marcación 3-3-2. Mientras que las 8 corcheas que completan el compás están tocadas por el piano y el violín de forma cromática (ver ejemplo 3). Luego de una cadencia de violín desemboca a una sección lenta, de ritmo regular, marcato en el contrabajo y

## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

solo de violín y después de bandoneón. Para luego retomar el motivo del comienzo presentando el ritmo de milonga y finalizar en la coda.

**Ejemplo 3.** Entre todos los instrumentos se recrea el toque de la guitarra en la milonga. Los bajos realizan el modelo de acompañamiento 3-3-2 mientras que la mano derecha del piano y el violín realizan las corcheas restantes con cromatismos.

21



B. Cl.

Band.

Pno.

J. Gtr.

Vln.

Cb.

### 3. Presencia del jazz: Acompañamiento e improvisación (4to Movimiento: Tangostinato)

El contrabajo inicia el movimiento con un “walking” de jazz, técnica de acompañamiento propia de los contrabajista de jazz. Para dar lugar a una sección de tango con una fuerte relación al estilo de

## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

Piazzolla. Sucede una cadencia de contrabajo y luego un solo libre de piano. Los componentes del jazz están presentes, desde el walking del comienzo hasta los espacios de improvisación típicos del género. El tango se hace presente a través de los efectos percusivos del violín y demás instrumentos.

### Ejemplo 4. Uso del “walking” en el contrabajo.

The musical score for Example 4 consists of three staves: Jazz Guitar, Violin I, and Contrabass. The Jazz Guitar staff is mostly empty with a tempo marking of ♩=110. The Violin I staff has a 'pizz.' (pizzicato) marking and a 'mp' (mezzo-piano) dynamic marking. The Contrabass staff shows a walking bass line with a 'pizz.' marking and a 'mp' dynamic marking.

### Ejemplo 5. Indicaciones para improvisar.

## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

The image shows a musical score for a band arrangement. The score is written for six instruments: B. Cl. (Bass Clarinet), Band. (Band), Pno. (Piano), J. Gtr. (Jazz Guitar), Vln I (Violin I), and Cb. (Cello). The B. Cl. part is marked '(Efectos) (Open Impro)'. The Vln I part is marked '(EFECTOS)'. Each part has an '(On Cue)' marking at the end of the line. The score is written in a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The B. Cl. part features a series of vertical lines representing effects. The Band. part features a series of chords. The Pno. part features a series of chords. The J. Gtr. part features a series of chords. The Vln I part features a series of notes. The Cb. part features a series of notes.

### Conclusiones

A Nicolás Guerschberg lo podemos señalar como un compositor cuya poética denota firmemente la presencia de su recorrido tanto en lo formativo como en lo profesional en distintos géneros (Tango, Jazz y Música “cultura”). Posee un manejo consciente de técnicas compositivas relacionadas a la tradición de la música escrita-europea. Esto se reafirma más aun en el hecho puntal de que haya sido convocado a un encargo como a cualquier otro compositor vinculado al ámbito académico. Además, desde la perspectiva de la música popular se reconocen firmemente como están presentes las convenciones de este medio. Desde el uso de técnicas como la improvisación (propia del jazz) en su obra y jugando él mismo desde ese rol como improvisador, hasta el manejo de los modelos de base rítmico-armónica y herramientas expresivas propias del tango.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### Bibliografía:

Apicella, Mauro (2006): Obras para un cuarteto "atípico". Diario 'La Nación'. Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/805176-obras-para-un-cuarteto-atipico>

Buch, Esteban (2012): *Tangos Cultos: Kagel, J.J. Castro, Mastropiero y otros cruces musicales*. Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones.

Fessel, Pablo (2007) (comp.) Nuevas poéticas en la música contemporánea argentina. Escrito de compositores – 1ra edición. – Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Fessel, Pablo (2008): *Política y tradición en la música de Juan Pampin, Jorge Horst, Carlos Mastropietro y Oscar Strasnoy*. UBACyt F118. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Fessel, Pablo (2010): "Política y tradición en la música contemporánea argentina". Diario La Nación. 16-01-2010. <http://www.lanacion.com.ar/1221121-politica-y-tradicion-en-la-musica-contemporanea-argentina>

Fischerman, Diego (2013). "Efecto Beethoven: Complejidad y valor en la música de tradición popular". Editorial Paidós. 2da edición.

González, Juan Pablo (2013). *"Pensar la música desde América Latina"*. Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones.

Prensa Centro Cultural Ricardo Rojas (2005): "Cuatro obras para cuarteto típico". Disponible en <http://www.diversica.com/musica/archivos/2005/10/cuatro-obras-para-cuarteto-tipico.php>

Salgán, Horacio (2001). *"Curso de tango"*. Buenos Aires: Editorial Konex AADI.





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### ENTRENAMIENTO LECTOAUDITIVO INICIAL: UN ESPACIO PARA LA INTERMODALIDAD Y LA CONVIVENCIA CONEXPERIENCIAS PREVIAS

Gina Allende , Cristián González

Pontificia Universidad Católica de Chile

Michel Cara Jara, Manuel Arce, Cristian Vargas

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Andrea Baeza

Universidad Diego Portales

cgonzalev@uc.cl

---

#### Descripción y objetivo

Prácticamente la totalidad de los estudiantes que ingresan a carreras relacionadas con estudios musicales (Interpretación, Composición, Musicología, Pedagogía, Ingeniería en Sonido, Producción musical entre otras) han tenido previamente algún tipo de experiencia práctica en esta disciplina, lo que debería constituir una conducta de entrada favorable al estudio de la lectura y audición musicales. Sin embargo, frecuentemente se percibe una cierta disociación en los estudiantes entre la experiencia musical y la lectura y la audición –en todos sus ámbitos- desde y hacia un soporte notacional escrito con signos tradicionales. Esto representa un problema tanto para el docente como para el estudiante, ya que el primero normalmente debe aplicar metodologías y contenidos ajenos a los dominios de sus alumnos y éstos no ven una utilidad inmediata al estudio de esta área ni vínculos efectivos entre su quehacer y la enseñanza que están recibiendo.

A través del estudio de la competencia intermodal podemos hacer un puente entre esta



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

experiencia previa y el aprendizaje en lectura y audición musical. La adquisición de la competencia intermodal como parte del comportamiento experto, se define como la habilidad de manejar concurrentemente variadas fuentes de información (Drai-Zerbib&Baccino, 2014). Tomando en cuenta que la partitura es un estímulo visual, ¿existe una prevalencia visual o auditiva para el desarrollo de la competencia intermodal? ¿Qué indicadores cualitativos dan cuenta del desarrollo de esta competencia?

En esta ponencia se pasará revista al estudio realizado por los profesores Michel Cara (IMUS PUCV), Gina Allende y Cristián González (IMUC), durante el año 2016 a estudiantes de primer año de distintas carreras musicales, en donde se planteó la tesis de la implementación de la metodología de enseñanza en la adquisición de la competencia intermodal diferenciada en dos grupos de alumnos. Luego de testimoniar dicha implementación, se indicarán las conclusiones más relevantes que dieron paso a la segunda etapa del estudio, en donde se ha puesto el énfasis en el trabajo auditivo a través de la aplicación de distintas herramientas metodológicas

### **Panorama metodológico actual en lectura musical a nivel universitario**

En Chile, así como en muchos otros países de la región, las metodologías aplicadas en la enseñanza de la lectura musical y el entrenamiento auditivo siguen siendo las propuestas y estudiadas durante el siglo XX por diversos autores como Carl Orff (1895-1982), Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Edwin Gordon (1927-2015). Sin embargo, el estado de la educación musical en la enseñanza primaria y secundaria chilena incide de manera directa en la diversidad de niveles formativos que traen consigo los estudiantes al ingresar a la universidad (niveles de teoría y práctica), lo que estimula y, en cierto modo, obliga al profesor a implementar indistintamente metodologías para alcanzar los objetivos propuestos en los programas de estudio, o bien diríamos, servirse de cada una de ellas dependiendo del factor situacional (sin ir más lejos,



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

muchas veces son los mismos alumnos quienes terminan perfilando las estructuras metodológicas como consecuencia de sus experiencias previas y diversas inquietudes). Estos factores, sumados a la experiencia del propio docente –que cuando no “enseña como aprendió”, dedica gran parte de su labor a la experiencia creativa, en tanto elaboración de material nuevo con regularidad- son finalmente los que definen el grueso del aspecto metodológico dentro de la clase. Como consecuencia de ello, el efecto aglutinador de experiencias en el mejor de los casos dará origen a nuevas metodologías de enseñanza; y en un escenario menos favorable, obligará al docente a moverse con dinamismo y adaptabilidad respecto del grupo o clase.

Si hemos de tomar una idea que integre toda la enseñanza musical incluyendo la teoría, la audición y la práctica de la lectura musical, hallaremos en la representación auditiva interna consciente (Mckamul, 1982) el gran objetivo a alcanzar en una clase de Lectura y Auditivo<sup>1</sup>, pues cabe mencionar que del éxito de este propósito u objetivo en una primera etapa de formación dependerá el correcto avance del alumno a través de toda su formación. Dicha representación no es otra cosa que la asimilación paulatina en el alumno de lo que llamamos oído interno. El estudiante, mediante la exposición a distintas situaciones auditivas, directamente relacionadas con los contenidos teóricos del curso y rápidamente asimilables mediante las grafías de la notación tradicional, va perfeccionando su capacidad de recrear dichas estructuras a modo de representación auditiva. De esta manera, la lectura musical -también en su proceso interno- se irá consolidando hasta lograr un nivel aceptable y seguro que encontrará en la *performance* su expresión más madura. Por añadidura, la transcripción musical también será refrendada por estas representaciones si consideramos que la materialización de dichas estructuras es finalmente la música escrita.

---

<sup>1</sup>También llamada Lenguaje musical, Adiestramiento Auditivo, Teoría y Solfeo entre otras denominaciones.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Actualmente, los docentes universitarios de Lenguaje Musical se enfrentan a una variable importante en cuanto a conocimientos previos, debido a que los estudiantes ingresan a las carreras de música, a sus distintas especialidades, siendo adultos. Por lo tanto, son jóvenes con la escolaridad completa e inmersa en actividades musicales de complejidad variable, realizadas con o sin soporte escrito. Considerar este aspecto como una variable favorable para el diseño, aplicación y éxito en la didáctica constituye quizás un deber en el foco de la planificación de las clases: Dentro de las posibilidades, se ha descubierto que el uso de repertorio diverso para la enseñanza de los contenidos es una ventana que no ha sido utilizada con todo su potencial. Hasta el momento existen algunos textos que proponen la inclusión de repertorio de tradición escrita y tradicional de distintos países para la práctica del solfeo<sup>2</sup>. Otros han sugerido la utilización del registro fonográfico de obras para el trabajo auditivo, con el fin de variar la fuente sonora a la cual el estudiante debe enfrentarse (ver Allende, 2011; ver también Romero, 2011).

Ambas alternativas apuntan a un mismo propósito: poner en contacto al estudiante con la música en su contexto real al momento de incorporar los distintos elementos y estructuras a través de la ejecución rítmico-melódica o la transcripción mediante la notación tradicional occidental. Ello, por una parte, prepara al estudiante para su desempeño como músico en distintos contextos musicales y, por otra, permite al profesor generar una gran variedad de material de trabajo en base a un amplio repertorio que puede ser ajustado según las necesidades y características, siempre dinámicas, de sus estudiantes.

---

<sup>2</sup>El texto *Lettura Melodica* de Andreani, Giovanni; D'Urso, Davide; Guglielminotti Valeta, Giuseppe; Odone, Alberto (Milano 1998 y 2006) en sus tres volúmenes presenta ejercicios creados por el o los autores junto a repertorio occidental de tradición escrita para la ejemplificación y la práctica de determinados contenidos.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### Competencia intermodal

Desde un punto de vista cognitivo, la lectura de partituras es un proceso altamente complejo (Sloboda, 1985), que involucra una serie de procesos perceptivos y motores (Waters, Underwood & Findlay, 1997). Existen según Marín (2013) distintos niveles de procesamiento de la información desde un soporte escrito: procesamiento notacional, procesamiento sintáctico, procesamiento analítico-estructural y procesamiento referencial. En este último nivel se realizan relaciones conceptuales entre la información sintáctica o notacional de la partitura y otros elementos asociados a la pieza, como por ejemplo ciertos elementos extra-musicales (p. 22).

La decodificación simultánea y el procesamiento de la información musical en actos motores requiere de una práctica sistemática que permita adquirir competencias y velocidad (Kopiez, Weihs, Ligges & Lee, 2006). De la misma manera, la lectura musical está asociada a la capacidad de elaborar una representación auditiva de la partitura. Incluso, existen algunas técnicas como la práctica mental (*mental practice*), que estimulan dicha conexión entre la modalidad visual y la auditiva. A pesar que esta habilidad puede desarrollarse, por ejemplo, con la práctica instrumental, aún no logramos explicar cómo operan estos procesos de *transfer* entre una modalidad y otra y qué factores determinan el desarrollo de esta habilidad (Drai-Zerbib, Baccino y Bigand, 2012). Sin embargo, sabemos que *imágenes auditivas* pueden activarse cuando un extracto musical es presentado (Yumoto et al., 2005 in Draiz-Zerbib et al 2012). De la misma manera, existe evidencia que la percepción auditiva y las *imágenes auditivas* comparten sustratos neuronales comunes (Kraemer, Macrae, Green & Kelley, 2005; Dierks et al., 1999 citado por Yumoto et al. 2005). Estudios de imagen cerebral, muestran la existencia de zonas específicas para el procesamiento de la información visuoespacial en la lectura de partituras (Sergent, Zuck, Terriah, & MacDonald; Stewart et al., 2003). A pesar que se ha asociado la capacidad de activación



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

de *imágenes auditivas* de la misma manera como se activa una *imagen auditivamusical*, las conclusiones no son satisfactorias o conclusivas para explicar dichos procesos (Brodsky, Henik, Rubinstein, and Zorman, 2003 in Draí-Zerbib et al., 2012).

Considerando los niveles de procesamiento de la información implicados, existen actualmente dos tipos de hipótesis que subyacen a los principales estudios sobre la intermodalidad. Una primera hipótesis corresponde a los procesos perceptivos (cross-modal) y la segunda a los procesos conceptuales (integración intermodal). Los músicos menos expertos utilizarían principalmente la capacidad de recodificar la información, como lo demuestra Draí-Zerbib y Baccino (2005), mientras que los expertos serían capaces de elaborar una representación amodal tomando como base sus conocimientos previos. El modelo teórico que explica la construcción de este tipo de estructuras de recuperación es la teoría de la memoria operativa a largo plazo (long term working memory, LTWM) de Ericsson y Kintsch (1995).

### **Estrategias de aprendizaje musical**

Una estrategia puede definirse como una actividad intencional, consciente y controlada (Dijk & Kintsch 1983) que permite al estudiante establecer una serie de comportamientos vinculados al óptimo desempeño musical en contextos diversos. A través de la identificación del problema y posterior solución, se puede observar en el estudiante el grado de dominio de una actividad específica y, junto con ello, la selección de una secuencia precisa de acciones enfocadas al abordaje del problema o situación musical a resolver.

Una gran parte de las metodologías de enseñanza busca aumentar la capacidad de los estudiantes a resolver problemas y a adquirir una determinada autonomía en su aprendizaje. Sin embargo, aunque las metodologías de resolución de problemas (véase Dewey, 1910, 1916; ver igualmente



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

Bruner 1961) pueden mostrarse enriquecedoras, estas podrían igualmente cuestionarse por las siguientes razones: (1) la forma de su inclusión en el proceso; (2) su frecuencia de utilización; (3) su validez en términos pedagógicos. Según Sweller (1988), la adquisición de conocimientos técnicos puede aportar a la introducción de una metodología de situación-problema. Los autores concluyen que las mediciones para la resolución de problemas y la adquisición de esquemas son diferentes. Desde esta perspectiva, la adquisición de la experiencia podría ser retardada si se basa únicamente en este tipo de metodología.

Para llegar a este punto, es necesaria una combinación adecuada de la práctica musical a través de ejercicios elaborados con propósitos específicos para el aprendizaje, y la posterior reflexión de los resultados de ella (actividad metacognitiva). De esta manera, los estudiantes tienen una experiencia musical ya sea de ejecución o eminentemente auditiva, que les permite construir el conocimiento pedagógico desde múltiples experiencias. (Bruner, 1988; Van Bommel, Boshuizen, y Kwakman, 2012). Estas experiencias pueden enriquecerse a través de los procesos metacognitivos. En efecto, el aprendizaje de la lectura musical es según Cara (2016), un proceso cíclico donde existen distintos niveles de representación.

*“Por una parte, de manera interna, las limitaciones propias del sistema cognitivo, determinan la utilización de diferentes estrategias de toma, procesamiento y recuperación de la información (proceso). Por otra parte, de manera externa, las distintas experiencias de aprendizaje (e.g., participación en conciertos, retroalimentación del profesor) determinan cambios en el nivel precedente (proceso) lo que a su vez pueden tener un impacto a nivel de los recursos cognitivos”.*

Según Drake y Palmer (2000), la búsqueda de la fluidez es un indicador clave de la adquisición de competencias musicales a corto plazo. Desde esta perspectiva, la adquisición de competencias



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

consistiría en "*construir, recuperar y asociar conocimientos que permitan la comprensión de la situación, la planificación y el control de la acción*" (Marteniuck, 1986 ; Richard, 1998 citados por Kermarrec, 2004, p. 17). Dicho de otro modo implicaría acceder a niveles cognitivos superiores desde un punto de vista cognitivo donde es posible establecer ciertas jerarquías de acción (Carver y Scheier, 1998; Rosenbaum, 1987) necesarias para la realización de una tarea compleja como la lectura e interpretación musical (ver Chaffin et al. 2003).

Los objetivos del presente trabajo por una parte se orientan a caracterizar cualitativamente el proceso de adquisición de la competencia intermodal en estudiantes que inician sus estudios musicales y por otra parte, estudiar el efecto de la metodología de enseñanza (énfasis en lo visual vs énfasis en lo auditivo) en el desarrollo de la competencia intermodal. Se propone demostrar empíricamente cuál sería, en efecto, la metodología más apropiada en nuestro contexto y que logre conducir la musicalidad y los conocimientos musicales que muchos de los estudiantes traen y que solamente no han sido sistematizados.

### Datos y Metodología del estudio

#### Contexto de estudio

El estudio se realiza en el Instituto de Música de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en la cual los estudiantes ingresan a la carrera de música con diversos niveles de conocimiento en lectura musical. A su vez los estudiantes provienen de diferentes realidades económicas y socio-culturales (establecimientos públicos, subvencionados o privados con o sin enfoque artístico).





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

### Participantes

Participan en este estudio 25 estudiantes de Licenciatura en Música con distintas menciones (Interpretación, Composición, Musicología y de la Opción Teoría y Literatura) que cursan su primer año de lectura musical en el Instituto de Música de la Pontificia Universidad Católica. Su edad fluctúa entre los 18 y 27 años (Media = 20.04,  $DS = 2.53$ ). Los participantes son asignados a dos grupos experimentales, un grupo auditivo ( $n = 15$ ) y un grupo visual ( $n = 10$ ). Los grupos están equiparados en términos de edad ( $t(23) = 1.79$ ,  $p = .086$ ,  $d = 0.685$ , 95 % CI [-0.27, 3.81]), género (Mann-Whitney U test,  $p = .61$ ) y años de práctica de la lectura musical ( $t(17) = 0.56$ ,  $p = .57$ ,  $d = 0.267$ , 95 % CI [-2.96, 5.16]). No existen diferencias significativa entre los grupos en el pre-test auditivo y rítmico ( $F(1,22) = 0.75$ ,  $p = .40$ ,  $\eta_p^2 = .033$ )

El 54.55 % de los participantes provienen de colegios privados, el 13.63% de colegios públicos y el 31.81% de establecimientos artísticos.

### Diseño

El diseño de la investigación es cualitativo y emergente (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, 2008). Esto se refleja en el uso de muestreo estadístico ya que se conoce el tamaño de la muestra con anticipación (Flick, 2012; Hernández, 2014). La investigación contempla la utilización de una de las clases de (de un total de 3 a la semana) para realizar las actividades y ejercicios diseñados especialmente para este estudio. Cada clase tiene una duración de 90 minutos. La sección 1 del curso, trabaja la dimensión auditiva de la lectura musical. La sección 2, trabaja la dimensión visual de la lectura. Si bien cada profesor tiene asignado un grupo, se ha considerado un intercambio de profesores, de esta manera, cada profesor se debe encargar de realizar ambas metodologías en los grupos seleccionados.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

Como punto de partida de la investigación, para poder asignar los estudiantes a cada grupo experimental, se ha considerado analizar los resultados que los estudiantes novatos tuvieron en el examen de admisión aplicado previo al ingreso a la carrera. Este examen, que contempla dos etapas, tiene una primera parte que mide las aptitudes musicales de los postulantes, sin considerar conocimientos formales previos que puedan traer. En él, hay dos secciones: una de discriminación auditiva y otra –individual- oral, donde el postulante debe cantar y percudir; imitar e improvisar. La prueba auditiva tiene una duración aproximada de una hora y se aplica en forma grupal. La prueba oral tiene una duración aproximada, por postulante, de 15 minutos y es aplicada en forma individual.

### **Instrumentos de recogida de información**

**Bitácoras.** Una parte importante de la información extraída en esta investigación fue a través de la bitácora, utilizada como principal herramienta de autoevaluación del estudiante. Esta herramienta recoge su percepción del proceso de aprendizaje y se incluye como reflexión final de cada actividad (i.e., pruebas orales, pruebas auditivas, ejercitación en clase y tareas individuales fuera del horario de clases). Las bitácoras se solicitaban semanalmente y en ella los estudiantes responden a las siguientes interrogantes: ¿Qué aspectos del trabajo fueron fáciles de resolver y por qué?; ¿Qué aspectos del trabajo fueron difíciles de resolver y por qué?; ¿En qué aspectos les gustaría profundizar o seguir practicando? Además, en el caso de las tareas o pruebas se señalaba la cantidad de tiempo invertida o el número de repeticiones que fueron necesarias para la resolución de algún dictado.

**Focus group.** Se realizan un total de cuatro focus group, dos por cada grupo. El primero al finalizar el primer semestre de clases (marzo-julio) y el otro al finalizar el segundo semestre (agosto-diciembre). Los ejes temáticos fueron iguales para ambos grupos. En el primer semestre se



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

obtuvo información acerca de la experiencia previa, las estrategias de estudio, la aplicación de lo aprendido en la clase de lectura y en su actividad musical en general y sobre los procesos de transferencia de una modalidad hacia la otra (visual-auditivo o viceversa). En el segundo semestre los ejes temáticos fueron los siguientes: autoevaluación en términos académicos del primer año de lectura musical, identificar principales hitos en el aprendizaje (tantos internos como externos), identificar las principales estrategias de aprendizaje, comentarios sobre la metodología de trabajo (visual o auditivo) y comentarios sobre tipos de actividades que favorecieron el aprendizaje.

**Estudios microgenéticos.** Las observaciones microgenéticas (Siegler and Crowley, 1991) permiten monitorear el proceso de aprendizaje y reconstruirlo en detalle. Las distintas observaciones deben alcanzar una cierta estabilidad que garantice que el estudiante de música está utilizando el enfoque correcto (Thomson & Opfer, 2014). Para realizar esta observación, se elaboró una serie de ejercicios breves para ser aplicados cada semana. Ellos contemplaron aspectos específicos de cada contenido, tales como: registro (grave-agudo asociado a llaves); detectar errores rítmicos y/o melódicos en una partitura luego de su audición; distintos formatos de dictado con pistas; utilización de registro fonográfico con repertorio específico para la resolución de un contenido rítmico o melódico, entre otros.

### Intervención experimental

Las metodologías aplicadas en este proceso de iniciación de la lectura musical y de las cuales emanan las distintas actividades, estuvieron enfocadas en dos ejes: la preeminencia del aspecto auditivo para el aprendizaje de los contenidos y adquisición de dominios específicos y el énfasis en la visualidad de los signos de notación musical que contempla el programa de estudios en su etapa inicial. Ambas metodologías fueron aplicadas sucesivamente por los docentes a cargo de los grupos.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

**Metodología de la Clase de Lectura con Énfasis en el Ámbito Auditivo.** Este trabajo se concentra en la discriminación, recopilación y análisis de elementos musicales susceptibles de ser escritos a través de soportes auditivos. Las audiciones que se utilizan corresponden a repertorio de música docta, tradicional, étnica y popular de distintas culturas y épocas.

La metodología que centró su atención en los aspectos auditivos, tanto en las actividades de lectura cantada o percutida y en aquellas de transcripción o discriminación de distintos elementos musicales, favoreció el acercamiento a los contenidos y estrategias para resolver las tareas presentadas, que en primer lugar, tendían a la organización sonora mental, para luego verbalizar y escribir los resultados con los signos correspondientes. Es así como un solfeo es presentado con ejercicios preparatorios que introducen al estudiante al contexto tonal y temporal de la partitura que será leída. Tales ejercicios corresponden a fórmulas rítmico-melódicas que deben ser entonadas de memoria como una antesala al solfeo. De este modo el estudiante experimenta un espacio de transición entre “lo oral” y “lo escrito” a través de modelos que están vinculados a la notación musical en cuanto a su organización y utilización del tiempo, pero que son realizados sin el soporte escrito, lo que permite al estudiante centrarse en la sonoridad de su ejecución.

Adicionalmente, al momento de solfear, se le indica que debe leer escuchando las funciones de las notas que contiene la melodía dentro del contexto tonal en que ésta se encuentra. Así, la atención se distribuye entre lo que está escrito y lo que debe sonar según la ubicación sintáctica de cada nota dentro de la frase musical. Ello permite al estudiante introducir elementos que comúnmente no se incorporan a la escritura de una partitura, puesto que deben ser identificados y realizados por el intérprete, tales como las respiraciones, velocidad interna de las notas o de la frase musical,



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

retenciones y aceleraciones del pulso según las tensiones o distensiones de las funciones armónicas, velocidad de ataque del sonido, entre otros.

La transcripción musical, por su parte, se centró en establecer una organización general previa o análisis de las estructuras de la pieza escuchada, previamente a la anotación de las alturas y duraciones. Estas actividades se basaron en que el estudiante antes de elaborar la partitura, debe establecer puntos de referencia que le permitan descifrar de manera fluida las frases musicales. Para estos efectos se crearon dictados que ofrecían ciertas “pistas” o ayudas, ya sean melódicas o rítmicas que precisamente constituían apoyos a la memoria. A su vez permitían al estudiante organizar de modos alternativos la escritura musical, no siguiendo en algunos casos, una línea continua de progresión desde el inicio hasta el final, escribiendo la melodía por partes de acuerdo a las particulares características de los distintos giros melódicos (cadencias, saltos, arpeggios, notas repetidas, etc.).

***Metodología de la Clase de Lectura con Énfasis en el Ámbito Visual y Perceptivo.*** Introducción al fenómeno de la interpretación de lo gráfico con fines expresivos. Reflexión en torno al proceso que ha sufrido a través del tiempo el sistema de notación musical. Subordinación de la grafía o la agrupación y/o sucesión de éstas, a la intención de lo acústico representativo.

La metodología se centró en este caso en la partitura e intentó desarrollar en los estudiantes la imaginación sonora a partir de la lectura silenciosa de los solfeos y ejercicios rítmicos, de esta manera propiciar el desarrollo del oído interno, independiente de la ejecución motora (voz, instrumento o percutiendo con las manos). El trabajo con partituras, cantadas o percutidas, se centró que la lectura de una o más voces debía atender aspectos como afinación, precisión en los



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

ataques y respiraciones. por una parte anticipándose a la melodía y armonía que estaba por venir, y por otra a los ritmos resultantes de la sumatoria de las voces.

Para estas experiencias fue fundamental ejercitar con partituras a dos o más voces, así, el estudiante era obligado a leer un campo visual más amplio del que cantaba o percutía, al tener que ir cotejando constantemente su lectura respecto a las otras voces. Cabe hacer notar que, si bien el énfasis está en la observación de la partitura, la respuesta final la determina el oído, que está continuamente evaluando el resultado sonoro de la lectura.

Para la ejercitación de transcripción musical, la propuesta se basó en ejercicios que debían ser presentados con un número mayor de estímulos visuales, tales como una de las líneas melódicas, el ritmo de la melodía a transcribir, o las alturas para detectar las duraciones. También se incentivó a los estudiantes a escribir borradores del dictado de manera ágil para luego en base a ello completar los detalles de la melodía.

### **Criterios de selección del material musical**

El material musical seleccionado durante el año correspondió en su mayoría al repertorio universal de la música registrada fonográficamente. Usualmente el profesor recopiló materiales pensando en la cobertura integrada de ambas modalidades de trabajo, sirviendo tanto para la discusión de aspectos de la notación y lectura como de la audición

**Patrones significativos y coherentes dentro del repertorio.** La formación y desarrollo de patrones esperados, dentro de la representación en proceso de un estudiante de música (Halpen y Bower, 1982), se trazó como un objetivo específico para alcanzar el reconocimiento de los contenidos dentro de estructuras mayores. De este modo un estudiante tiende a recordar o recrear un trozo



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

musical en la medida en que estos patrones se identifiquen con el lenguaje de la tonalidad. Esto explicaría la diferencia en la respuesta de un estudiante de música en comparación a otro al cual no se le ha entrenado ni explicado los mecanismos que intervienen en dicho lenguaje. Ambos podrían recordar elementos, pero es el alumno entrenado el que en definitiva asociará patrones estratégicos y con un sentido, que han sido previamente internalizados (Sloboda, 1976).

Además, habría que señalar que existe cabida para la utilización de piezas de corta duración creadas por el profesor en el tratamiento de contenidos más específicos aún. La recomendación en estos casos es salvaguardar las consideraciones generales de los patrones que presenta la música tonal en su lenguaje tradicional. Para explicar lo anterior daremos un ejemplo incorrecto: Una melodía creada por el profesor para un trabajo rítmico específico, no tendría un alcance óptimo si no considerara, por ejemplo, una construcción melódica que estuviese totalmente alineada con los mecanismos del discurso tonal. Muy por el contrario, la consolidación de los patrones a nivel cognitivo se vería interrumpida, cuando no perturbada.

**Origen del repertorio.** La selección de material está condicionada por su proveniencia, con el propósito que el repertorio sea familiar y que integre aspectos socioculturales de los estudiantes. De esta manera, se trabaja con melodías de alcance popular o tradicional donde el estudiante suele sortear el proceso de reconocimiento y asociación de patrones de manera más efectiva y frecuentemente más rápida (Attneave y Olson, 1971).

### Ejemplo de actividad auditiva

El repertorio aplicado a los estudiantes fue la obra “Alturas” (1973) (ver figura 1), composición de Horacio Salinas para la agrupación Inti Illimani. En la actividad, los participantes deben leer durante un lapso de 2 minutos las alternativas propuestas e imaginar una sonoridad –en este caso



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

rítmica- de la melodía. Posteriormente reconocer si existe una o más versiones correctas que podrían definir el ritmo de esa melodía (charango). El repertorio utilizado, como se mencionó anteriormente, pertenece al cancionero musical popular local, y aprendido por los auditores a través de tradición oral (muy probablemente los alumnos reconocerán anticipadamente por medio del soporte escrito del ritmo la pieza en cuestión, lo que juega a favor del cotejo).

Esta actividad puede tener más de una respuesta correcta dentro de las alternativas. Así, el estudiante desplegará distintas estrategias para resolverla: Debe reconocer que la proporción de las duraciones representadas y su agrupación son las mismas en más de una alternativa. Ello da cuenta de un dominio rítmico que trasciende las figuras rítmicas específicas y apunta a que el auditor atienda a otros aspectos para dar con la solución al problema. Debe incorporar el factor armónico para la discriminación de la agrupación rítmica (ritmo armónico). Debe incorporar y asociarlos patrones rítmicos de otros instrumentos presentes para confirmar las sospechas anteriores (factor timbrístico y sintáctico). De esta manera, el docente puede evaluar la capacidad del alumno de extrapolar conceptos como pulso, acento y división, independientemente de cuál sea la figura eje que fue utilizada en la transcripción.



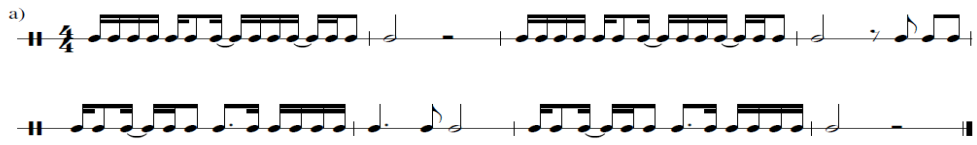
## Entre aulas, escenarios y ritos


Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017




- 2 Audición 1 (8 puntos) Las respuestas correctas: A y C. Dar 5 minutos para que lean las alternativas.  
Tocar 8 veces cada audición.

Indica cuál o cuáles alternativas representan correctamente el ritmo de la audición.

a) 

b) 

c) 

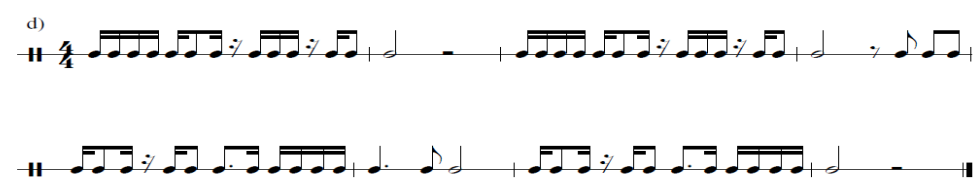
d) 

Figura 1: Prueba Conjunta No. 4 (Hoja del profesor)

Horacio Salinas - Alturas.

## Resultados

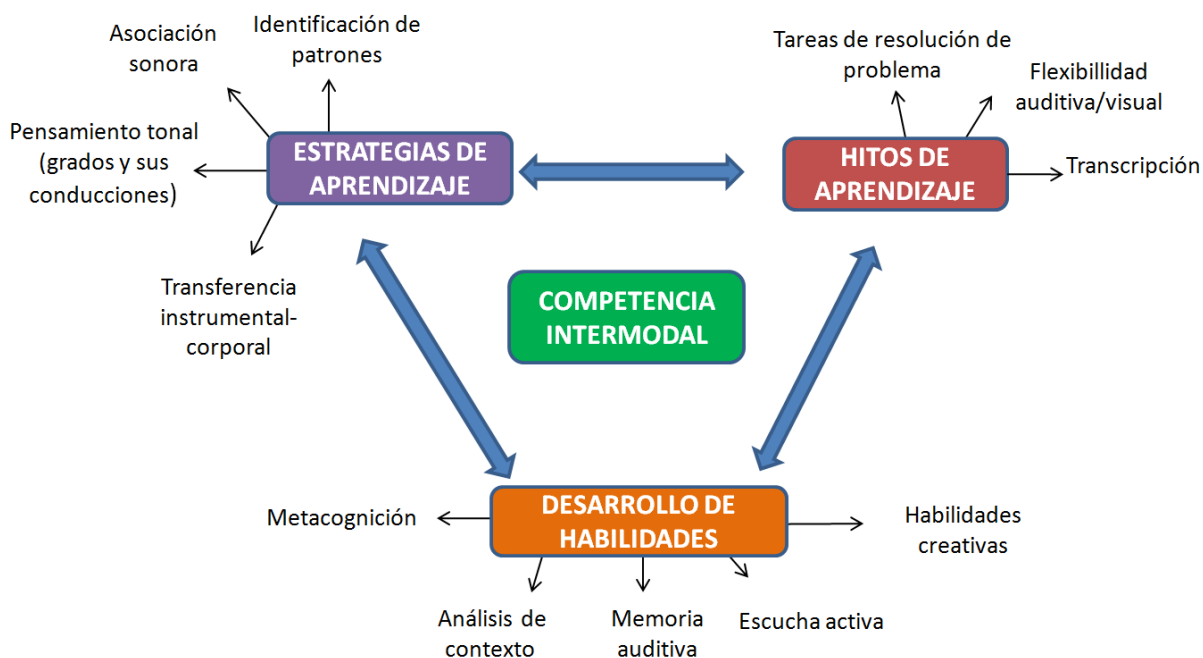


Figura 2: Esquema de las principales categorías que dan cuenta de la adquisición de la competencia intermodal en estudiantes novatos de "Lectura y Auditivo".

## Estrategias de aprendizaje

Esta dimensión satura principalmente en los dos primeros focus groups, cuyo propósito fue conocer cuáles fueron las estrategias de aprendizaje puestas en prácticas por ambos grupos y si existen puntos en común o no entre ellos. Fueron clasificadas en categorías según su aparición y agrupamiento.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

La identificación de patrones fue mayormente mencionada por el grupo de la profesora Gina, que en el primer semestre fue el grupo de metodología con énfasis en lo Auditivo. A partir de ciertas unidades, los estudiantes son capaces de identificar ciertos esquemas o unidades mayores que les permiten avanzar más rápido en los aprendizajes. Como expresaron *“aprendí por patrones (...ahora) trato de ver qué está pasando: gradualidades, triadas, saltos, aún no me manejo mucho con los grados, pero trato de ver más o menos hacia dónde va la conducción, y eso lo aprendí acá”* (P3-Grupo Auditivo I).

La relación sonora repercute en estudiar de modo más completo y de manera creativa debido a la existencia de canciones que los hablantes emplean. De esta manera, *“para mí la cuarta ascendente es el himno de Chile, y cuando la cuestión no es sensible, sino que está a un tono más debajo de la tónica es Yesterday, yo uso mucho eso”* (P1-Grupo Visual I).

Tanto para el grupo visual y auditivo, el reconocimiento de la tonalidad y la identificación de la tónica permitió otorgar estructura a la música en términos amplios, tanto para el grupo visual como para el auditivo. *“Me aseguraba de tener internamente a la tónica, sentía que todas las notas tenían una funcionalidad hacia la tónica y no una individualidad”* (P6-Grupo Auditivo I). Poder lograr esta modalidad de estudio, significa tener claridad de los elementos que son parte de la música (ritmos, solfeos, composiciones) y otorgarles funcionalidad. Esta estrategia es clave, porque conduce de manera efectiva a la identificación de estos elementos. De tal manera, es preciso *“no perder la tónica bajo ningún concepto, o sea, tener así como memorizado casi el primer... el tono principal”* (P5-Grupo Visual I).

Una estrategia de aprendizaje compartida tanto por el grupo con metodología en el aspecto visual como por el grupo con metodología en el aspecto auditivo fue la analogía de la música con algún



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

instrumento en particular. Esto les permite facilitar la identificación y relación de diversos elementos. *“Yo asocio todo a la guitarra, cuando tengo que hacer una melodía me imagino la guitarra y se me hace mucho más fácil. (Por ejemplo, con el) 6/8 que a mí me gusta mucho el folclor, (...) se me hace mucho más fácil que otros ritmos (P5- Grupo Auditivo I)*

### Hitos en términos de aprendizaje

Los dictados y las tareas son los hitos principalmente reconocidos por los estudiantes. Sin embargo, cabe señalar que hay dos categorías que se solapan con las ya mencionadas estrategias de aprendizajes. Ello quiere decir, que además fueron consideradas hitos dentro del proceso de aprendizaje.

Los dictados fueron altamente valorados por los estudiantes dada la diversidad musical que presentaron. Estos se llevaron a cabo con diferentes instrumentos que involucraron dos voces (piano, viola, entre otros). Sobre el dictado *“(...) los dictados era lo único que de verdad me hacía pensar y una vez que entro en ese estado de pensar, logro mantenerme concentrada, y ahí como que ya da lo mismo la nota (calificación), es por aprender, es por hacerlo bien, por entender lo que estoy haciendo, que lo lográbamos mucho más que con las pruebas o esas cosas” (P4-Grupo Auditivo II)* Por otro lado, las tareas fueron un importante apoyo para los músicos en formación, puesto que brindaron sistematicidad al estudio y constituían al mismo tiempo un desafío semana a semana. La virtud de estas tareas, es que no estaban circunscritas al factor tiempo de las evaluaciones, entonces las podían desarrollar según fueran las habilidades de cada uno.

Los estudiantes del grupo visual II declararon que uno de los hitos del año académico fue develar que la partitura viene a ser *“un instrumento para hacer música”* y que por eso mismo, *“uno puede salirse de repente de los esquemas de la partitura, uno puede hacer partes más lentas, más*



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

*suaves*". Anteriormente, *"pensaba que lo que estaba en la partitura era ley y eso me ayudó"* (P3-Grupo Visual II). Asimismo, estos estudiantes recalcan que innovar en la lectura de la partitura marcó un precedente, ya sea leyendo de atrás hacia adelante, cambiando las tonalidades o *"ir a dos o tres voces e ir cantando la parte de a uno y también escuchando la parte del otro"* (P2-Grupo Visual II).

El registro escrito facilitó el trabajo con la memoria en múltiples aspectos. La importancia de la escritura de manera más fluida, respecto de lo que se está escuchando, representa un avance significativo para identificar errores, comparado a las experiencias previas. Fue considerada hito un poco más por el segundo curso que por el primero. Respecto a la transcripción (...) *empecé a escribir lo que yo pensaba y después sobre mis errores corregir, eso me ayudó un montón (Y me sirvió) A agarrarme de algo, porque ya tenía un material, algo de ese material estaba bueno y me daba cuenta del error, si había un error en figura rítmica o en alguna nota a partir de lo que estaba escrito* (P3-Grupo Visual II).

Respecto a la incidencia del material en el aprendizaje, se observa que las transcripciones tienen una influencia en el desarrollo de nuevas habilidades a través de la movilización de conocimientos previos, enriqueciendo, con los nuevos elementos aprendidos, las metodologías de cómo abordar las transcripciones. Los estudiantes del grupo visual en el segundo semestre consideraron que las transcripciones por su complementariedad *"no ayudaba solo a la parte auditiva, como que también ayudaba a la parte de lectura porque tú ibas anotando y de repente cantabas lo que estaba anotado para corroborar que estuviera bien"* (P3-Grupo Visual II).

### Competencia intermodal



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

La competencia intermodal es la capacidad de manejar concurrentemente información de distintas fuentes. Para el caso del aprendizaje musical, concierne a la capacidad de poder leer una partitura y tener una idea o imagen mental de cómo suena o, al escuchar alguna melodía saber cómo estaría compuesta en la partitura. En los primeros focus que se realizaron, aparece claramente un posicionamiento hacia las habilidades auditivas por sobre las visuales. Gran parte de los estudiantes, de ambos grupos sostienen que es más complejo *“ver la partitura y después (saber) si correspondía con lo que se tocaba”, “porque cuando tocaban algo, la melodía como que me quedaba dando vueltas en la cabeza y (tengo) más o menos claridad donde caería dentro del pentagrama”* (P1-Grupo Visual I). El consenso en este primer momento de evaluación, es que *“es mucho mejor memorizar y luego, reflexionar un poco en torno en lo que tienes en la cabeza y ahí escribir o ver”* (P6-Grupo Visual I).

Adicionalmente, emergen algunas nociones acerca de la competencia intermodal propiamente tal al término del primer semestre. Estas versan sobre la dificultad que supuso pasar del plano visual al auditivo y viceversa, pero siempre considerando el beneficio en términos de aprendizaje. Los estudiantes indican que *“(…) ahora cuando me enfrento una partitura por ejemplo en piano, como que puedo ver más o menos cómo va a sonar, como que me lo imagino. Antes hasta que no lo tocara no tenía ni idea cómo iba a sonar, en cambio ahora con los solfeos como uno tiene que hacerlos mentalmente, eso como ayuda hartito”* (P3-Grupo Visual I).

Al término del segundo semestre cuando se les pregunta sobre si consideraban emplear las mismas estrategias. Un curso se inclinó a favor de esta opción *“Yo creo que tienen algo en común, o sea, transcribir y tocar algo pero como que se da vuelta el factor, (...) juega mucho ahí la memoria y aprenderse las cosas, (...) asimilarla, tener adquirido cómo suena un acorde, la primera, la tercera y la quinta, (...) entonces esas cosas junto con la memoria y con compartir, tocar y*



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

*transcribir (...) ayuda a aprenderlo mejor. Pero como te digo siento que es lo mismo pero dado vuelta depende de lo que uno va a hacer” (P5- Grupo Visual II). Para este curso, si bien existe una imbricación entre lo auditivo y lo visual, el primero sigue siendo eminente sobre el segundo. A modo de ejemplo, señalan los estudiantes “no es como que tengo la partitura aquí y estoy pensando en lo que va a sonar. Al contrario de lo auditivo que sí puedo escuchar e imaginarme lo que debería escribir” (P3-Grupo Visual II) o “siento que lo armo primero antes de cantarlo, como que ya tengo el sonido en la mente” (P4-Visual II).*

En el otro curso, la competencia intermodal implicó para algunos estudiantes poder *“pensar en mi cabeza, escuchar una melodía y (que) la voy transcribir un poco en mi cabeza, quizás no perfecta, pero ya me lo podía imaginar escrita en un pentagrama alguna canción que estaba escuchando”* (P7- Grupo Auditivo II). Para este curso, no obstante, las estrategias de leer y escuchar aparecen por el hecho de ser inversas, son definidas como *“trabajos distintos”* (P5-Grupo Auditivo II). Según ellos mismos explican: *“Son procesos diferentes, (...) yo creo que uno tiene que ver más con un entendimiento más interválico de la música, la parte más teórica quizá, y lo otro tiene que ver con algo más auditivo de entender y memorizar (P1-Grupo Auditivo II). (...) yo creo que son estrategias distintas, a lo mejor no sé todavía cuáles son específicamente pero sé que para mí son distintas, distintas cosas (P2-Grupo Auditivo II).*

Factores de aprendizaje

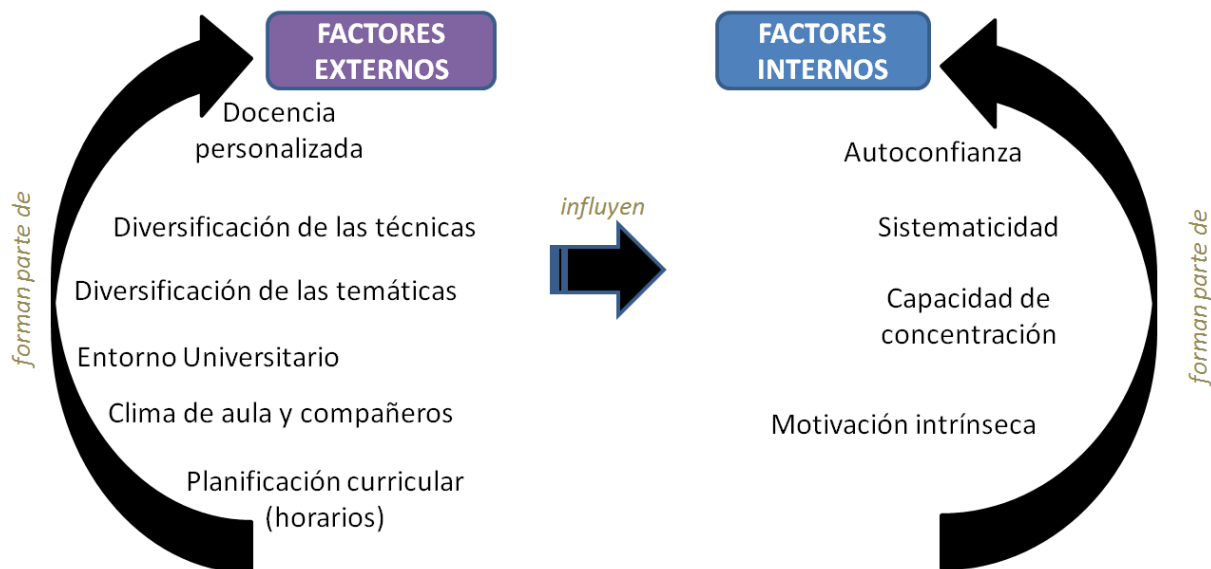


Figura 3. Factores de aprendizajes

Se observa que existen factores determinantes para el desarrollo de la competencia intermodal y el aprendizaje de la lectura musical. Estos factores pueden ser tanto externos como internos. En relación a los factores externos, se puede mencionar que el contexto social-universitario, que incluye la docencia personalizada, el clima del aula y la relación entre pares favorece el aprendizaje de los estudiantes. Los estudiantes sostienen que el mismo ambiente académico genera una “sana competencia que también condiciona a estarse uno regulándose y auto-exigiendo” (P2-Grupo Visual II).





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

Ambas secciones tuvieron un bajo número de estudiantes, lo que permitió un trabajo pedagógico más personalizado. En la sección 1, los estudiantes consideraron valioso que el profesor fuese mostrando varias técnicas de estudio, porque supone ir abriendo oportunidades *“para uno ir viendo lo que le sirve”* (P1-Grupo Auditivo II). En la sección 2, los estudiantes destacaron la importancia de conocer otras aristas de la música que posiblemente no están en el currículo formal. *“(Hablamos) mucho de todo y esas son cosas que uno no sabía, (...) y que igual ayuda al conocimiento de otras áreas”* (P2-Grupo Visual II). La importancia de este tipo de interacción docente-estudiante se expresa en que: *(...) no sentía esta dinámica en la cual el profesor habla y uno hace preguntas de repente, sino que sentía que todo el rato éramos nosotros y la profe actuando, (...ello incidió en que) la clase fuera más dinámica y salieran nuevos temas* (P4- Grupo Visual II).

Respecto al clima de aula, las clases son definidas como *“súper abiertas”* y que dan ganas de ir, y donde el docente *“hace que sea más entretenida, más conversada, como más relajada y que todos al final podamos ir aprendiendo de todos”* (P4-Grupo Auditivo II). Finalmente, otro factor externo que aparece como relevante para los estudiantes es aquel que compete al horario de clases y la adecuación de algunas asignaturas en función del mejor aprovechamiento del tiempo.

Desde lo interno se considera que la autoconfianza fortalece la seguridad, perder el miedo a movilizar tus propios conocimientos frente al resto. A modo de ejemplo *“si me equivocaba, (la profesora) me decía, “ya, ahora hazlo como si no fuera un certamen, piensa que estás solo en tu habitación”* (P3-Grupo Visual II). La práctica constante como factor para obtener buenos resultados académicos, *“tiene que ser periódico pero no muy estresante, sino lo suficiente como para que vaya progresando de a poquito”*. (P6-Grupo Visual I). En ese sentido, la *“práctica diaria es súper importante”* (P7-Grupo Aditivo II).



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

La motivación intrínseca, estriba en perseverar y asumir *“la responsabilidad que uno tenga sobre hacer las cosas, para estudiar, las tareas”*. (Bandura 1986, 1997). En tanto, la falta de concentración desordena el esquema musical que los estudiantes planean ejecutar, generando dudas o errores. *“Me di cuenta que uno como que en verdad mira otras cosas que no son parte de la partitura porque uno es distraído quizá, entonces como intentar concentrarse en lo que uno tiene que hacer”*(P5-Grupo Visual II),

A modo de síntesis, se identificaron 6 factores externos que tienen una importante influencia sobre los 4 factores internos de aprendizaje musical. Dentro de los primeros, son relevantes aspectos pedagógicos, del entorno colaborativo dentro y fuera del aula y también curriculares. En estos, la práctica docente resulta clave para los estudiantes de ambas secciones. Dentro de los segundos, se observan elementos emocionales y cognitivos. No obstante, la preeminencia de los factores externos sobre los internos, podría interpretarse como una débil autonomía de los estudiantes, quienes descansarían principalmente en la labor docente y en aspectos contextuales, como principal vehículo de los aprendizajes.

### **Dificultades y desafíos**

En el primer semestre se indica por ambas secciones las dificultades para manejar el aspecto melódico. Para ellos *“es más sencillo distinguir cambios rítmicos que melódicos”* (P4-Grupo Auditivo I), o bien *“adelantarse en lo rítmico que en lo melódico”* (P5-Grupo Visual I). Lo mismo sucede con la identificación de errores. En su contraparte, otros hablantes aseguran que un desafío académico es poder manejar lo rítmico. Entre las complejidades que suscita al ritmo, señalan *“me podía demorar las 5 veces que tocaba la profesora en hacer el ritmo”* (P1-Grupo Auditivo I), no logrando alcanzar el dinamismo o el flujo que caracteriza a este tópico.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

Mantener una velocidad acorde a lo exigido por los docentes también resultó una reiterada dificultad para los estudiantes. Reforzando lo anterior, el problema principal del tiempo también se expresa en la capacidad auditiva y el subsecuente reconocimiento de elementos musicales bajo presión. Sobre todo en los dictados melódicos, uno de los jóvenes enfatiza que *“costó harto porque era muy rápido, entonces tenía poco tiempo para escribir, no alcanzaba, como que me cuesta, si tengo harto tiempo lo hago bien, pero la rapidez es lo que me cuesta”* (P4-Grupo Visual I). Para actividades con tiempo limitado resultó frustrante para los estudiantes, quienes declaran que no es el tiempo suficiente para poder sacar las partituras. El breve tiempo provoca que algunos no alcancen a leerla de manera completa. O bien, *“a veces puedo estar todo un día con una página, aún no puedo leer a primera vista y tocar al mismo tiempo”* (P2-Grupo Auditivo)

En concordancia con lo expuesto, identificar y seguir el compás también es un desafío para los estudiantes de la sección 2 en el primer semestre, sobre todo en las evaluaciones. Hay quienes declaran un avance muy segmentado en esta materia, muy del *“compás por compás”, donde “siempre voy al primero, después al segundo, uno por uno. Si me pierdo uno, ahí recién voy al siguiente, y ese lo completo más tarde, pero avanzo de manera muy lineal siempre”* (P4-Grupo Auditivo I).

En síntesis, a medida que avanza el curso de lectura musical, se observa la disminución o supresión de dificultades del primer al segundo semestre. En algunos casos, hay dificultades (rapidez de procesamiento y seguimiento del compás) que solo se identificaron en la sección 2 que empezó con metodología visual, pero que logran ser superadas por estos estudiantes cuando luego se focalizan en lo auditivo.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### Discusión

El presente estudio devela, desde un enfoque cualitativo, la presencia de indicadores que dan cuenta del desarrollo de la competencia intermodal en estudiantes novatos de música. A través de la aplicación de dos metodologías de enseñanza (visual y auditiva), se ha demostrado que el desarrollo de la competencia intermodal no es estrictamente dependiente de la metodología, sino más bien de la relación dinámica entre el tipo de tarea y el perfil cognitivo del estudiante. Se trata sin duda de un nivel incipiente de adquisición de dicha competencia. A pesar de esto, y dado el background previo de los participantes, pareciera que **la metodología basada en lo auditivo se adapta de manera más inmediata al perfil de entrada**. Los alumnos son capaces de reconocer sus estrategias de aprendizaje de manera más fluida cuando se trata de autoevaluar su desempeño en tareas auditivas específicas. Aparentemente, esta capacidad ya ha sido desarrollada por ellos en su experiencia musical previa mayoritariamente en el ámbito de la oralidad con prescindencia de la partitura. Por otra parte, el énfasis en lo visual entrega al estudiante herramientas de resolución de problemas y facilita la selectividad de la información, aspectos que son coadyuvantes al proceso y que discutiremos a continuación.

### Indicadores dinámicos del aprendizaje

Se ha observado tres grandes dimensiones que pueden considerarse como indicadores cualitativos del desarrollo de la competencia intermodal: hitos de aprendizaje, desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje. Estas dimensiones se relacionan de manera cíclica y en función de la interacción al interior de la clase. En efecto, los resultados obtenidos corroboran estudios precedentes en cuanto a la relevancia de la autoconfianza como constructo dinámico que conlleva a la modificación de creencias y expectativas de aprendizaje desde el trabajo colaborativo (ver Cara y Aranda, 2016). Las creencias se modifican según se vaya presentando nueva información y



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

nuevas experiencias (Gist y Mitchell, 1992). Podemos agregar que estos cambios operan principalmente en base a desafíos de aprendizaje y al compromiso con la actividad, lo que se ve reflejado en la verbalización sobre los hitos de aprendizaje. Junto a esto, el trabajo colaborativo es una dimensión relevante, que permite reducir la brecha entre las exigencias de la Universidad y las expectativas de aprendizaje de los estudiantes.

Entre las distintas actividades realizadas en ambas metodologías, quisiéramos destacar la actividad de transcripción, ya que significa un puente lógico entre el dominio visual-auditivo que poseen los estudiantes al ingresar a la carrera y los requerimientos en cuanto a conocimiento del código escrito. Como actividad experimental, se propuso que en algunas ocasiones los mismos estudiantes hicieran de intérpretes de las piezas a transcribir, leer en conjunto, memorizar o simplemente comentar. Con el propósito de generar reflexiones transversales en la clase, el profesor puede designar a estudiantes que destacan del grupo por su experiencia previa, tanto en la *performance* como en la composición (Attneave y Olson, 1971). La verbalización sirve entonces para liberar una tensión encontrada durante el proceso de aprendizaje y esto produce según Marchand (2009), una dinámica que genera un deseo de éxito en el futuro. Las tensiones, que se generan a nivel de interacción, producen un cruce de fronteras entre las metodologías modificándose éstas de manera dinámica. Es decir, se genera una la toma de conciencia en la acción, particularmente que influye tal como lo plantea Piaget (1974) en el retorno de la conceptualización sobre la acción.

### **Alcances sobre la metodología con énfasis en lo visual y auditivo**

Hacia el final del proceso, en términos de la actividad, la frontera entre ambas metodologías se orienta más bien hacia una didáctica colaborativa. Desde esta perspectiva, las expectativas de aprendizaje parecen unificarse tras la complejidad de la tarea. Se observa entonces el paso de una



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

actividad orientada al objeto, como lo plantea Davydov (1990), lo anterior como respuesta al cambio continuo de las prácticas existentes produciéndose lo que Engeström (1999, 2010) llama aprendizaje expansivo.

Este límite que se generó, cada vez más estrecho entre las metodologías, se puede entender como parte de una necesaria implicación conjunta de distintas actividades en el desarrollo de la lectura musical, principalmente *performances* de tipo creativas y recreativas tal como lo plantea McPherson, Bailey & Sinclair, (1997). Las primeras estarían basadas en el código visual y las segundas más bien en el código escrito. Como parte del contexto de estudio, los estudiantes novatos presentan una mayor experiencia en el código auditivo. Sin embargo, parte del comportamiento experto, en lectura musical, se refleja en la independencia del intérprete de código escrito (Drai-Zerbib y Baccino. 2005). Se ha observado ciertos indicadores tempranos de dicha independencia, los cuales se reflejaron en las categorías de: 1) análisis de contexto, ya que a través de éste el estudiante es capaz de seleccionar la información relevante que le permite elaborar un discurso musical coherente. (2) La flexibilidad auditivo-visual, que apunta hacia la elaboración de una representación amodal y (3) Pensamiento tonal que integra estructuras que se extrapolan al código escrito, siendo analizando el ritmo armónico para la interpretación musical.

### **Reflexión crítica en relación a la metodología utilizada y efecto transformador**

El enfoque utilizado en el presente estudio ha permitido a los profesores conocer desde otro enfoque el proceso inicial del aprendizaje de la lectura musical en estudiantes que manifiestan muy variadas experiencias musicales previas, conocimientos desde el mundo de la oralidad y de la escritura y motivaciones personales distintas. Todo este conjunto de oportunidades metodológicas, permiten realizar un trabajo de permanente reflexión acerca de cómo aprendemos



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

música y, por lo tanto, cómo podemos mejorar este proceso de planificación curricular y preparación de material a la luz de lo que los propios estudiantes muestran en su desempeño.

Para ello, es necesario contar con condiciones de funcionamiento básicas, tales como:

(1) Infraestructura adecuada para realizar las actividades de ejecución y audición musical. (2) Número de estudiantes por curso acotado (entre 6 y 15) que facilitan la observación por parte del docente y atención a cada estilo de aprendizaje. (3) Frecuencia de clases adecuada para la observación del desempeño de los estudiantes. En este caso el curso contó con tres sesiones semanales de 80 minutos cada una, de las cuales una se dedicó íntegramente a la aplicación de ejercicios y actividades vinculadas a la investigación. (4) Compromiso de asistencia por parte de los estudiantes a las actividades que contempló la investigación: clases, pruebas conjuntas, focus group, encuentro con músicos invitados. Además, la elaboración de las distintas bitácoras en tareas, clases y pruebas.

En el transcurso del año académico se pudo constatar algunos aspectos de parte de los estudiantes que no estaban contemplados previamente. Se destaca, entre otros, el espíritu colaborativo que hubo al interior de los cursos participantes. Se instaló entre ellos la práctica habitual de estudiar juntos e intercambiar conocimientos y estrategias de estudio. En este sentido, aquellos que ya tenían un cierto nivel musical, apoyaron a sus compañeros en aspectos teóricos que eran más difíciles de asimilar y por ende aplicar, en un corto tiempo.

La utilización de la bitácora como herramienta de autoconocimiento y análisis del propio desempeño fue importante ya que cada estudiante debió verbalizar acciones que de otra manera no se habría detenido a observar. Las reflexiones en torno al error y al acierto, les permitieron ir



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

filtrando aquellas prácticas que mejor respondían a sus cualidades y estilos de aprendizaje. La selección de cuál camino tomar frente a un problema exigió un conocimiento de sus limitaciones y cualidades. Tanto en las bitácoras como en los focus group, se pudo observar que ellos se veían como protagonistas de su propio aprendizaje. La figura del profesor tuvo un rol central aplicando las nuevas metodologías, seleccionando el material y llevando a cabo este proceso experimental.

En síntesis, los resultados reportados en el presente estudio muestran que la adquisición de la competencia intermodal desde un punto de vista cualitativo, depende de factores internos y externos, siendo más relevantes aquellos que se refieren al perfil cognitivo, el estilo de aprendizaje, las actividades realizadas y la impronta del profesor. Los hitos de aprendizaje son diferentes en cada individuo, se relacionan con la actividad y dependen del perfil cognitivo. Se confirma en parte la hipótesis sobre la pertinencia de la metodología con énfasis en lo auditivo para el desarrollo de la competencia intermodal temprana. Sin embargo, se observó que los estudiantes presentaban un rendimiento similar independiente de las metodologías.

### Referencias

- Allende, G. (2011). *Canciones y Percusiones*. Santiago: Ediciones UC.
- Attneave, F., Olson, R. K. (1971). *Pitch as a medium: a new approach psychophysical scaling*. *Am. J. Psychol.* 84, 147–166.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York, N.Y.: Freeman,
- Brody, W., Henik, A., Rubinstein, B. -S., & Zorman, M. (2003). Auditory imagery from musical notation in expert musicians. *Perception & Psychophysics*, 65(4), 602–612.





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

- 
- Bruner, J. (1961). *The act of discovery*. Harvard Educational Review, 31, 21-32.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Madrid: Morata.
- Cara, M. (2016). *Naturaleza cíclica del proceso de aprendizaje de la lectura musical*. En N. Niño (ed.), *Lecturas interdisciplinarias en torno a la música* (pp. 109-134). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaffin, R., Imreh, G., Lemieux, A., Chen, C. (2003). "Seeing the big picture": Piano practice as expert problem solving. *Music Perception*, 20, 461-485.
- Davydov, V.V. (1990) *Types of Generalization in Instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath.
- Dierks, T., Linden, D. E., Jandl, M., Formisano, E., Goebel, R., Lanfermann, H. et al. (1999) *Activation of Heschl's gyrus during auditory hallucinations*. *Neuron*; 22:615–621.
- Drai-Zerbib, V., & Baccino, T. (2005). *L'expertise dans la lecture musicale: Intégration intermodale*. *L'Année Psychologique*, 105, 387–422.
- Drai-Zerbib, V., & Baccino, T. (2014). *The effect of expertise in music reading: cross-modal competence*. *Journal of Eye Movement Research*, 6(5), 1–10.
- Drai-Zerbib, V., Baccino, T., & Bigand, E. (2012). *Sightreading expertise: Cross-modality integration investigated using eye-tracking*. *Psychology of Music* 40(2), 216–235.
- Drake, C., Palmer, C. (2000). *Skill acquisition in music performance: relations between planning and temporal control*. *Cognition*, 72, 1-33.
- Engeström, Y. (1999). *Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice*. In Y. Engeström, R. Miettinen y R.L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 371–405). Cambridge: Cambridge University Press.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

- Engeström, Y. (2010). *Activity theory and learning at work*. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, B.N. O'Connor (Eds.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (pp. 86–104). London: Sage publications.
- Ericsson, K. A. & Kintsch, W. (1995). *Long-term working memory*. *Psychological Review*, 102, 211–245.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Halpern, A. R., Bower, G. H. (1982), *Musical expertise and melodic structure in memory for musical notation*. *Am. J. Psychol.* 95, 31–50.
- Hernández, R. (2014). *La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada*. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187–210.
- Hernández Sampieri, R. H., Fernández-Collado, C. F., y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kermarrec, Gilles (2004) *Stratégies d'apprentissage et autorégulation*. *Revue de question dans le domaine des habiletés sportives*. *Science et Motricité*, 53, 9-38.
- Kopiez, R., Weihs, C., Ligges, U., & Lee, J. I. (2006). *Classification of high and low achievers in a music sight-reading task*. *Psychology of Music*, 34(1), 5–26.  
doi:10.1177/0305735606059102.
- Kraemer, D. J, Macrae C. N, Green, A. E., Kelley, W. M. 2005. *Musical imagery: sound of silence activates auditory cortex*. *Nature*; 434:158.
- Lincoln, Y.S., y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- McPherson, G., Bailey, M., Sinclair, K.E. (1997). *Path analysis of a theoretical model to describe the relationship among five types of musical performance*. *Journal of Research in Music Education*, 45, 103-29.
- Marchand, C. (2009). *Pour une didactique de l'art musical*. Paris: L'Harmattan.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

- 
- Marín, C. (2013). *Qué aprendo, cómo aprendo? concepciones sobre el aprendizaje y uso de la notación musical en estudiantes de instrumentos de viento-madera* (Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid). Encontrada en <http://www.tdx.cat/handle/10803/282483>.
- Marteniuck, Ronald G. *Information processes in movement learning : capacity and structural interference effects*. Journal of Motor Behavior, vol 18, núm. 1 (1986): 55-75.
- Mateiro, Teresa. 2010. *Músicos, Pedagogos y Arteeducadores con especialidad en educación musical: un análisis sobre la formación docente en países suramericanos*. Revista ProfesoradoVol. 14 (2), 29-40.
- Mckamul, Roland. 1982. *Sensibilización al fenómeno sonoro*. México UNAM. Consejo de Estudios de Posgrado.
- Richard, Jean-François. *Les activités mentales*. Paris : Armand Colin, 1998.
- Romero, Germán. 2011. *Formar el oído. Metodología y ejercicios*. Barcelona: DINSIC Publicacions Musicals, S.L.
- Rosenbaum, D. A. (1987). *Hierarchical organization of motor programs*. In S. Wise (Ed.), *Neural and behavioral approaches to higher brain functions* (pp. 45–66). New York: Wiley
- Sergent, J., Zuck, E., Terriah, S., & MacDonald, B. (1992). *Distributed neural network underlying musical sight-reading and keyboard performance*. Science, 257, 106-109.
- Siegler, R.S, & Crowley, K. 1991. *The microgenetic method. A direct means for studying cognitive development*. American Psychologist, 46 (6), 606–620.
- Sloboda, J. A. (1976). *Visual perception of musical notation: registering pitch symbols in memory*. Q. J. Exp. Psychol. 28, 1-16.
- Sloboda, J. A. (1985). *L'esprit musicien : la psychologie cognitive de la musique*. Liège: Pierre Mardaga.
- Stewart, L., Henson, R., Kampe, K., Walsh, V., Turner, R., & Frith, U. (2003). *Brain changes after learning to read and play music*. NeuroImage 20(1), 71-83.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Sweller, J. (1988). *Cognitive load during problem solving: Effects on learning*. *Cognitive Science*, 12, 257-285.

Thompson, C. A., & Opfer, J. E. 2014. *Affective constraints on acquisition of musical concepts: Children's and adults' development of the major–minor distinction*. *Psychology of Music*, 42 (1), 3–28. doi:10.1177/0305735612453365

Van Dijk, T. A., Kintsch, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Van Bommel, M., Boshuizen, H.P.A., y Kwakman, K. (2012). *Appraising the qualities of social work students' theoretical knowledge: A qualitative exploration*. *Vocations and Learning*, 5(3), 277–95.

Yumoto, M., Matsuda, M., Itoh, K., Uno, A., Karino, S., Saitoh, O., et al. (2005). *Auditory imagery mismatch negativity elicited in musicians*. *Neuroreport: For Rapid Communication of Neuroscience Research*, 16(11), 1175–1178.

Waters, A. J., Underwood, G., & Findlay, J. (1997). *Studying expertise in music reading: Use of a pattern matching paradigm*. *Perception and Psychophysics*, 59(4), 477–488. doi: 10.3758/BF03211857.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### **PROPUESTA: EXPERIENCIA EDUCATIVA. *Hacia una definición de Música Popular***

**Gustavo Ernesto Gamboa**

Ciclo Nivelatorio - Profesorado en Música con Orientación en Música Popular –  
Jáchal, San Juan. Departamento de Música. FFHA. UNSJ.

---

*"...ha cambiado mucho la gente,  
ha cambiado. No sé si  
para mal o para bien,  
pero está más predispuesta,  
más abierta."*

Cosme Yañez (2017).

#### **Resumen**

La idea principal de esta ponencia es compartir la experiencia educativa llevada a cabo durante los meses de Febrero y Marzo del 2017 en el curso de nivelación para el ingreso a la carrera "Profesorado en Música con Orientación en Música Popular" en el departamento de Jáchal a 160 kilómetros aprox. de la provincia de San Juan. Esta propuesta académica, es la primera carrera de grado que se dedica a la formación de maestros con especialidad en Música Popular en el departamento convirtiéndose este hecho en un hito histórico para la provincia de San Juan, como así también para la región de Cuyo. Otro dato relevante para destacar tiene que ver con la amplia y rica historia artística con que cuenta el territorio en cuestión: "...en una comunidad con fuerte raigambre en música folklórica las expectativas de formación, dentro de las áreas humanísticas, giran alrededor de su rico acervo musical, poniendo en valor la identidad de estos saberes



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

colectivos, y propiciando un encuentro entre ambos campos del conocimiento: el popular y el académico...” (F.F.H.A., 2012, p.2).

Los espacios curriculares propuestos para el curso nivelatorio fueron: Lenguaje Musical, Introducción a la Producción en la Música Popular, Armonía Aplicada, Instrumento: Piano o Guitarra y Comprensión de Texto. Este resumen se centra en el desarrollo de la materia “Introducción a la producción en Música Popular”. Los responsables del dictado de espacio curricular, propusimos los siguientes objetivos:

- ☐ Reflexionar sobre la Música Popular como objeto de estudio
- ☐ Elaborar una definición de Música Popular a partir de la lectura y análisis de los marcos epistemológicos actuales y de los aportes de músicos populares referentes en la región.
- ☐ Desarrollar una actitud investigativa como modo de aprendizaje propio del nivel superior.

Para lograr los objetivos propuestos se abordaron diferentes textos y autores tales como: “Aportes de la Musicología a la enseñanza de la Música Popular” doctor en musicología Juan Pablo González, “Efecto Beethoven: complejidad y valor en la música de tradición popular” periodista y escritor Diego Fischerman, “Una aproximación al estudio de la música popular urbana” del licenciado en música Omar García Brunelli y “Carlos Vega y la teoría de la música popular. Un enfoque latinoamericano en un ensayo pionero” del compositor y musicólogo Corián Aharonián. También es pertinente aclarar que se trabajó con dos series documentales del Canal Encuentro (canal nacional de la República Argentina dedicado a generar contenidos audiovisuales).

Las series seleccionadas fueron “De Ushuaia a la Quiaca” por el cantautor León Gieco y el músico y productor musical Gustavo Santaolalla como así también la serie “El origen de las especies” conducida por el cantautor folklórico Juan Quinteros.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

El objetivo del abordaje de los textos y autores mencionados, tienen que ver con posibilitar el análisis y la comprensión por ejemplo de las diversas posturas que estos pensadores proponen, de las definiciones e implicancias dentro del campo de la “música popular” como así también de la interpretación de la relación que se produce entre las manifestaciones musicales populares y su correlación con la vida social.

A lo largo de las ocho (8) clases del curso nivelatorio los alumnos profundizaron sobre los autores antes mencionados a través de la lectura, el intercambio grupal de ideas, las puestas en común y el andamiaje docente como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este abordaje teórico estuvo propuesto con miras a la realización del “trabajo final” a saber: entrevistar a un referente musical del departamento Jáchal con el objetivo de comparar, contrastar, relacionar, ampliar y/o articular las teorías vistas a lo largo de las clases. La técnica documental que se usó para documentar el “trabajo final” fue el registro audiovisual. Este modo de registro documental es el que se propone desde las producciones analizadas “De Ushuaia a la Quiaca” “El origen de las especies”. En estas series, los protagonistas son entrevistados a través de preguntas, las cuales son registradas desde la grabación “audio-visual” generando de esta manera un documento bibliográfico caracterizado por la espontaneidad y la sencillez que posibilita la oralidad. Además, es preciso aclarar que la oralidad en las entrevistas está acompañada por la “imagen” quien se encarga de completar y contextualizar lo que la palabra oral no alcanza a expresar a través de los gestos o los lugares geográficos donde se realiza la acción.

Las entrevistas fueron realizadas por los alumnos, quienes se concentraron en siete (7) grupos. Cada grupo se encargó de contactar a un músico o referente de la zona y concretar la reunión. El modo en que se ejecutaron las entrevistas fue siguiendo el “proceso de producción” realizado a lo largo de las clases del ciclo nivelatorio. Este “proceso de producción” consistió en una bitácora con preguntas, que se usarían como guías para llevar a cabo las entrevistas, el cual fue monitoreado



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

por los profesores de la cátedra como así también por la profesora de la materia “Comprensión de Texto”. De esta manera, se propició un trabajo articulado entre los espacios curriculares propuestos.

Para continuar, es preciso aclarar que las “preguntas” surgían del estudio y profundización de los autores propuestos, como así también de inquietudes que surgían por parte de los alumnos a medida que iban construyendo sus aprendizajes.

Los entrevistados fueron: Cosme Yañez, Silas Domingo Manrique y Eduardo Balia, Ariel “Kuky” Salas, Luna Fidel, Carlos Palacios, Víctor Capdevilla y Eliana Domínguez quienes mostraron predisposición y apertura ante la propuesta que se les estaba planteando. El rol del alumno es el de “sujeto de la experiencia” (Larrosa, 2009) que le permite construir su conocimiento siendo parte de la experiencia misma. El contacto y el diálogo con músicos de raíz popular, les propició otros enfoques a los alumnos en relación a lo abordado teóricamente.

Para concluir, en la exposición se compartirán algunas elaboraciones a las que arribaron los alumnos sobre el concepto “Música Popular” a través del proceso y metodología descriptos. En ellas se destaca el vínculo fecundo entre el estudio teórico y la experiencia generada en el intercambio con el medio sociocultural de los estudiantes.

### Desarrollo

La idea principal de esta ponencia es compartir la experiencia educativa llevada a cabo durante los meses de Febrero y Marzo del 2017 en el curso de nivelación para el ingreso a la carrera “*Profesorado en Música con Orientación en Música Popular*” en el departamento de Jáchal a 160 kilómetros aprox. de la provincia de San Juan. Esta propuesta académica, se convierte en la primera carrera de grado con formación académica en Música Popular en el departamento





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

convirtiéndose este hecho en un hito histórico para la provincia de San Juan como así también en la región de Cuyo. Otro dato relevante para destacar tiene que ver con la amplia y rica historia artística con que cuenta el territorio en cuestión: *“...en una comunidad con fuerte raigambre en música folklórica las expectativas de formación, dentro de las áreas humanísticas, giran alrededor de su rico acervo musical, poniendo en valor la identidad de estos saberes colectivos, y propiciando un encuentro entre ambos campos del conocimiento: el popular y el académico...”* (F.F.H.A., 2012, p.2).

Los espacios curriculares propuestos para el curso nivelatorio, fueron: Lenguaje Musical, Introducción a la Producción en la Música Popular, Armonía Aplicada, Instrumento: Piano o Guitarra y Comprensión de Texto. Sin embargo, este resumen se centra en el desarrollo de la materia *“Introducción a la producción en Música Popular”*. Como responsables del dictado de este espacio curricular, nos propusimos los siguientes objetivos:

- Reflexionar sobre la Música Popular como objeto de estudio
- Elaborar una definición de Música Popular a partir de la lectura y análisis de los marcos epistemológicos actuales y de los aportes de músicos populares referentes en la región.
- Desarrollar una actitud investigativa como modo de aprendizaje propio del nivel superior.

Para lograr los objetivos propuestos en este espacio curricular se abordaron diferentes textos y autores tales como: *“Aportes de la Musicología a la enseñanza de la Música Popular”* del doctor en musicología Juan Pablo González, *“Efecto Beethoven: complejidad y valor en la música de tradición popular”* del periodista y escritor Diego Fischerman, *“Una aproximación al estudio de la música popular urbana”* del licenciado en música Omar García Brunelli y *“Carlos Vega y la teoría de la*



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

*música popular. Un enfoque latinoamericano en un ensayo pionero*” del compositor y musicólogo Coriún Aharonián. También, es pertinente aclarar, que se trabajó con dos series documentales del *Canal Encuentro* (canal nacional de la República Argentina dedicado a generar contenidos audiovisuales). Las series seleccionadas fueron *“De Ushuaia a la Quiaca”* producida por el cantautor León Gieco y el músico y productor musical Gustavo Santaolalla como así también la serie *“El origen de las especies”* conducida por el cantautor folclórico Juan Quinteros.

El objetivo del abordaje de los textos y autores mencionados, tienen que ver con posibilitar el análisis y la comprensión por ejemplo de las diversas posturas que estos pensadores proponen, de las definiciones e implicancias dentro del campo de la *“música popular”* como así también de la interpretación de la relación que se produce entre las manifestaciones musicales populares y su correlación con la vida social. Por lo tanto, es pertinente presentar algunas de las ideas que proponen los autores analizados, para entender el marco referencial desde el cual, los alumnos, comenzarían a construir sus aprendizajes acerca de la definición de *“música popular”*. Por ejemplo, según propone Juan Pablo González (2007) *“me referiré a la música popular como una música surgida desde la fragmentación del campo musical producida a comienzos del siglo XIX”* (p.01). Diego Fischerman (2005) por otro lado afirma que *“gran parte de la música que circula desde la creación de medios como la pianola, la radio y, por supuesto, desde la existencia de la grabación, se corresponde con lo que el mercado denomina “música popular”* (p.29). García Brunelli (1982) plantea que *“la música popular forma parte central de la modernidad y del concepto de progreso difundido desde la metrópolis”* (p.01). Y finalmente, según Coriún Aronhian (1997) formula que *“el concepto de ‘música popular’ de la EPMOW<sup>1</sup> es similar al de ‘mesomúsica’ de Vega”* (p.01).

A lo largo de las ocho (8) clases del curso nivelatorio los alumnos profundizaron sobre los autores antes mencionados a través de la lectura, el intercambio grupal de ideas, las puestas en común y

---

<sup>1</sup> Encyclopedia of Popular Music of the World, EPMOW



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

el andamiaje docente como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este abordaje teórico estuvo propuesto con miras al “trabajo final” que se formuló. El mismo consistía en entrevistar a un referente musical del departamento Jáchal con el objetivo de comparar, contrastar, relacionar, ampliar y/o articular las teorías vistas a lo largo de las clases. La técnica documental que se usó para documentar el “trabajo final” fue el registro audiovisual. Este modo de registro documental es el que se propone desde las producciones analizadas “De Ushuaia a la Quiaca” y “El origen de las especies”. En estas series, los protagonistas son entrevistados a través de preguntas, las cuales son registradas desde la grabación “audio-visual” generando de esta manera un documento bibliográfico caracterizado por la espontaneidad y la sencillez que posibilita la oralidad. Además, es preciso aclarar que la oralidad en las entrevistas está acompañada por la “imagen” quien se encarga de completar y contextualizar lo que la palabra oral no alcanza a expresar a través de los gestos o los lugares geográficos donde se realiza la acción.

Las entrevistas fueron realizadas por los alumnos, quienes se concentraron en siete (7) grupos. Cada grupo se encargó de contactar a un músico o referente de la zona y concretar la reunión. El modo en que se ejecutaron las entrevistas fue siguiendo el “proceso de producción” realizado a lo largo de las clases del ciclo nivelatorio. Este “proceso de producción” consistió en una bitácora con preguntas, que se usarían como guías para llevar a cabo las entrevistas, el cual fue monitoreado por los profesores de la cátedra como así también por la profesora de la materia “Comprensión de Texto”. De esta manera, se propició un trabajo articulado entre los espacios curriculares propuestos. Para continuar, es preciso aclarar que las “preguntas” surgían del estudio y profundización de los autores propuestos, como así también de inquietudes que surgían por parte de los alumnos a medida que iban construyendo sus aprendizajes.

Los entrevistados fueron: *Cosme Yañez, Silas Domingo Manrique y Eduardo Baliña, Ariel “Kuky” Salas, Fidel Luna, Carlos Palacios, Víctor Capdevilla y Eliana Domínguez* quienes mostraron predisposición y apertura ante la propuesta que se les estaba planteando “ser entrevistados”. Sin



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

lugar a dudas, estos referentes son parte de la historia musical actual de Jáchal los cuales ayudarían a encontrar respuestas a las preguntas e inquietudes de los alumnos. En este punto, es necesario aclarar el rol que el alumno va a tomar no es meramente el de una “entrevistador” tradicional, sino se va a posicionar como un “sujeto de la experiencia” en el cuál va a poder construir su conocimiento a través de la experiencia misma. El filósofo español Jorge Larrosa sostiene que la experiencia es lo que “nos pasa”, nos atraviesa, nos interroga en nuestras formas de ser, de pensar, de sentir, de decir. Por lo tanto, “el sujeto de la experiencia” es aquél que se ve interpelado, se detiene, ante “algo” que lo sorprende, algo que no domina, que no sabe, que no conoce. Ese “algo”, esa experiencia, exige nuevas palabras puesto que es la irrupción de la alteridad, de lo “otro” en uno (Larrosa, 2009).

Los resultados obtenidos en las entrevistas fueron muy esclarecedores en relación a lo que se estaba buscando, llegar de alguna manera a un acercamiento más acabado del significado de “música popular” y sus implicancias. El contacto y el diálogo con músicos de raíz popular, les propició otros enfoques a los alumnos en relación a lo abordado teóricamente. Entre las diversas temáticas que se abordaron en las entrevistas se pueden citar las siguientes. -La formación musical de los entrevistados, “no había televisión en esa época, entonces era la radio o la guitarra” (Capdevilla, 2017), del mismo modo encontramos otra afirmación “...aprendí a los 9 años, aprendí mirando, trataba de imitar las posiciones en la guitarra...” (Salas, 2017). También, surgieron definiciones en relación al significado de “música popular”. Según palabras de Eliana Domínguez (2017) “...la música popular, en sí, está hablando de la comunicación... digamos, porque la música es eso, es un lenguaje... de la comunicación de todo un pueblo...”, o desde otra óptica está la idea de Ariel Salas (2017) “...yo la denominaría como la música sin..., el género musical sin documento. Si bien tiene que tener un origen, pero, no pide permiso para salir de donde nació y para irse y para entrar a otra región, provincia, lugar, nación, donde sea”. Otro aspecto interesante que surgió fue la relación del pasado con las manifestaciones folclóricas actuales. En este caso puntual, hay una



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

contextualización histórica de Jáchal y su correlación con la actualidad, *“en noches largas de los molinos, se producían cosas importantes, se expresaba el hecho de la región, venían cantores, poetas, manejaban expresiones del arte popular”* (Yañez, 2017), y desde una opinión actual nuevamente Ariel Salas 2017) plantea *“...la fiesta es un párrafo aparte. Tienen luz propia la fiesta de la tradición. En mi opinión, los organizadores se han dejado llevar por “modas” dejando de lado a los artistas locales, el fogón de los arrieros. El fogón de los arrieros debiera ser el centro de la fiesta”*.

Para concluir es pertinente hacerlo dejando por sentado la convicción de haber propuesto una concientización y revitalización de las raíces musicales de Jáchal a través de la *“experiencia”* y el *“estudio teórico”* con el fin de seguir la tradición *“de cultores de música popular, algunos de ellos con trascendencia nacional como Eusebio Dojorti (Buenaventura Luna) y Saúl Quiroga”*, entre otros. (F.F.H.A., 2012, p.2) como así también, es importante remarcar la búsqueda, el compromiso y el *“hacer”* como factores posibilitadores de nuevas reelaboraciones tanto en lo que concierne a la definición de *“música popular”* como así también a las distintas facetas que este campo de estudio presenta.

### Bibliografía

- Aharonián, C. (Julio, 1997). Carlos Vega y la teoría de la música popular. Un enfoque latinoamericano en un ensayo pionero. *Revista Musical Chilena*. v.51 n.188.
- Baliña, E., & Manrique, S. (Feb - Mar de 2017). Int. a la Producción en Música Popular. (C. Salas, M. De Los Santos, G. Taron, F. Vera, & D. Berreta, Entrevistadores)
- Capdevila, V. (Feb. - Mar. de 2017). Int. a la Producción en Música Popular. (E. Ocampo, M. Ruiz, & E. Aguado, Entrevistadores)
- Docente, I. N. (2017). MP Clase 2. Una mirada desde la filosofía: ¿nueva posibilidad para la pedagogía? (S. Thisted , & A. Fontana, Edits.) C.A.B.A., Buenos Aires, Argentina.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Recuperado el Mayo de 2017

- Dominguez, E. (Feb. - Mar. de 2017). Int. a la Producción en Música Popular. (L. Rivero, L. Perez, & A. Rivero, Entrevistadores)
- Fischerman, D. (2005). *Efecto Beethoven: complejidad y valor en la música de tradición popular*. Paidós Iberica.
- García Brunelli, O., Hidalgo, M., & Salton, R. (1982). Una aproximación al estudio de la música popular urbana. *Revista N° 5*, p.69.
- García Moreno, D. (Productor), Gioco, L., Santaolalla, G. (Escritores), & Ezzaoui, M. (Dirección). (1985/2010). *De Ushuaia a la Quiaca* [Película]. Argentina.
- González, J. (2007). I Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular. *Aportes de la Musicología a la enseñanza de la Música Popular*. Villa María, Córdoba.
- Irigoyen, A. (Dirección). (2013). *El Origen de las Especies* [Película]. Argentina. Recuperado el Feb - Mar de 2017, de <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8507/5897?>
- Luna, F. (Feb - Mar de 2017). Int. a la Producción en Música Popular. (G. Luna, J. Luna, M. Molina, & J. Sánchez, Entrevistadores)
- Salas, A. ". (Feb. - Mar. de 2017). Int. a la Producción en Música Popular. (E. Páez, A. Cortez, F. Heredia, D. Fatun, & A. Retamal, Entrevistadores)
- Yañez, C. (Feb. - Mar. de 2017). Int. a la Producción en Música Popular. (F. Arias, W. Mura , V. Lopez, C. Ortiz, & A. Rey, Entrevistadores)



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### IN MUNDO! CANCIONES VORACES PARA UN MUNDO VORAZ

Lic. María Laura Rodríguez

Universidad Nacional de Villa María

[rodmlaura@gmail.com](mailto:rodmlaura@gmail.com)

---

#### Resumen

El siguiente trabajo expone sintéticamente la forma de dominación presente, ejercida por el sistema tecnocrático (imperativo cultural); cómo de él resulta el comportamiento voraz de los sujetos, y cómo antes de su total consolidación fue confrontado por el movimiento contracultural, en cuya matriz nació el género que se opondrá de diversas maneras a esta dominación sin dejar de ser víctima de ella: El Rock.

In-Mundo es un título que juega con las interpretaciones y dicha amplitud de posibilidades, derivó en la elección del mismo.

El prefijo in indica un sitio dentro de otro aún mayor, algo en el interior de otro algo; que se diferencia, al mismo tiempo que se conforma como parte constitutiva de ese todo. La relación de esta fracción con su contexto puede resultar positiva o negativa, pero inseparable al fin de cuentas. (In adentro- el objeto dentro del sujeto)

El rock es parte del mundo y toma la palabra para hablar de él, decir lo subyacente, revelar lo oculto, lo prohibido. Formar parte sin ser cómplice ofreciendo resistencia a la comodidad y al conformismo. Pero sucede que, al mismo tiempo ese mundo que critica, le concede atroces placeres que



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

despiertan deseos que el mundo ha contenido, reprimido, y muchas veces generado, sembrándolos en su propio seno; volviéndolos un arma letal contra su auténtico pensamiento, hasta el punto de funcionar como un elemento de reproducción y consolidación de aquello contra lo cual alguna vez se reveló. Este es el "in" del rock..."inmundo rock" se dice a sí mismo, y se yergue sobre la que va a ser su característica más profunda: la contradicción.

El Rock ilustra el comportamiento voraz y a su vez encarna la ruptura con los cánones de una sociedad que impone sus mandatos y oprime a los jóvenes deseosos de liberarse de un destino impuesto.

En sí misma la palabra rock sugiere un choque, una ruptura, un llamado de atención. Algo que se impone ante su receptor, que lo interpela, que lo incomoda. Quizás este sea un punto de partida importante para determinar las características del género, en lo que concierne al lenguaje musical, el carácter, su puesta en escena. La contracultura pone en tela de juicio la absoluta confianza que se deposita en el conocimiento científico como única forma de conocimiento real. Para esto propone otras facultades de la razón como la imaginación, la autocrítica, el mundo de los sentimientos. La exploración de estas posibilidades pondría en peligro la relación de poder que se establece entre lo técnico y la vida cotidiana de los sujetos, debilitando la dominación y el mantenimiento del estilo de vida tecnocrático.

A través de estos lineamientos teóricos sustentados en los autores Herbert Marcuse, Theodore Roszack y Sergio Pujol se pondrá en juego una estética musical en la construcción de un trabajo discográfico que utiliza para su realización las "formas no intelectivas de la razón" propuestas por la contracultura.





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### Desarrollo

El siguiente trabajo expone sintéticamente la forma de dominación presente, ejercida por el sistema tecnocrático (imperativo cultural); cómo de él resulta el comportamiento voraz de los sujetos, y cómo antes de su total consolidación fue confrontado por el movimiento contracultural, en cuya matriz nació el género que se opondrá de diversas maneras a esta dominación sin dejar de ser víctima de ella: El Rock.

In-Mundo es un título que juega con las interpretaciones y dicha amplitud de posibilidades, derivó en la elección del mismo.

El prefijo in indica un sitio dentro de otro aún mayor, algo en el interior de otro algo; que se diferencia, al mismo tiempo que se conforma como parte constitutiva de ese todo. La relación de esta fracción con su contexto puede resultar positiva o negativa, pero inseparable al fin de cuentas. (In adentro- el objeto dentro del sujeto)

El rock es parte del mundo y toma la palabra para hablar de él, decir lo subyacente, revelar lo oculto, lo prohibido. Formar parte sin ser cómplice ofreciendo resistencia a la comodidad y al conformismo. Pero sucede que, al mismo tiempo ese mundo que critica, le concede atroces placeres que despiertan deseos que el mundo ha contenido, reprimido, y muchas veces generado, sembrándolos en su propio seno; volviéndolos un arma letal contra su auténtico pensamiento, hasta el punto de funcionar como un elemento de reproducción y consolidación de aquello contra lo cual alguna vez se reveló. Este es el “in” del rock...”inmundo rock” se dice a sí mismo, y se yergue sobre la que va a ser su característica más profunda: la contradicción.

El Rock ilustra el comportamiento voraz y a su vez encarna la ruptura con los cánones de una sociedad que impone sus mandatos y oprime a los jóvenes deseosos de liberarse de un destino impuesto.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

En sí misma la palabra rock sugiere un choque, una ruptura, un llamado de atención. Algo que se impone ante su receptor, que lo interpela, que lo incomoda. Quizás este sea un punto de partida importante para determinar las características del género, en lo que concierne al lenguaje musical, el carácter, su puesta en escena. La Contracultura pone en tela de juicio la absoluta confianza que se deposita en el conocimiento científico como única forma de conocimiento real. Para esto propone otras facultades de la razón como la imaginación, la autocrítica, el mundo de los sentimientos. La exploración de estas posibilidades pondría en peligro la relación de poder que se establece entre lo técnico y la vida cotidiana de los sujetos, debilitando la dominación y el mantenimiento del estilo de vida tecnocrático.

A través de estos lineamientos teóricos sustentados en los autores Herbert Marcuse, Theodore Roszack y Sergio Pujol se pondrá en juego una estética musical en la construcción de un trabajo discográfico que utiliza para su realización las "formas no intelectivas de la razón" propuestas por la Contracultura.

El hombre usa su cuerpo como una herramienta de trabajo. Las zonas erógenas desaparecen ya que son un punto de distracción para él. Comienza la represión. Cada oportunidad que él tenga de liberar su cuerpo de esta esclavitud lo estará esperando un imperativo cultural (tecnocracia) que ya habrá plantado maliciosamente deseos referidos a lo erótico y sus formas de experimentación. Ideales, inalcanzables, razón de la infelicidad y la voracidad que estará latente en los corazones aguardando la noche para poder salir. In-Mundo!

Ante la nueva etapa universitaria de la presentación del TFG, surge el empeño de que esa instancia fuese una posibilidad de enriquecimiento personal, de crecimiento. La búsqueda debía centrarse en algo interesante, comprometido y sobre todo motivador a un nivel intelectual, una línea de investigación que permitiese encontrar algunas respuestas referidas a la construcción de una visión propia del mundo y del arte.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

A tales fines se observaba con cierta curiosidad el comportamiento de la gente, el comportamiento personal, y las repercusiones de los mismos en dichos sujetos. Las sensaciones recurrentes eran de perplejidad ante la realidad. Lo más llamativo era el comportamiento de las personas en el marco de la noche en los momentos de ocio (salidas con amigos, frecuentación de bares, pubs, fiestas). Se advertían patrones diversos, pero definidos. En el transcurso de la realización de estas observaciones en ese contexto exclusivo se realizaron todas las composiciones pertenecientes a al Trabajo Final. La realidad se presentaba como un gran escenario donde las cosas que sucedían aparentaban un grado dudoso de naturalidad.

A continuación un ejemplo auditivo que hace referencia a esta primera etapa. Vaivenes peligrosos es la primera canción del CD. A partir de esta se define el escenario simbólico y conceptual del trabajo. También precisa el género musical que se utilizará para todas las canciones: el rock. (Fragmento: 00:28-01:32)

<https://www.dropbox.com/s/un05vrnkh0exelt/01%20%20%20Vaivenes%20peligrosos%20PM%20V2.mp3?dl=0>

En su letra la canción describe los clichés de la noche y deja entrever que esta todo dispuesto para que así sea.

Por ejemplo se menciona: Este es el juego donde no hay edad, todos sabemos bien que hacer, ya cada uno sacará sus cuentas. Luego la pregunta: ¿de dónde viene todo esto? ¿Qué está pasando?

Indagando una biblioteca aparece un título prometedor: Eros y Civilización de Herbert Marcuse. En ese libro él plantea cómo la represión que individualmente sufrimos como personas en forma sistemática -necesaria para vivir en la sociedad- es también un proceso que vivimos como civilización. Describe el proceso por el cual todo el caudal erótico permanece contenido y reducido en sus zonas de placer, con el fin de que el cuerpo sea una herramienta eficiente para el trabajo.

La autoconciencia y la razón que han conquistado y configurado el mundo histórico, lo han hecho desde la imagen de la represión, interna y externa. Han trabajado como agentes de dominación; las



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

libertades que han traído (y que son considerables) crecieron sobre el terreno de la esclavitud y han conservado la marca de su nacimiento.<sup>1</sup>

Durante el abordaje de la obra iban surgiendo puntos en común con las observaciones que habían disparado las primeras inquietudes: El comportamiento voraz<sup>2</sup>. La necesidad explícita de consumir placer en grandes cantidades en pequeños lapsos de tiempo (una noche). La noche se presenta entonces como la posibilidad de un gran desahogo, de un alivio, en un lugar adecuado para reventar. Pero, ¿Desahogo de qué, alivio de qué?

Entonces en el primer tema Vaivenes peligrosos, se puede situar lo observado y a la vez lo afirmado por Marcuse: el comportamiento voraz es el producto de la constante represión.

En cuanto al abordaje de los fundamentos musicales, las lecturas estaban focalizadas en libros a cerca del rock, como género musical elegido para las composiciones. A partir de ellas se pudo acceder a la obra de Sergio Pujol *Las ideas del rock*. Uno de los capítulos contiene una reseña sobre Contracultura, en la que se nombra a Marcuse. Allí destaca primeramente una idea que el autor expresa de la siguiente forma: la Contracultura cuestiona:

...a una sociedad que domina a sus integrantes con las gratificaciones postergadas antes que con mano dura. Una sociedad que ha diseñado un mecanismo de dominación más sutil que el aplicado en tiempos de capitalismo salvaje.<sup>3</sup>

La palabras claves que se relacionan con la investigación resultaban claras: “gratificaciones postergadas” y “mecanismo de dominación”. En estas reflexiones se cruzan los autores Marcuse y Pujol sugiriendo un tercer autor, teórico por excelencia de la Contracultura: Tehodore Roszack.

---

<sup>1</sup> Marcuse, Herbert. (1983). *Eros y civilización*. España. SARPE S.A. Pág. 66

<sup>2</sup> VORAZ: fig. que destruye o consume rápidamente. Diccionario Enciclopédico OCEANO UNO COLOR. (1996). España. Barcelona. Pág. 1700.

<sup>3</sup> Pujol, Sergio. (2007). *Las ideas del rock: Genealogía de la música rebelde -1ra Edición*. Argentina: Rosario. Homo Sapiens Ediciones. Pág.95



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

Ya desde el abordaje de Pujol, luego profundizada con Roszak, aparece el concepto de tecnocracia (sistema de dominación denunciado por los actores de la contracultura, recuérdense las palabras anteriores de Pujol “mecanismo de dominación”). La tecnocracia se convierte en el paradigma adecuado bajo el cual funcionan todos los conceptos abordados en este trabajo y la relación entre ellos.

Pujol cita a Roszak y define:

La tecnocracia es la cumbre organizativa de la sociedad industrial, y opera a partir de imperativos como la eficacia, el rendimiento, el acrecentamiento económico y un creciente nivel de sofisticación técnica, allí donde es posible el saber de los expertos<sup>4</sup>

Sin embargo el dominio de la tecnocracia es profundo y sutil. Roszak toma a Marcuse en su análisis sobre este “nuevo autoritarismo”<sup>5</sup> advirtiendo que el autor:

...llama especialmente nuestra atención sobre el absorbente poder de la tecnocracia, su capacidad para proveer de satisfacciones de manera que es capaz de generar a su vez, -sumisión y que debilita la racionalidad de la protesta<sup>6</sup>

La tecnocracia tiene como mecanismo absorber grandes cantidades de descontento que finalmente jugarán a su favor. Como Marcuse expone (tomando la teoría freudiana) y Rozak retoma:

El problema es la sexualidad, que tradicionalmente es una de las fuentes más poderosas de descontento del hombre civilizado. Liberar la sexualidad sería crear una sociedad en la cual la disciplina tecnocrática no sería posible. [...] Por esta razón la estrategia escogida no es la represión pura y simple sino más bien la versión playboy de tolerancia total.<sup>7</sup>

Pero la estrategia del Imperativo Cultural no termina allí. Redobla la apuesta:

---

<sup>4</sup> Pujol, Sergio. (2007) Op. Cit. p. 94-95.

<sup>5</sup> Roszak, Theodore. (2005). *El nacimiento de una contracultura -9na Edición*. España: Barcelona. Kairós. Pág. 28.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

<sup>7</sup> *Ibidem*.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

...esta promiscuidad está hecha específicamente para un determinado nivel de ingresos y para un status social particular al que solo tienen acceso nuestros brillantes jóvenes ejecutivos y toda su corte. Al fin y al cabo, ¿cuánto cuesta alquilar esos yates llenos de jóvenes objetos ninfomaniacos que navegan hasta las Bahamas en busca de baños orgiásticos? Se nos hace creer que el sexo auténtico es inseparable del mejor scotch, de las gafas de sol de veintisiete dólares, de los zapatos con hebillas de platino. Por debajo de ello solo hay vergonzantes sustitutos.<sup>8</sup>

Vergonzantes sustitutos. La espina del no-poder adquisitivo. La opulencia denegada. Disconformidad, malestar, represión.

Pero atención, que este modo de vida no es para todos: “Antes de que nuestro playboy pueda ser un seductor en serie, tiene que ser un empleado leal.”<sup>9</sup> Ese es el costo, ser un lacayo del sistema. “La vida fuera de su empleo se agota en una búsqueda constante de imbécil abundancia y orgasmos impersonales”<sup>10</sup>

La canción que focaliza sobre esta tipología de individuos es: El lagarto. Una ilustración de vergonzoso sustituto y viceversa. Desde lo estético buscó ser plasmado en el carácter de la obra y en el manejo de las densidades del arreglo. (Fragmento: 01;31-02:58)

<https://www.dropbox.com/s/4ir9pgqwivztw4u/06%20%20%20EI%20lagarto%20PM.mp3?dl=0>

Este tema fue grabado durante un año de gran desgaste físico. La voz no rendía y eso se notaba. Aunque luego apareció la oportunidad de regrabarla, con el tiempo se pudo valorar que es importante que se escuche así, porque ese era el costo que estaba pagándole a la tecnocracia por seguir un deseo propio, aun viviendo dentro de su paradigma, incluso no siendo el sujeto al que le correspondía realizar un proyecto de estas características.

---

<sup>8</sup> *Ibidem.* 28-29

<sup>9</sup> Roszak, Theodore. *op. cit.*, p.29

<sup>10</sup> *Ibidem.*, p.28.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

Retomando las ideas anteriores todas parecen desembocar en lo mismo: las observaciones de los comportamientos que fueron el puntapié inicial. Sintéticamente: grandes cantidades de descontento, tratando de ser satisfechas en un mínimo tiempo con el fin de liberarse de esa represión bajo la cual vivimos los sujetos dentro de este paradigma.

Indignación, impotencia, Falta de opciones para eludir ese constante lavado de cabeza por parte de un mecanismo de dominación hasta el momento imposible de comprender en su funcionamiento. In- Mundo! Adentro (In<sup>11</sup>) muy adentro del imperativo Cultural que domina la vida cotidiana de las personas, e indignación, la fuerte necesidad de la queja, de tomar una pequeña distancia, aparentemente ridícula, del mismísimo mundo en que se vive. Un mundo ¡INMUNDO!<sup>12</sup>

Sin embargo este ejemplo de mecanismo que tiene el Imperativo Cultural Tecnocrático se reproduce en todos los aspectos de la vida, invadiendo la intimidad y el diario proceder de las personas. “El negocio de inventar y producir indignas parodias de la libertad, goce y plenitud es, bajo la tecnocracia, una forma indispensable de dominación social.”<sup>13</sup>

Este cambio de perspectiva, la comprensión de una forma de vivir errónea y vacía, se manifiesta en el tema 05 del disco: Desarme. Algunos versos de la canción pueden servir como ejemplos:

“Lo que te gusta te destruye, que casualidad...el deseo” En referencia a la represión, al deseo contenido que deviene en comportamiento voraz.

“...y esta felicidad inútil de cotillón no me alcanza” Placeres relacionados al consumo voraz.

“Un país desierto es mi cuerpo hoy, serenamente...no veo la hora de que esto explote” Consecuencias directas de la forma de vivir planteada por el paradigma tecnocrático.

El transcurso de la música sería fluido si no cortara a la mitad de la letra para realizar nuevamente la idea de la introducción. A través del recurso de frenar la música se intenta generar un estado de

---

<sup>11</sup> IN: Por regla general equivale a *en*. Diccionario Enciclopédico OCEANO UNO COLOR. *op.cit.*, p. 849

<sup>12</sup> INMUNDO/A: adj. Sucio y asqueroso. Diccionario Enciclopédico OCEANO UNO COLOR. *op.cit.*, p. 867

<sup>13</sup> Roszak, Theodore. *op. cit.*, p. 29



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

nerviosismo o contención haciendo referencia al estado represivo. Luego el tema detona en un solo con un background homorrítmico con un perfil más duro. (Fragmento: 02:00-04:29)

<https://www.dropbox.com/s/84prplw8w60rcp3/05%20%20%20Desarme%20PM%20V3%281%29.mp3?dl=0>

Durante la grabación del material hubo mucho recambio de músicos que por diferentes razones abandonaban el proyecto. Así que la concreción de este trabajo tuvo muchas dificultades. ¿Cuáles eran las expectativas? Un disco grabado con precisión obsesiva que no pudo concretarse porque los músicos no podían dedicarle mucho tiempo al estudio de las partes (pasaron por lo menos dos músicos por instrumento); La intervención de la figura del productor para potenciar la música (pero el productor significaba un presupuesto con el que no se contaba). En síntesis: el Ideal inalcanzable. Si aspiraba a entrar en los estándares de la industria musical la causa estaba perdida. Y por mucho tiempo esa grabación fue un vergonzoso sustituto del ideal; y la fuente de una enorme sensación de insatisfacción y malestar.

Cito a Pujol que a su vez cita a Marcuse: “El individuo paga sacrificando su tiempo, su conciencia, sus sueños; la civilización paga sacrificando sus propias promesas de libertad, justicia y paz para todos”<sup>14</sup>

La pregunta en este punto de la investigación era: ¿Cómo se refleja la contracultura en la música?, ¿Qué características tiene o debería tener? El peligro que corría el trabajo era inminente, porque no era negociable cambiar nada de la música que estaba escrita. Lo más importante era comprender lo que la música tenía para decir que meter la música en parámetros de otros.

Pujol a cerca del rock en relación a la Contracultura afirma lo siguiente:

¿Cómo se inserta el rock en todo esto? Ya dijimos que es el vehículo de expresión de quienes viven o desean vivir de una forma diferente, enfrentados a los valores de la clase media. Pero no se trata

---

<sup>14</sup> Pujol, Sergio. *op. cit.*, p.95





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

solo de un canal de expresión. La música es un agente de cambio de conciencia. No tanto por sus mensajes sino por el proceso artístico y de comunicación en su conjunto: el rock es una experiencia de liberación interior; esta detonará si los sentidos se abren totalmente (...) y los mecanismos de autocensura desaparecen.<sup>15</sup>

Es decir, solamente por requerir un proceso creativo la música como tal forma parte de la contracultura. Y no cualquier música: el rock como género musical. Ni tampoco de cualquier manera.

Hablando de los recitales masivos de Woodstock, “ceremonia clave del movimiento”<sup>16</sup> Pujol cita a Diederischen (refiriéndose a la contracultura): “...su erótica estaba constituida por la puesta en práctica de las ideas y por la primacía de la experiencia sobre la teoría.”<sup>17</sup>

Primacía de la experiencia sobre la teoría. Era lo que estaba sucediendo en el proceso. Desde lo creativo se había priorizado la experiencia sobre la teoría y esa teoría funcionaba como aval de un proceso creativo desde los autores que se iban incorporando.

Retomando las bases del mecanismo tecnocrático resuena a partir de lo anterior un aspecto, quizás el más importante del Imperativo: “...el creciente nivel de sofisticación técnica, allí donde es posible el saber de los expertos”<sup>18</sup> Estos expertos:

Hablan de hechos, de probabilidades y de soluciones prácticas. Su política es la de la Tecnocracia: la búsqueda incesante de eficiencia, orden mejor y más completo control racional. Partidos y gobiernos pueden ir y venir, subir o bajar, pero los expertos quedan. Pues sin ellos el sistema, cualquiera, no funciona.<sup>19</sup>

---

<sup>15</sup> *Ibidem.* p. 96.

<sup>16</sup> Pujol, Sergio. *op. cit.*

<sup>17</sup> *Ibidem.* p. 98

<sup>18</sup> *Ibidem.* p.94; 95.

<sup>19</sup> Roszak, Theodore. *op. cit.*, p. 35



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Luego acerca de esto, el mismo Roszak toma más adelante a Nicola Chiaromonte: “¿Acaso el hombre moderno en su existencia colectiva, venera otro dios o tiene otro ideal que no sea la posesión y el goce y la ilimitada satisfacción de necesidades materiales?”<sup>20</sup>

Hablando de la juventud Europea estudiantes universitarios y su visión del paradigma Tecnocrático agrega:...los estudiantes más turbulentos son los que se han roto los codos estudiando humanidades y sociología sólo para descubrir al final que lo que la sociedad quiere de verdad en sus escuelas es técnicos no filósofos.”<sup>21</sup> Esta es una de las oraciones claves de Roszak cuando advierte que las universidades forman técnicos porque eso es lo que la tecnocracia demanda. “La universidad produce los cerebros que la tecnocracia necesita”.<sup>22</sup>

Entonces en las carreras de arte, ¿Se forman técnicos o creativos? ¿Qué nos define como artistas? Los jóvenes de clase media que se rebelan contra los padres, los “incorregibles infantes” “Son los que entienden que el placer y la libertad son derechos humanos”<sup>23</sup> Placer y libertad es el costo que pagamos por nuestros sueños tecnocráticos en la civilización de la que formamos parte. Roszak citando a Laing (Psiquiatra) destaca la supremacía de la experiencia sobre la teoría:

“Más que teorías necesitamos experiencias que son la fuente de la teoría”<sup>24</sup> Porque de esta manera, en la experiencia que no es necesariamente algo impuesto sino una vivencia un tránsito por la realidad, encontramos nuestros verdaderos pensamientos o estamos atento a nuestras percepciones, que en una búsqueda concienzuda construyen nuestra propia visión de la realidad. Una visión construida por uno mismo y no impuesta desde lo externo por los pensamientos de otro. Laing alega que la salud mental e la disolución del ego normal, ese falso yo tan razonablemente

---

<sup>20</sup> *Ibidem.* p.37

<sup>21</sup> *Ibidem.* p. 43

<sup>22</sup> *Ibidem* p.44

<sup>23</sup> Roszak, Theodore. *op. cit.*, 46

<sup>24</sup> *Ibidem.* p. 64



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

ajustado a nuestra alienada realidad” Una liberación: “un nuevo funcionamiento del ego, no siendo este ya servidos de lo divino”<sup>25</sup>

Es decir a través de la experiencia logramos evadir los arquetipos tecnocráticos, y de esa forma, su dominación sobre nosotros mismos. Esta era la forma de construir una visión propia del mundo. Es la línea que se siguió desde un principio en total libertad de elección.

Se puede concluir entonces en que: el proceso creativo, la vivencia de crear posibilita la resistencia a la dominación tecnocrática. No solo porque ya es más difícil la imposición externa de qué pensar y cómo, sino porque creando uno mismo genera conocimiento, un conocimiento que no es esclavo ni servidor de la sociedad industrializada que necesita expertos para reproducirse. El punto de partida fueron intuiciones, el método antes de lo teórico, el autoconocimiento, la indagación, el juego de la improvisación desde lo musical.

En la actualidad se comienza a comprender, o a vislumbrar más claramente los problemas subyacentes del trabajo final: ¿Soy artista? ¿Cómo hago para recibirme si lo que se espera de mi es un técnico? ¿Cómo responder a los requisitos universitarios para graduarse siendo fiel al espíritu creativo, al arte mismo? Conclusión: Generando el conocimiento desde el proceso creativo. En ese espacio no hay límites, no hay reglas Allí. Está la libertad buscada y añorada (desde el primer momento de la observación del mundo inmundado), la libertad que la tecnocracia nos niega.

---

<sup>25</sup> *Ibidem.p. 72*



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### Bibliografía:

Diccionario Enciclopédico *Océano uno color*. (1996). España. Barcelona.

Marcuse, Herbert. (1983). *Eros y civilización*. España. SARPE S.A.

Pujol, Sergio. (2007). *Las ideas del rock: Genealogía de la música rebelde -1ra Edición*. Argentina.

Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Rozak, Theodore. (2005). *El nacimiento de una contracultura -9na Edición*. España: Barcelona.

Kairós.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### LÍNEAS PEDAGÓGICAS Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS DE AUTO- COMPAÑAMIENTO MUSICAL. Informe de investigación

Luciano Fermín Bongiorno

Lucianoferminbongiorno@gmail.com

Facultad de Bellas Artes de la UNLP

Ipeal

---

#### Resumen

Puede llamársele de varias maneras: práctica vocal-instrumental simultánea, auto-acompañamiento musical, canto con autoacompañamiento, etc. Sin embargo, pareciera ser comúnmente pensado como una instancia que corresponde únicamente al plano de la práctica, en desmedro de toda reflexión teórica.

Este trabajo intentará dilucidar líneas pedagógicas del auto-acompañamiento musical. Se indagará tanto en propuestas que podrían establecerse como continuidad de un núcleo de opciones metodológicas tradicionales—muchas de las cuales lo han pensado como instancia propedéutica o lo han abordado de manera indirecta—; así como en otras didácticas menos académicas.

En este sentido, para establecer cuáles son las estrategias pedagógicas más utilizadas a la hora de enseñar el auto-acompañamiento, se partirá de tres hipotéticas líneas didácticas, posibles de combinar entre sí: la línea *teórico musical*, la *corporal* y la *irreflexiva*. Estas tres líneas, a su vez, se pensarán atravesadas por la interdependencia de las nociones *racional-sensorial*

Se indagará en cómo se entremezclan y entrecruzan las diferentes líneas, cuáles son las



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

implicancias de utilizar una u otra, y qué es lo que efectivamente ocurre al intentar enseñar el auto-acompañamiento.

Para poder referenciar los conceptos planteados en la investigación, se recopilaron una serie de ejercitaciones y reflexiones a partir de las cuales, de manera secuenciada, pudimos apropiarnos de ciertas herramientas de auto-acompañamiento. Parte de ellas, son experiencias surgidas en el «Seminario de auto-acompañamiento musical», llevado adelante en el año 2016 y 2017 en la Casa de la Cultura de la UNLP, y en diferentes clases particulares desde el año 2001 hasta la actualidad.

### Palabras clave:

Música auto-acompañamiento líneas pedagógicas experiencias

### **Desarrollo**

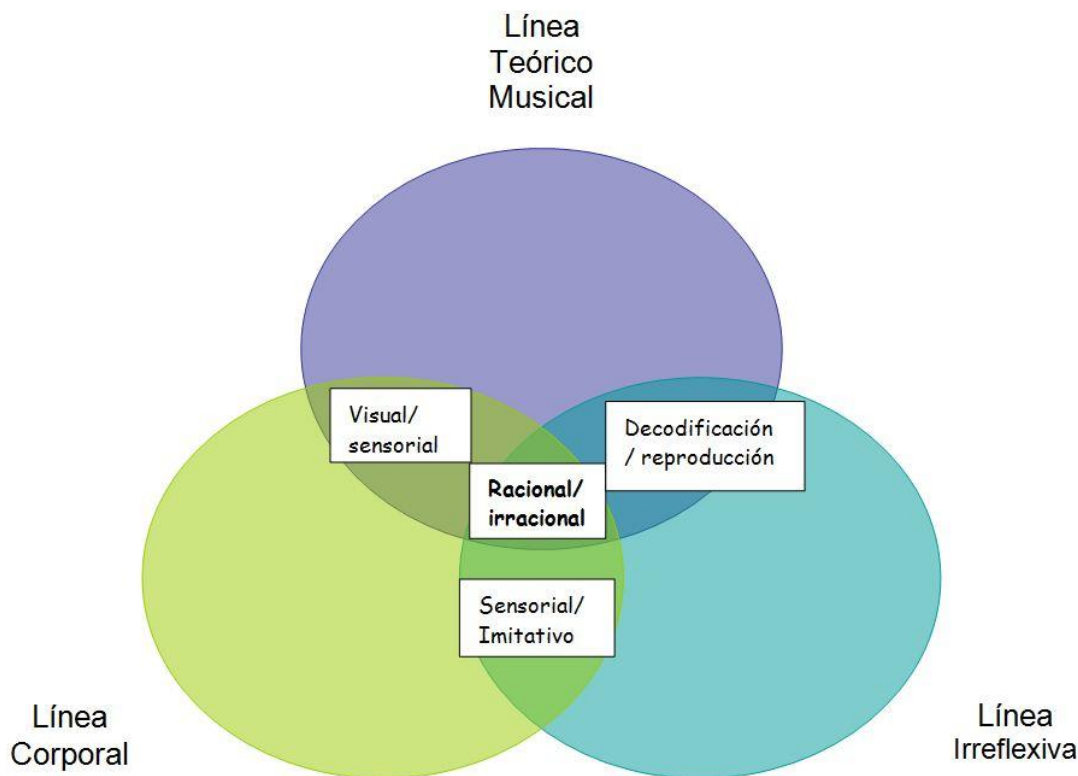
#### Pedagogía del auto-acompañamiento musical

¿Cuáles son las líneas o teorías pedagógicas más utilizadas a la hora de enseñar el auto-acompañamiento?

Como producto del relevamiento que venimos realizando durante varios años, podemos dilucidar que la enseñanza del canto con autoacompañamiento oscila entre tres estrategias o líneas didácticas que se presentan comúnmente entremezcladas unas con otras: La línea *teórico musical*, la *corporal* y la *irreflexiva*. Estas tres líneas, a su vez, están atravesadas por la interdependencia de las nociones *racional-sensorial* y devienen, tanto de propuestas comúnmente desarrolladas por fuera de la academia, así como también de métodos o teorías muy transitadas en las aulas de la educación formal.

## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017



### 1-La línea *teórico musical*:

Esta primera línea parecería poner el énfasis en lo intelectual y lo visual dado que su abordaje se nutre directamente de la lectoescritura musical tradicional o alternativa.

Se escribe para entender la armonía resultante entre canto y acompañamiento -y así poder entonar más fácilmente-; o sortear problemas de *disociación rítmico-textural* (coordinación de sincronías, asincronías e isocronías dentro de las texturas de auto-acompañamiento) (Luciano Fermín Bongiorno, 2016: 125-126)

Se intenta visualizar, a partir de notación tradicional o alternativa, los desplazamientos y el entramado de coincidencias y divergencias entre las articulaciones del canto y el auto-



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

acompañamiento, para poder así identificar las problemáticas de coordinación al momento de la ejecución.

### 2- La línea corporal:

Esta segunda línea pareciera ser más intuitiva y ligada a la adquisición de automatismos motores a partir de desarrollos que implican lo corporal y lo musical como un todo en su conjunto. La idea de «caminar el ritmo» o «sentir el ritmo en el cuerpo», como primera instancia en el abordaje del autoacompañamiento –como instancia anterior incluso a la reflexión teórico-musical o visual-, muchas veces es más eficaz en la incorporación de los automatismos rítmico-texturales.

Al «caminar el ritmo», cada paso podría pensarse como un *apoyo corporal*. Plantea un nuevo énfasis en lo táctil ampliando así nuestros niveles senso-perceptivos. La dimensión táctil entonces, referirá no sólo a las zonas implicadas en la fonación y la ejecución instrumental, sino a todo el resto de nuestro cuerpo.

### Método Dalcroze

Émile Jacques–*Dalcroze* en su concepción de *eurhythmics*, piensa que la experimentación del ritmo es una experiencia física (movimiento corporal), mental y espiritual. Desarrolló un método de aprendizaje y asimilación rítmica a través del movimiento en el que parte de la premisa de que el cuerpo humano es la fuente o punto de inicio de todas las ideas musicales. Esta concepción, en algún sentido taoísta de la música, goza de una enorme vigencia hoy en día, tanto en ámbitos de educación musical formales como informales. Suele aparecer también renovada y redefinida desde cosmovisiones sumamente interesantes de las culturas originarias de Latinoamérica, África y Oriente.

Todos los ejercicios del método de rítmica tienen por objetivo reforzar la facultad de concentrarse, de habituar el cuerpo a obedecer las órdenes superiores, a crear numerosas habilidades motoras y





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

reflejos nuevos que ayuden a obtener con el mínimo esfuerzo el máximo efecto, a tranquilizar, reforzar la voluntad y a insinuar el orden y la claridad en el organismo (Dalcroze, 1965: 8)

Entendemos que Dalcroze llama *imágenes motrices* al impulso corporal hacia el movimiento que experimentamos al escuchar música. Según él, estas *imágenes motrices*, si se aplican metódicamente al movimiento corporal, pueden ayudar a corregir problemas rítmicos.

### Método Orff-Shulwerk

Ya mucho se ha estudiado acerca del método Orff-Shulwerk. Sin embargo, creemos que tiene una enorme complejidad y vigencia actualmente. Ya sea desde su atractiva propuesta de trabajo, si se pretende enseñar música a grupos numerosos; como desde las concepciones musicales explícitas e implícitas que devienen de dicho método, traducciones y derivaciones.

En la versión argentina del método elaborada por Guillermo Graetzer y Antonio Yepes, se piensa en el auto-acompañamiento lúdico de los niños como una instancia muy interesante y aprovechable como punto de partida para la formación musical.

Hay quienes echan de menos *berceuses* y romanzas muy acreditadas en el repertorio pseudo-infantil; les aconsejamos que reparen en lo que cantan los niños de todo el mundo cuando librados al juego se sustraen del ambiente de los adultos: motivos mínimos repetidos indefinidamente, con preponderancia rítmica subrayada con gestos y movimientos; en ocasiones el ritmo reduce la elemental melodía a un canturreo de dos notas, la desplaza del todo y se viste de palabras desprovistas a veces de significado alguno. Esto podrá no gustar o no interesar a muchos, pero nadie podrá discutir que es música infantil, *música de niños*. En ese repertorio primario ha penetrado un gran compositor para componer su música para niños, el "Musikfur Kinder", e inclusive su música para grandes, sus grandes composiciones.

Se dirá que el niño no necesita que le codifiquen esa música que el sabe sin que nadie se la enseñe. Estamos de acuerdo; quien en realidad la necesita es el educador para abordar al niño sin



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

alterar su sagrado dinamismo, para influir en ese alma en agudo proceso de desarrollo, para introducir orden en ese mundo naturalmente desordenado, para desenvolver facultades y aptitudes en capullo aún, para educar, en fin. (Graetzer y Yepes, 1961: 9-10)

Sin embargo, si bien el método se inicia con ejercitaciones de percusión corporal y canto, pensadas para ser ejecutadas por un mismo niño en simultáneo, la gran mayoría de ejercitaciones y propuestas musicales del mismo persigue, como objetivo subyacente, la formación de un músico especializado. El fin último de Orff se acerca más a la conformación de orquestas en el aula.

Método de los géneros populares: La clave rítmica

Marcos Manuel Valcárcel Gregorio en el capítulo introductorio «**Las claves rítmicas** de la música cubana. El problema de la clave» incluido en **su libro** *La percusión cubana, sus instrumentos y sus ritmos* escribe:

Sirvan estas explicaciones como homenaje al fallecido percusionista Guillermo Barreto, amigo y maestro, que un día, jocosamente, se auto proclamó Presidente del Comité de Defensa de la Clave, ante los innumerables ejemplos de mal uso de la misma. De él aprendí parte de estas cosas. (Marcos Manuel Valcárcel Gregorio, 2009)

Más allá de la gracia que inspira la anécdota, esta frase es una de las tantas demostraciones de que la música es un terreno de disputa continuo. Los malos usos de los *yeites* musicales pueden quitar el sueño a más de un purista

Sin embargo, es cierto que a veces la clave es un estructurador que por su presencia evidente o subrepticia, facilita la comprensión y la ejecución musical de algunos géneros en particular. En este sentido, dice Manuel González, en su ponencia «La clave como punto de partida» presentada en la JIDAP del año 2014:



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

La clave es un patrón rítmico invariable sobre el cual se estructura el ritmo de muchos géneros latinoamericanos. Aquí planteamos dos hipótesis: la clave reemplaza al pulso o estamos frente a una estructura compleja en la cual el pulso debe estar más presente que nunca. Quizás estén pasando las dos cosas, quizás ocurran una u otra en cada contexto, en cada músico y en cada música. (Manuel González, 2014: 3)

La enseñanza del auto-acompañamiento suele ser pensado tanto desde el pulso como también desde las claves específicas de cada género a trabajar.

Decíamos en el artículo «El Auto-acompañamiento musical. Algunas complejidades» publicado en el segundo número de la Revista Metal que:

La *disociación rítmico-textural* hace referencia a las sincronías, asincronías e isocronías a ejecutar dentro de las texturas de auto-acompañamiento, en las cuales las coincidencias y las divergencias de las articulaciones paralelas se interrelacionan con diferentes niveles de complejidad y en una reciprocidad simbiótica; para definir, entre otras cosas, la armonía funcional subyacente y las rítmicas características del estilo musical. (Bongiorno, 2016: 125)

Dicho de otra manera, llamamos *disociación rítmico-textural* a la destreza necesaria para la coordinación de sincronías, asincronías e isocronías dentro de las texturas de auto-acompañamiento. Estas texturas, estarán en algunos casos determinadas y estructuradas por las características rítmicas propias del género musical a ejecutar y en otras no.

De esta manera, al establecer los desplazamientos de síncopas o contratiempos de determinadas claves como regulares y mínimamente variables, se establece una nueva «llave» o estructura rítmica cíclica. Esta regularidad en los desplazamientos -dependiendo de la canción a ejecutar y del



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

ejecutante-, podría pensarse como otro estructurador (alternativo al pulso), que en algunos casos podría facilitar la interpretación auto-acompañada.

Por lo tanto, al abordar algunos géneros de la música popular, es muy útil racionalizar pero sobre todo «sentir corporalmente la clave» y cantar sobre ella atendiendo a las coincidencias y divergencias de articulación entre canto y acompañamiento.

Tanto en las líneas más ligadas al método Dalcroze, como a las de los géneros populares, es muy común incluir la danza en las propuestas de enseñanza de auto-acompañamiento. La idea de «sentirlo en el cuerpo» hace referencia directa a «bailarlo» mientras se lo toca y/o canta.

En el caso de danzas con coreografía definida y vinculadas al folklore, la propuesta no necesariamente debe estar anclada en dichas coreografías. A veces alcanza con sólo moverse al ritmo de la estructura o célula rítmica característica a la vez que se toca y canta.

Auto-acompañamiento como instancia propedéutica

Llegados a este momento del trabajo, cabe destacar que todas las investigaciones o métodos cuya propuesta es el canto y el auto-acompañamiento por parte de una misma persona, no piensan a ésta práctica como un fin en sí mismo, sino como una instancia propedéutica.

Así es que nos encontramos con propuestas como: partir de las nociones básicas de auto-acompañamiento lúdico de los infantes para introducirlos luego en la buena música, auto-acompañarse para sentir corporalmente la música sobre la cual luego se ejecutará un instrumento de manera especializada, desarrollar herramientas de auto-acompañamiento para enseñar canciones en clases de los niveles de educación obligatoria, proponer ejercicios de auto-acompañamiento para vivenciar la experiencia musical en su conjunto y poder así sentir en nuestro cuerpo las nociones del lenguaje musical (ritmo, textura, armonía, etc.)

Por lo tanto, el auto-acompañamiento, en estas teorizaciones, no es entendido como una manifestación estética -como pueden ser un concierto de música orquestal o grupal, una



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

exposición de pintura, una obra de teatro-, sino como un medio (o un ejercicio) para aprender nociones que luego nos ayudarán en un fin que no será tocar y cantar en simultáneo en un escenario.

### 3- La línea irreflexiva:

A esta línea se suscriben todas las propuestas que no piensan en el canto con autoacompañamiento como un saber específico y digno de teorizar, dado que se suele esgrimir que es la mera suma de otras dos capacidades aprendidas anteriormente y por separado, dando a entender que esa instancia de ejecución simultánea no supone ninguna dificultad.

Por otro lado en esta se incluyen también los argumentos que descreen de la búsqueda de estrategias pedagógicas referentes al autoacompañamiento dado que atribuyen a dotes innatos la efectividad o no en el logro de dicha práctica

También podrían pensarse en esta línea los abordajes basados en la sola imitación y los que proponen la repetición continua e irreflexiva, los cuales generalmente se piensan de manera autodidacta.

Luego de este primer análisis de las diferentes líneas pedagógicas podemos esbozar al menos provisoriamente, una primera conclusión: las didácticas del auto-acompañamiento no deberían ser prescriptivas.

Como decíamos anteriormente, las diferentes líneas pueden combinarse durante la práctica educativa dado que las tres se entremezclan, se entretajan y se complementan.

### Algunas experiencias didácticas

El «Seminario de Auto-acompañamiento musical: Cantar y tocar en simultáneo» de la Casa de la Cultura de la UNLP es un curso teórico-práctico cuya propuesta no es ni enseñar a cantar, ni enseñar técnicas de instrumento, ni canto y percusión corporal. El foco de atención está puesto en



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

la simultaneidad. El objetivo final del taller es que cada alumno pueda tocar y cantar a la vez con fluidez canciones de diferentes géneros populares.

Por el año 2001, al momento de empezar a definir qué metodología emplearía en las clases particulares, me percaté que desconocía la existencia de algún escrito con una sistematización o secuenciación de la misma. Así fue que comencé a probar sobre la práctica varias posibilidades. Aquí detallaré las que me resultaron más interesantes. Dividiré la presentación en dos etapas:

### 1- Opciones para quien se inicia

Seleccionamos una canción. Dado que nos disponíamos a trabajarla en profundidad, procuramos que se tratara de una que nos resultase estimulante

#### a) Estudiamos el canto de la canción con el objetivo de utilizar la voz de manera saludable:

- La escuchamos varias veces y cantamos reflexionando y pensando que de ahora en adelante, nuestro foco estaría puesto en la memorización de la melodía y la letra.
- Transcribimos la letra de la canción en papel. Pensamos que lo ideal sería no buscarla en internet sino hacerlo escuchándola y frenando en cada frase, para pasarla a mano en un papel -o en el editor de texto de la computadora para su posterior impresión-. Esto contribuiría enormemente a un aspecto que luego sería fundamental para la performance: la memorización de la letra.
- Elegimos la tonalidad que nos quedó más cómoda tanto en el instrumento como en la voz. La seleccionamos pensando en que los extremos del ámbito melódico (nota más grave y nota más aguda) estuvieran dentro de nuestro registro vocal. Esto es, que no debamos forzar excesivamente la voz para poder llegar a cantar dichas notas.
- Definimos los momentos de respiración y los apuntamos en el papel
- Memorizamos mucho la letra para ganar seguridad y relajación a la hora de autoacompañarnos



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

### B- Definición del acompañamiento

- Practicamos las posiciones de acordes que figuraban en las tablaturas y cifrado
- Analizamos el pulso, acento y metro de la canción. La cantamos primero «atacando» los acordes sólo en el primer tiempo del compás y manteniendo ese sonido hasta el comienzo del compás siguiente. En una segunda instancia, intentamos cantar y/o recitar la letra de la canción, marcando en simultáneo el pulso, con un ataque por pulsación. Exploramos diferentes posibilidades en la *disociación rítmico-textural* (ver punto 2) dada entre la voz y las pulsaciones. Reflexionamos acerca de las coincidencias y divergencias que se establecen entre las sílabas de la letra y cada una de las pulsaciones. Jugamos a desplazarlos o correrlos hacia adelante, atrás o intentando coincidir las sílabas con el pulso.
- Luego exploramos y definimos al menos una o dos rítmicas diferentes para cada tipo de *yeite* básico de acompañamiento (rasgueo, arpeggio, acorde plaqué). Volvimos a explorar las diferentes posibilidades de *disociación rítmico-textural* que pueden darse entre la voz y estas nuevas rítmicas.

### 2- La disociación rítmico-textural

Cuando queremos cantar y tocar en simultáneo, una de las mayores dificultades, es poder coordinar las instancias en las que voz e instrumento coinciden y los momentos en los que no. A esto le llamamos *disociación rítmico-textural* (Bongiorno, 2016: 125-126); e incluso podríamos llamarle *disociación rítmico-textual*, dado que la interacción en la voz puede ser pensada desde las sílabas del texto que se canta.

Si cantamos la primera estrofa del Himno Nacional Argentino y llevamos el pulso con palmas en

## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

simultáneo, podemos ver que algunas sílabas de la letra no coinciden con las pulsaciones. Están «corridas».

Figura 1

Voz

Palmas

O - id mor - ta - les el gri - i - to sa - gra - a - do

### 2.a Desplazamientos rítmicos

Ahora bien. ¿Qué pasaría si la rítmica que percutimos se complejiza y no es siempre «a tierra» como en el pulso? ¿Y si algunos de los eventos rítmicos de las palmas estuvieran en los espacios intermedios entre cada pulsación?

Figura 2

Voz

Palmas

O - id mor - ta - les el gri - i - to sa - gra - a - do

No vamos a profundizar teóricamente respecto a los eventos que articulan en los espacios intermedios entre cada pulsación.

Sin embargo, sí vamos a aclarar que sólo los denominaremos *desplazamientos rítmicos*, indistintamente de si se presentan a modo de síncopas o de contratiempos.

Entonces, llamaremos *desplazamiento rítmico* a todo evento sonoro que se encuentre entre pulsaciones.





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Además, el *desplazamiento* puede estar en la voz, en el acompañamiento o en ambos.

Las coincidencias y divergencias de *desplazamientos rítmicos* entre ambos planos, es lo que determina el grado de dificultad en la *disociación rítmico-textural*.

Por lo tanto, durante la ejecución simultánea, pareciera ser que las rítmicas de acompañamiento serán más simples si son más regulares (menos *desplazamientos rítmicos*), y más complejas en caso de ser más cambiantes (más *desplazamientos rítmicos*).

### 2.b Las claves y patrones rítmicos característicos

¿Pero qué pasa cuando los *desplazamientos rítmicos* son cíclicos?

En los acompañamientos de canciones de géneros populares que llevan implícita una clave rítmica (candombe, murga, etc), o una célula o patrón rítmico característico (zamba, chacarera), suele suceder que los *desplazamientos* se dan de manera cíclica.

Al igual que vimos anteriormente, las articulaciones de la rítmica del canto puede coincidir o no con esos *desplazamientos*. Sin embargo, la *clave*, junto con otros eventos estilísticos -cambios característicos del ritmo armónico por ejemplo-, nos servirán como una estructura fija a modo de *loop* rítmico, para establecer las coincidencias y divergencias de articulación.

### 3- Uh, qué macana

Como referencia de todo lo expuesto hasta aquí, contaré mi experiencia al encarar, junto con los alumnos del seminario, el tema «Uh, qué macana» en la versión de su autor (Eduardo Mateo, 1972).

Lo escuchamos y cantamos varias veces como hicimos con las demás canciones hasta que finalmente sentimos que nos apropiamos relativamente de la letra y la melodía.

Nos propusimos cantar sólo la parte A, a la vez que tocamos el 3-2 en la fundamental de cada acorde (La y Sol). Tocamos y cantamos sólo la primera estrofa.

## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

Figura 3

Bajo en fundamentales



La primera vez lo hicimos sin mirar la partitura.

En una segunda ejecución lo hicimos mirando la *clave* escrita en el acompañamiento y siguiéndola en el papel

Luego de reflexionar acerca de las dos ejecuciones (siguiendo la partitura y sin seguirla) elegimos la que mejor nos funcionó para la práctica subsiguiente.

Pudimos observar que es sumamente interesante, en caso de no poder coordinar ambas ejecuciones en simultáneo, hacer un breve análisis, identificando cuales son las sílabas que coinciden con los eventos de la clave y cuáles no. Este análisis puede hacerse tanto desde la visualización en la partitura como durante la propia ejecución.

Por ejemplo, los «Uh» coinciden con el primer evento de la clave; el «cana» de «macana» o «vayas» con el primero y segundo evento, etc.

En estas instancias iniciales, es de mucha utilidad, analizar coincidencias y divergencias entre las articulaciones, intentando establecer también, continuidades y repeticiones entre las mismas. Estas coincidencias (paralelismos efímeros) pueden pensarse como apoyos, dándonos más seguridad a la hora de la simultaneidad.

Por último, nos dispusimos a cantarla y tocarla entera. Al encarar la segunda parte las dificultades se acrecentaron sobre todo en la parte que dice «Sabes bien que muero...» por lo que optamos por resolverlas de la misma manera que lo hicimos con la primera parte. Los resultados no fueron muy buenos, por lo que optamos por intentar cantarla bailando al son de la clave que estábamos



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

tocando. Para bailar, lo hacíamos llevando el pulso en los pies y alternando o no las pisadas.

Esta opción fue muy interesante ya que nos permitió soltarnos sin importar el grado de precisión rítmica entre las coincidencias y divergencias de desplazamientos. La clave y la continuidad lograda a través del baile servían como un nuevo *apoyo corporal*, que nos permitía cierta seguridad al intentar cantar y tocar con precisión.

Sería muy simplista pensar que nuestra percepción se da sólo a través de nuestro sentido auditivo y visual. La incorporación de esta especie de baile al cantar y tocar, podría pensarse entonces como una ampliación de nuestros niveles senso-perceptivos respecto a dicha práctica. La dimensión táctil entonces, referirá no sólo a las zonas implicadas en la fonación y la ejecución instrumental, sino a todo el resto de nuestro cuerpo.

Una vez que bailamos la clave varias veces, volvimos nuevamente al análisis. Identificando cuáles son las sílabas que coinciden con los eventos de la clave y cuáles no. Tanto desde la visualización en la partitura como a partir del análisis durante la propia ejecución.

#### 4- Rítmicas de los acompañamientos

Decíamos que una dificultad a la hora de auto-acompañarse tiene que ver con la *disociación rítmico-textural*, es decir con la coordinación corporal de las diferentes rítmicas en simultáneo. Sin embargo, el entramado que se logra entre las diferentes rítmicas, muchas veces, es justamente lo que enriquece musicalmente las ejecuciones de este tipo

Nos propusimos entonces pensar en una serie de disparadores para elaborar rítmicas de acompañamiento.

En principio, como decíamos anteriormente, una vez analizado el metro del compás, pensamos el acompañamiento a la par del pulso (un ataque por pulsación) y acentuando en el acento o primer tiempo del compás.

En una segunda instancia, intentamos explorar distintas «localizaciones» de la acentuación.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

Haciendo énfasis en los diferentes parámetros del sonido (intensidad, duración, altura, textura), jugamos a desplazar el acento hacia otros tiempos del compás.

En algunos casos, el acento nos pareció inamovible. Sin embargo, fue interesante observar cómo a pesar de que se pueden hacer coincidir los cambios de armonía con el cambio de compás, igualmente, una segunda acentuación pudo buscarse en otros tiempos; sin caer necesariamente en el primero.

Por otro lado, entendiendo que la opción de un ataque por pulsación (*pulsación-ataque*) resulta extremadamente monótona y «artificial», nos propusimos jugar libremente con tres consignas:

- 1- Sustraer una (o más) de las *pulsaciones-ataque*
- 2- Desplazar una (o más) de las *pulsaciones-ataque*
- 3- Duplicar, triplicar o cuadruplicar una (o más) de las *pulsaciones-ataque*

Luego de toda esta exploración, escogimos los cuatro patrones rítmicos que nos resultaron más interesantes y nos dispusimos a buscar diferentes opciones tímbricas y de intensidad para los mismos.

Finalmente, exploramos los cuatro patrones rítmicos probando diferentes disposiciones en dos planos texturales (grave-agudo). Las opciones que más nos resultaron fueron las que probamos con el bajo articulando en el primero o último tiempo del compás.

Cabe destacar que mientras experimentábamos nuestra búsqueda, nos percatamos que la misma puede ser pensada tanto en la secuencia descrita como en otra, y que incluso, puede no existir orden ni secuencia en absoluto.

Entonces, tomamos otra canción y seguimos los mismos pasos que con la anterior, pero en el momento de romper con la monotonía de la *pulsación-ataque* memorizamos las diferentes formas de librarnos de ella. Esta vez, en lugar de hacer foco sólo en una de las consignas, cantamos y tocamos la canción de manera improvisada y probando varias posibilidades de ruptura a la vez, -sustrayendo, desplazando, duplicando-. Esto fue mucho más productivo ya que sentimos un mayor



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

control sobre los recursos, percatándonos de contrastes y similitudes más fácilmente entre cada una de las opciones.

### 5- Complejidades al interpretar: la ceguera postural

La cantautora argentino-mexicana Liliana Felipe, en una entrevista que le realizamos para conocer sus reflexiones acerca del auto-acompañamiento en el piano, decía que una de las mayores dificultades a su entender era, además de la disociación rítmico textural, los saltos a lo largo del piano. En este sentido, trazando una analogía con la guitarra, podríamos pensar en la complejidad que supone cantar con soltura y dirigiendo nuestro canto hacia el público a la vez que “embocamos” los saltos veloces de posición a lo largo del mástil.

Por lo tanto, en algunos fragmentos musicales, el mayor obstáculo a sortear al auto-acompañarnos, será la *ceguera postural*

De este modo, si lo que se intenta lograr es una emisión vocal brillante, clara y/o potente, se deberá tener mucha práctica instrumental. Y esta última, resultará en un mayor sentido de ubicación para la óptima realización de estos saltos sin dejar de cantar y sin dirigir la mirada hacia el mástil a la hora de la ejecución.

Dicho de otra manera: si no se deben mirar los dedos cuando se canta, entonces se debe practicar mucho la parte instrumental. Un buen método para lograrlo y para auto-disciplinarse es practicar en una absoluta oscuridad; haciendo conscientes, corporal y sensitivamente, las distancias a recorrer a lo largo del mango. (Luciano Fermín Bongiorno, 2016: 124)

### Conclusión

La temática del auto-acompañamiento musical y su didáctica debe seguir profundizándose.

A pesar de no contar, al comienzo de los cursos y de ésta investigación, con un material proveedor de estudios sistemáticos acerca de la enseñanza de esta forma de ejecución musical; podemos



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

esbozar una cierta esquematización de la misma y lo que es más importante aún, llegar a una conclusión fundamental: la didáctica del auto-acompañamiento no es una, no es lineal, ni puede ser prescriptiva.

Ya sea al encarar canciones con patrones rítmicos característicos y rítmicas cíclicas subrepticias, ya sea para crear o improvisar diferentes acompañamientos o abordar sus complejidades de *disociación rítmico-textural*; las formas de enseñar el canto con auto-acompañamiento se mezclan, se entrelazan, se contrastan y complementan. No sólo porque quien aprende es único o porque lo pedagógico-contextual es determinante, sino porque la complejidad del objeto de estudio es tal que se hace necesario abordarlo desde múltiples enfoques, no siempre en un mismo orden y las diferentes ejercitaciones cada vez que se realizan, establecen nuevos puntos de contacto entre sí.

En este sentido, es sumamente interesante lo referido anteriormente a lo corporal y a danzar al ritmo de lo que se ejecuta. Toda la música cantada y tocada en simultáneo, además de poder escribirse o racionalizar sus coincidencias y divergencias rítmico-texturales, es susceptible de ser corporeizada - en sus dimensiones auditiva, visual y táctil-al momento de ejecutarla.

Tanto en un primer acercamiento o en las diferentes instancias posteriores que atañen al aprendizaje del auto-acompañamiento musical, bailar lo que se toca y canta -no necesariamente con una coreografía ni nada aparatoso u obstaculizador-, se torna fundamental.

Por otra parte, nos pareció interesante buscar dichas líneas en métodos tan transitados por la educación artística tradicional, dado que muchas veces los educadores musicales populares presentamos actividades y prácticas que pretenden ser novedosas y originales y sin embargo, de manera involuntaria, estamos copiando y reproduciendo modelos o conceptos muy recurrentes y que lejos están a veces, de los objetivos últimos de nuestra práctica docente.

Creemos entonces, que si el objetivo primordial del educador musical es enseñar al auto-acompañamiento como una manifestación estética en sí misma, recurriendo a artefactos o modelos incluidos en dichos métodos, deberá tener presente el carácter propedéutico que le



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

otorgaban los autores de los mismos. De lo contrario, tal vez seguirá reproduciendo dicha concepción inconscientemente y por lo tanto, sin poder desvincularse de la misma.

### Referencias Bibliograficas

BONGIORNO, Luciano F. (2016) «El Auto-acompañamiento musical. Algunas complejidades». En: *Revista Metal II*. La Plata: UNLP

JACQUES-DALCROZE,Émile. (1965) *La Rythme, la musique et l'education*. Viena: Fostichedit

GRAETZER, Guillermo y YEPES, Antonio.(1961) *Introducción a la práctica del Orff-shulwerk*. Buenos Aires: Barry Editorial.

### Referencias electrónicas

#### Fuentes de internet

GONZÁLEZ, Manuel (2014) «La Clave como punto de partida». Actas de las VII Jornadas artísticas y proyectuales llevadas a cabo en la Facultad de Bellas Artes de La UNLP 5 y 6 de junio de 2014

Disponible en: <http://es.calameo.com/read/0006581041b542d10cd23>

VALCÁRCEL GREGORIO, Marcos Manuel «**Las claves rítmicas**de la música cubana. El problema de la clave». En *La percusión cubana, sus instrumentos y sus ritmos*.

Disponible en: <https://percuseando.files.wordpress.com/2009/07/introduccion-a-mi-libro-pdf1.pdf>

#### Discos

MATEO, Eduardo (1994) «Uh qué macana». En *Mateo clásico Volumen I*. [CD, álbum]. Montevideo:

SONDOR s.a.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### ¿MÚSICA POPULAR VS. MÚSICA ACADÉMICA?

Los cruces entre los lenguajes a partir de la obra de Piazzolla, Rovira y el Cuchi Leguizamón.

Paula Mesa

Matías Homar

FBA, UNLP, Argentina

[paumesa71@gmail.com](mailto:paumesa71@gmail.com) - [homarmatias@yahoo.com](mailto:homarmatias@yahoo.com)

---

#### RESUMEN

Desde la vivencia del estudio tradicional hasta la necesidad de un análisis que dé cuenta de la interacción de los diferentes elementos que conforman el lenguaje musical tonal, hemos seguido un camino de búsqueda donde nos permitimos leer las obras musicales tonales como unidades complejas dentro de un contexto histórico determinado y como emergentes del mismo.

Desde esta perspectiva, consideramos a estos músicos latinoamericanos como exponentes de un modo particular de composición, ellos logran encarnar un modo de realización musical desde una perspectiva propia, desde el lugar y el contexto socio-histórico en el cual están inmersos. Creemos que sus obras son claras manifestaciones de procesos de hibridación que permiten entender el transcurrir de las sociedades atravesadas por hechos y políticas que se concretan en el mundo contemporáneo.

*Palabras Claves: Hibridación - Popular - Académico - Lenguaje - Complejidad*





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### DESARROLLO

#### Introducción

En este trabajo presentamos el recorrido que hemos realizado hasta alcanzar el objetivo de elaborar un análisis que dé cuenta de la interacción de los diferentes elementos que conforman el lenguaje musical tonal, enmarcado en el contexto histórico de cada compositor. Es así que nos propusimos seguir un camino de búsqueda de enfoques que posibiliten una lectura abarcativa de estos discursos. Nos proponemos leer a estas obras musicales tonales como lógicas constructivas insertas dentro de un contexto histórico determinado y como emergentes del comportamiento del sistema tonal dentro de dicho contexto.

Nos interesa abordar al lenguaje musical tonal sin antagonismos, como una construcción dialógica y no dicotómica entre lo popular y lo académico. Buscamos realizar una escucha y una reflexión integradora de los diferentes géneros musicales, tratando de advertir los elementos estructurales de cada discurso y sus particulares manifestaciones.

Partiendo de este marco, encontramos herramientas que nos permiten resignificar conceptos como el de la “Nueva Música” (Adorno 1996) para profundizar en la comprensión de las múltiples significaciones que tienen las manifestaciones populares propias de cada contexto. Entendemos que estos tres compositores pueden ser analizados como músicos latinoamericanos que lograron encarnar modos de realización musical desde una perspectiva propia del lugar y contexto socio-histórico en el cual están inmersos. En sus obras observamos claras manifestaciones de procesos de hibridación (Canclini, 2001) que permiten entender el transcurrir de las sociedades atravesadas por hechos y políticas que se concretan en el mundo contemporáneo a éstos emergentes y que ponen de relieve este concepto de la Nueva Música.

Es necesario expandir esa validación de música nueva hacia las expresiones propias, nativas representativas de lo “realmente real”. Porque es en éstas manifestaciones que se pueden



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

observar movimientos que escapan de las limitaciones impuestas social y culturalmente, limitaciones dentro de las que se educa “para alienar respecto de la realidad cultural real en tanto que convierte a Bob Dylan en alguien muchos más cercano que Violeta Parra, o a los Beatles en más propios que los Chalchaleros.” (Aharonian 1993).

En síntesis, la propuesta de buscar elementos concretos en las obras, de Gustavo “Cuchi” Leguizamón, Astor Piazzolla y Eduardo Rovira que revelen procesos de hibridación desde una mirada de la complejidad en sus composiciones, se plantea sobre la base de considerar que en estos casos, dicha hibridación resulta en una posible síntesis de los procesos político-culturales colectivos que atraviesan a las sociedades.

### **Piazzolla – Rovira y el reposicionamiento del tango en la década del '50**

¿Cómo se genera una nueva estética dentro de un género pre existente? ¿De dónde surgen los elementos que caracterizan a nuevos estilos?

Eduardo Rovira fue un músico y compositor que casi en paralelo con Astor Piazzolla y siendo por momentos influenciado por él, desarrolló una búsqueda particular dentro del tango llegando a definir una particular estética vanguardista. La obra de Rovira no ha sido tan extensa como la de Piazzolla pero consideramos que, si hablamos de vanguardias y renovación del tango, este músico debe estar presente.

En una segunda parte desarrollaremos un análisis de la obra compositiva de Piazzolla hasta la década del '50. A nuestro entender, ha planteado luego de Julio De Caro, una nueva renovación del tango. Su estética ha marcado el desarrollo del género hasta la actualidad influenciando tanto a sus contemporáneos como a las nuevas generaciones de intérpretes y compositores.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

En un momento de la historia del país en donde la etapa pos guerra había abierto las puertas a la invasión cultural, estos músicos plantean un modo de resistencia al discurso del poder. ¿Cómo pueden oponerse a un bombardeo constante? Piazzolla y Rovira logran plasmar una estética en la cual dicen lo que quieren decir, aprenden a decir lo que realmente quieren. Logran hablar con sus palabras en lugar de ser hablados con palabras de otros. : *“La obra surge de las características de su entorno, comparte un código, una historia y un presente teniendo sentido propio, si la obra representa realmente a una cultura con identidad”* (Kusch 1976:34)

### Eduardo Rovira:<sup>1</sup>

*Por Ernesto Sábato: Oyéndolo en una ocasión en Ciudad triste, de Tarantino, confirmé un viejo punto de vista que mantengo sobre nuestra música porteña tradicional: esa dramática melancolía que el bandoneón pudo llegar a expresar. Y este hecho me lleva a repetir algo que ya dije: que, en virtud de la lucha y la polémica, los renovadores del tango, al reaccionar justamente contra el sentimentalismo han ido más lejos y terminaron en ocasiones repudiando el sentimiento mismo, produciendo una música helada o cerebral. (...) la gran fórmula de lograr expresar un espíritu romántico con un lenguaje austero ha de ser la que resolverá esta falsa oposición de una música cerebral a un tango lacrimoso. La hondísima pero severa emoción que sentimos ante la música de Eduardo Rovira es la mejor prueba de que ese dilema es falso y superable.*

Las composiciones que realizó a partir de la década del '50, esencialmente en relación con el tango, son conocidas, aunque no ampliamente difundidas. Por otro lado, se conoce su prolífica

---

<sup>1</sup> parte de este texto ya ha sido presentado en ediciones anteriores del congreso, más allá de esto, considero necesario utilizar nuevamente este análisis en el contexto de este trabajo.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

producción de obras sinfónicas y camarásticas aunque pocas de ellas han sido interpretadas y grabadas.

### Breve reseña de su historia:

Eduardo Rovira nació en Lanús, el 30 de abril de 1925. Según relata su hijo, fue autodidacta y amante de la música clásica.

Su instrumento característico fue el bandoneón aunque logró gran dominio del oboe, saxo, guitarra, corno Inglés y piano,

Ya desde el año 1940 realizaba estudios sistemáticos de armonía, contrapunto, formas musicales, composición e instrumentación con el violinista Pedro Aguilar, quien fue su maestro durante 40 años exactamente hasta el día de su muerte.

Fue a su vez arreglador, de algunas de las orquestas en que participó y siempre se interesó por ampliar su formación musical, utilizando nuevas sonoridades y recursos compositivos en sus obras. Integró las más importantes orquestas de la primera mitad del siglo XX. Comienza en la década del '40 con la orquesta de Francisco Alessio, Continuó con la de Vicente Fiorentino y luego con la de Antonio Rodio y la orquesta de Orlando Goñi. Posteriormente formó parte de las orquestas de Miguel Caló primero y de Omar Maderna después, dirigiendo en 1949 la orquesta del cantante Alberto Castillo. También actúa con José Basso y en 1956 con Alfredo Gobbi al cual admiraba y al cual dedica dos tangos: "El Engobbiao" y "A don Alfredo Gobbi".

En 1959, integra la orquesta de Osvaldo Manzi, forma parte a su vez de la Orquesta de Figari y en ese año se vincula al Octeto La Plata comenzando ahí su etapa más importante y creativa dado que puede escribir los arreglos buscando ya una estética propia. Con aquella base, forma su conjunto de Tango Moderno en donde comienza a plasmar una estética personal y renovadora para la época. Esta orquesta estaba conformada por un solo bandoneón que ejecutaba Rovira,



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Osvaldo Manzi al piano, el primer violín a cargo de Reynaldo Nichele, Ernesto Citón y Héctor Ojeda, Mario Lalli en viola, Enrique Lannoó en violoncello y en el contrabajo Fernando Romano.

Tomaremos como ejemplo el tango Sónico, compuesto a fines de la década del '50 cuya primera grabación data de 1961. En el análisis de este tango se describirán los elementos que Rovira toma de otras estéticas para incorporarlos en su música.

Por primera vez en la ejecución y grabación de un tango se utilizan instrumentos amplificados.

*Rovira en un hombre de lápiz y pentagrama. Su problema fue que no siempre tuvo una orquesta a mano para transformar la abstracción pentagramada en algo concreto (...) Escribía dentro y fuera de la tonalidad. Se apasionaba con el dodecafonismo, le interesaba la electrónica aplicada a la música -llegó a aplicarle un distorsionador a su bandoneón, que sonaba como un órgano Hammond- y escuchaba con atención las cosas nuevas que salían en el jazz ( Pujol 1998 Clarín. Cultura y Nación).*

Formalmente presenta dos temas y es reexpositivo.

Tema A: Posee un carácter fuertemente rítmico y repetitivo, basado en células rítmico melódicas a modo de ostinato y superposición de planos. El planteo rítmico novedoso se da en que la superposición de planos es a su vez realizada por la superposición de diferentes compases, la métrica de estructuración del bandoneón es diferente a la del piano por lo que se produce una polirritmia bastante inusual y compleja para la época.

Tema B: Internamente puede ser separado en tres secciones que están diferenciadas por el carácter interpretativo y podríamos resumirlas en Andante Allegro Andante. Las tres presentan un material temático similar emparentado con una estética que remite fuertemente a la música de



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

películas estadounidenses, mezcla de jazz de los años '50 (por ejemplo el contrabajo marcando el 4 en un caminante) con un gesto fuertemente cantáble. Cambia el carácter, es fuertemente melódico en oposición a la rítmica repetitiva del tema A.

La segunda sección de B (el allegro) reexpone el tratamiento interpretativo marcado, rítmico y repetitivo de A, reelaborando el material temático presentado en el andante de B. Como elemento nuevo desarrolla una breve modulación al modo menor. Esta sección concluye con un retorno al andante presentando un enlace a modo de puente temático interpretado por el bandoneón (único momento en que ejecuta una parte absolutamente solista de todo tango) para reexponer al tema A.

El tango finaliza con esta reexposición de A en donde la superposición de planos (a modo de polifonía generada por la repetición de los ostinatos) se ve densificada y complejizada.

En un reportaje para el diario La Prensa en julio de 1969 se le pregunta que es el tango: "El común de la gente piensa que el tango no es más que una danza, algo necesariamenteailable, cuando en realidad, ése es el aspecto más pobre del tango en el terreno musical. A mí me interesa llegar a la esencia del tango, a los enlaces armónicos, a la variación de sus ritmos, al desarrollo de las frases.» Ya en 1959 establece la formación de "Tango Moderno" que define como diseñada para «el tango de la cintura para arriba», es decir, para escuchar sin bailar. Es decir que no sólo realiza una búsqueda estética en sus nuevas composiciones, sino que, al igual que Piazzolla, está posicionando al tango en un lugar en el cual debe ser "consumido" y apreciado como música instrumental, para ser valorado como música en sí misma, sin estar asociado a la danza ni a la literatura.

Cuando surge un nuevo saber, la creación artística genera a su vez un nuevo saber. Dado que el arte es cambio y transformación, cuando se quiere conocer hay que ver la razón, el origen de esos cambios. Es necesario estudiar y analizar al artista inmerso en esos cambios.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

### Astor Piazzolla

Piazzolla había integrado la fila de bandoneones de la Orquesta de Anibal Troilo, cumplida su etapa inicial de director al frente del conjunto encabezado por el cantor Francisco Fiorentino. Luego conforma su propia orquesta, en donde comienza a aplicar ya sus nuevas concepciones musicales.

Aquella primera orquesta revolucionaria de Piazzolla de 1946 fue el punto de partida de un verdadero movimiento renovador.

Habiendo estudiado piano de niño adquirió un repertorio académico que trasladó al bandoneón desde el inicio. Su inclinación por la música clásica lo llevó a estudiar con Ginastera (su principal maestro) y luego en Francia con Nadia Boulangere.

Según Zátonyi, *Un género artístico puede ser considerado como existente al construir su lenguaje propio y, al mismo tiempo, sólo puede concluir este proceso al ser construido por este lenguaje: se hacen uno en el otro, sin depender de un orden cronológico lógico.*

(...) los tres elementos que interactúan para la construcción de este lenguaje propio son:

*las necesidades empíricas y espirituales del hombre del momento histórico y social en cuestión; las condiciones técnicas, tecnológicas y científicas dadas o investigadas y la estatización de los dos anteriores. La autora continúa planteando que este acto no es una gestión sumatoria sino constituyente, sólo por esta estatización pueden configurarse en un nuevo género artístico. (2007: 100)*



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Piazzolla entendió que debían incorporarse al género recursos musicales (especialmente de armonía y contrapunto) que contribuían a exaltar las posibilidades de realización y enriquecimiento del contenido de su lenguaje.

Desde su desvinculación como bandoneonista de Aníbal Troilo ensayó diversas formas instrumentales del tango. Su búsqueda no se quedó en la renovación de los elementos del lenguaje musical, sino que se amplió, a la utilización de las más variadas fuentes sonoras para buscar además, una transformación tímbrica.

Esta nueva concepción compositiva e interpretativa surgió en un momento en el cual el tango había pasado de la hegemonía de la danza, la cual rige desde su comienzo, hasta la fuerte aparición de los vocalistas en la década del '20 (los cuales pasan a tomar un papel protagónico desarrollando una estética propia), es decir que no sólo se plantea una búsqueda estética en sus nuevas composiciones, sino que está posicionando al tango, al igual que Rovira, en un lugar en el cual debe ser "consumido" y apreciado como música instrumental, en un nuevo rol dentro del consumo y de la práctica del género con el objetivo, de lograr que esa música prevalezca sin necesidad de relacionarse con otras artes.

*"Piazzolla exilia al bailarín y al cantor y desdeña la unanimidad de la orquesta típica con una brusquedad imperdonable; fractura con ese gesto el marco donde el tango se reconocía (Kuri, 1990:63).*

Partiendo de contextualizar su obra nos detendremos a analizar la producción realizada con el Octeto Buenos Aires.

Lo que fue renovador y produjo una fuerte ruptura en la década del '50 pasó a ser la base fundamental del tango en la actualidad.





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

### Características generales observadas en esta etapa de su obra:

Los elementos característicos que encontramos en la música de Piazzolla en esta etapa eran rechazados por gran parte del público y por muchos músicos que se dedicaban al tango.

Según Antonio Agri: *“ahora es fácil ser Piazzoliano, antes nos discriminaban, tocábamos para pocos, nos insultaban...”* (comunicación personal)

Por otro lado, Horacio Malvicino comenta: *“¿que era ser Piazzoliano en esta década? Ni nosotros lo sabíamos, estábamos, podría decirse, que siendo hasta perseguidos por hacer esa música...”*

Piazzolla clara y concientemente señala que:

*El tango es cuatro tiempos, o sea cuatro por cuatro. Yo usaba tres tiempos metidos en esos cuatro. Fui yo quien inició esto que ahora es usado con frecuencia. Además los arregladores escribían en una forma meramente paralela. Yo metía contrapunto, movía voces, había fugas, formas armónicas nuevas. (Diana Piazzolla. 1987: 149).*

### Breve reseña de las formaciones en las que participó y las grabaciones que realizó hasta la década del '60.

Desde el año 1934 integra diversas formaciones instrumentales tanto en EEUU como en mar del Plata, su ciudad natal.

En 1938 integra la Orquesta de Miguel Caló. En 1939 ingresa en la Orquesta de Anibal Troilo de la cual formará parte hasta 1944, ese mismo año es llamado a formar una Orquesta con el fin de acompañar a Francisco Fiorentino. En esta formación participarán, entre otros, Hugo Baralis en violín y Carlos Figari en el piano. Realiza una placa discográfica con el sello Odeón: FIORENTINO Y SU ORQUESTA. Astor va a estar a cargo de la dirección musical.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

En 1946 forma su propia Orquesta Típica con Hugo Baralis en violín y Atilio Stampone en piano. Continúa con esta orquesta hasta 1950. Llega a registrar 28 tangos.

La orquesta del '46 ya planteaba un cambio; en ella Piazzolla volcaba los conocimientos aprendidos con Ginastera y le daba a cada instrumento una característica propia en la orquestación. El tango no era ya solamente para ser bailado: él pretendía que su música fuese innovadora:

*Al esbozarse un nuevo conocimiento, repercute inevitablemente sobre el dúo de la ética – moral y, a la vez, puja por ser dicho a través de lo simbólico. Cuando sucede una ruptura en el sistema de valores se genera un impacto sobre los saberes; todo nuevo saber demanda nuevos símbolos. (Zatonyi 2007:17)*

Ya se observa en estas grabaciones algunos elementos sintácticos que denotaban una búsqueda particular:

Podemos detallar los siguientes recursos utilizados:

- Una textura contrapuntística compleja utilizada tanto en composiciones propias como en arreglos de tangos tradicionales.
- La utilización de la alternancia entre tipos de toque, en especial llama la atención la sutileza en el manejo de las cuerdas (alternancia del toque con arco y pizzicato, staccato y legato, etc.).
- La utilización de instrumentos en roles no convencionales, por ejemplo podemos mencionar el gran protagonismo que le da al violoncello.
- Acordes tétradas y péntadas generando sonoridades armónicas más complejas.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

- 
- Las variaciones instrumentales son más libres desde el punto de vista del fraseo y del desarrollo temático.
  - Los cambios de centro tonal trabajados por modulación directa en la repetición de un tema, por ejemplo en la versión de Quejas de bandoneón, o en medio de un tema, por ejemplo en Inspiración.
  - El contrabajo, por momentos, se independiza del rol asignado de marcar junto a la mano izquierda del piano un sostén armónico y realiza un movimiento escalístico ascendente.
  - La forma se amplía generando estructuras más irregulares.
  - Los cambios de tempo y de compás por modificación de las acentuaciones son un recurso muy utilizado.

Ya se observan algunos de los elementos que caracterizarán posteriormente, a su obra.

En esta etapa, en donde comienza a forjarse una estética propia, demuestra que posee amplios conocimientos en cuanto al manejo de recursos característicos del género, sobre ese bagaje modela su identidad.

En 1955 Conformó el Octeto Buenos Aires integrado por Atilio Stampone en piano, Enrique Mario Francini y Hugo Baralis en los violines, José Bragato en el cello, Juan Vasallo en bajo, Horacio Malvicino en guitarra, y los bandoneones serán Leopoldo Federico y el propio Piazzolla.

En los inicios de esta formación, Roberto Pansera ocupó el lugar que después Piazzolla asignó a Federico y Aldo Nicolini fue el contrabajista, pero no llegaron a grabar con el Octeto. Según muchos de los estudiosos que analizaron su obra, él no volverá a lograr esta calidad artística en sus otras formaciones. No sólo logró plasmar fuertemente su ya consolidado estilo sino que terminó de subvertir todo lo conocido en el tango hasta entonces.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

*En 1954, estando en París, tuve la oportunidad de ver y escuchar a muchos conjuntos de jazz moderno, entre ellos al Octeto de Gerry Mulligan. Fue realmente maravilloso ver el entusiasmo que existía entre ellos mientras ejecutaban, ese goce individual en las improvisaciones, el entusiasmo de conjunto al ejecutar un acorde, en fin, algo que nunca había notado hasta ahora con los músicos de tango. Como resultado de esta experiencia nació en mí la idea de formar el Octeto Buenos Aires. Era necesario sacar al tango de esa monotonía que lo envolvía, tanto armónica como melódica, rítmica y estética. Fue un impulso irresistible el de jerarquizarlo musicalmente y darles otras formas de lucimiento a los instrumentistas. En dos palabras, lograr que el tango entusiasme y no canse al ejecutante y al oyente, sin que deje de ser tango, y que sea, más que nunca, música».(Piazzolla)<sup>2</sup>*

Por razones principalmente económicas, el octeto sólo pudo realizar dos grabaciones. Dado que la música de Piazzolla no era aún aceptada, las presentaciones eran esporádicas y los músicos, aunque según ellos mismos cuentan ensayaban y estudiaban fuertemente sus partes, debían realizar actividades en otras formaciones para poder vivir.

Tres corrientes musicales, tres estéticas confluyen en esta formación. Piazzolla incorporará al tango los conocimientos que posee de jazz. Surgirá de esta búsqueda, un trabajo sobre estructuras acórdicas más complejas que las que hasta ese momento utilizaba y la necesidad de que cada músico ocupe un rol solístico “dialogando” entre sí en forma casi constante. De la música

---

<sup>2</sup> Este texto fue elaborado por Astor para la contratapa de una de las reediciones de su disco. Actualmente puede consultarse en el CD ASTOR PIAZZOLLA OCTETO BUENOS AIRES editado por Diapasón (Made in Canadá).



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

clásica obtendrá la intencionalidad de la ejecución camarística, lograr que esas individualidades se fundan en un todo en el momento de la ejecución, desarrollará los conocimientos de instrumentación adquiridos con Ginastera. A su vez trabajará el concepto de forma abierta saliéndose definitivamente de las estructuras de dieciséis compases y ese comienzo acéfalo tan característico del Barroco. La textura elegida será el contrapunto.

En esta formación elige a sus solistas, incorpora a la guitarra con un rol definido, cada instrumento ocupa su lugar; tanto los arreglos como las composiciones están elaborados buscando esa resultante sonora.

En el análisis del Entrerriano de Rosendo Mendizábal observamos los siguientes elementos:

El tango comienza con armonías politonales. La concepción de este arreglo está planteada sobre estructuras rítmicas y armónicas absolutamente novedosas en relación a las producciones de sus contemporáneos. En el plano de la textura, trabaja sonoridades por bloques en contraste con movimientos contrapuntísticos sobre improvisaciones de la guitarra.

*La articulación del 3:3:2 es un sello que será característico en su obra. Esta articulación del ritmo en unidades agrupadas asimétricamente ya había sido utilizada por Julio De Caro y puede a su vez relacionarse con el marcado del tango en la guardia vieja proveniente del ritmo Habanero pero, Piazzolla lo transforma en una gestualidad propia de su obra quedando relacionado con su música hasta nuestros días. En uno de sus sellos característicos.(Nudler)*

En ambos compositores, la gran renovación no se da sólo en el plano musical si no que también se da, como planteamos anteriormente, en el plano ideológico. proponen un tango que por



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

definición, debe ser compuesto y ejecutado para ser escuchado; ya no es ese tango sólo para ser bailado o para cumplir el rol de acompañamiento de cantantes.

*“(Piazzolla) se comportó como un vanguardista ansioso, alguien que quería triunfar en el “aquí y ahora” . En otras palabras, Piazzolla encaró mejor que ningún otro músico argentino el zeitgeist de los ‘60 (Pujol, 2006:53). Por otro lado Ricardo García Blaya nos comenta con respecto a Rovira: fue un músico que arriesgó popularidad en función de una búsqueda evolutiva del género. Que se jugó con sus ideas musicales, sin fijarse a los costados, pero admitiendo sus raíces decarianas y aportando al tango su talento y su audacia creativa.*

### Cuchi Leguizamón

El Cuchi Leguizamón fue un artista de gran relevancia para la cultura del folclore. Supo describir y sintetizar a través de sus modos de metaforización de la sociedad cada hecho que resultaba constitutivo de la época en la que vivió. Sumando a esto, su inquietud por encontrar herramientas nuevas dentro de la cultura musical para que su manera de contar la realidad se adaptara a las transformaciones que iba viviendo su contexto histórico- social.

Una de las obras que ayudan a percibir este modo de incorporar herramientas semánticas de la música para plasmar su representación simbólica de la cultura de una parte del noroeste argentino es la que se analiza a continuación y que ayuda a dar cuenta de procesos de hibridación, usos de la metáfora y la poética, y como interactúan con elementos que a través de una mirada desde la complejidad se puede comprender como la suma de unidades complejas que permiten una comprensión mas acabada y abarcativa de los procesos culturales, sociales e históricos.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### Chacarera del Aveloriado

El ejemplo remite a acciones típicas y propias a una cultura, se pone de manifiesto la mimesis de una realidad que utiliza los “errores que son propiamente del aveloriao” como elementos estructuradores del discurso musical y poético. Sobre la organización formal de la especie folklórica de la chacarera se trabajan materiales que tienen una reminiscencia al estado de este personaje, que se podría caracterizar por no poseer un centro fijo (se hace referencia al caminar zigzagueante, el baluceo, estados propios del “aveloriao”), lo cual se representa de manera metafórica por el uso de cromatismos, o acordes no completamente estables en su estructura (acordes menores con 7 mayor y 9, clusters, etc.). El autor no manifiesta claramente cuales son los elementos que hacen referencia al personaje. Mucho menos explicita como funcionan dichas referencias musicales para que sean las propias al aveloriado. De modo tal que juega un rol importante el uso de la metáfora y la poética para comprender, interpretar y aprender de todos los variados y extensos elementos que vincula el autor con la música popular. Además de empezar a comprender que el uso de recursos armónicos- melódicos no tiene la misma significación en un contexto estilístico que en otro. Lo que queremos establecer es la necesidad de no forzar un análisis armónico funcional en los mismo términos que puede ser abordada una obra de Bach o una canción de otros autores del mismo género que Leguizamón.





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017



*Materiales musicales que remiten al estado del aveloriado. Metáfora musical. Arriba Cromatismo en el movimiento del Bajo.*

*Abajo Acorde de estructura “inestable” por el uso de disonancias como elemento estructurador del mismo.*

Se establece una vinculación de elementos tradicionales-académicos, de los cuales hace uso y adapta para la composición de una canción popular en su propia estética, con la metáfora como recurso articulador entre ambos mundos. El cromatismo como elemento representativo del andar zigzagueante, elemento que rompe con la direccionalidad y la jerarquía de una nota en particular como centro tonal, ficcionaliza la verdad en el marco musical. Esta es una posible representación de la realidad del aveloriado y como tal esta sujeta a diferentes interpretaciones, pero podría decirse que es un uso habitual “la transferencia de un sistema de conceptos desde su campo típico a uno nuevo” (Zbikowsky, 2008), el zigzagueo producto de un mareo producido por la “pena, (...) la reflexión obligada de lo que es la brevedad de la vida” encuentra su transferencia en un material sintácticomusical que genera inestabilidad tonal.

Los elementos armónicos que se desarrollan en la canción plasman un ambiente de ambigüedad, de indefinición tonal que ayuda a versar sobre una de las posibles verdades con las que puede vincularse al mundo simbólico del personaje. El empleo de estructuras que implican internamente el uso de disonancias, las estructuras disminuidas, las relaciones de tritono en la conducción del





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

bajo y acordes, y lo que puede denominarse como sustituciones de acordes dentro de la misma función agregando tensiones a los acordes, son herramientas que crean un contexto musical afín al mundo antes mencionado. Incluso la detención del fraseo melódico sobre notas que conforman las tensiones armónicas ayuda a reafirmar este mundo simbólico.

Al cabo de transitar distintos análisis se puede plantear que el uso de los hechos y elementos folklóricos atravesados por materiales sintácticos de otras estéticas permite al autor crear una sonoridad propia que le sirve para representar y transmitir lo que él mismo interpreta de la sociedad y la cultura en la que esta inserto, y de este modo se permite hacer uso de la mimesis para expresar su contexto por medio de la metáfora. Son éstas (mimesis y metáfora) las que ayudan a poder profundizar sobre los conocimientos y el aprendizaje que no suelen estar en el plano superficial de la obra de arte.

El estudio de la poética ayuda a dimensionar el valor que tienen los hechos, elementos, actores y objetos que no necesariamente tienen una relación directa con el contexto que involucra a la obra, sino mas bien tienen una vinculación indirecta porque infieren a hechos y características que surgen de las costumbres y de los usos habituales de la sociedad donde se crea la obra. Es en este punto que el uso de la metáfora (la transferencia de palabra por palabra o la transposición de la especie al género y viceversa) establece puentes que facilitan unir conceptos con imágenes de lo que se versa representando e interpretando la “realidad real” desde un planteo que utiliza lo verosímil para construir sentido.

A partir de la reflexión y el análisis que derivan de las obras del compositor, surge de manera evidente la vinculación entre el texto (poesía) y la música. En este punto es importante poner de manifiesto que siendo artes “diferentes” “se cruzan a medio camino de su objetivo absolutizante”y, siendo que la poesía “(...) tiende a moverse en *sonido* y a separarse de las



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

limitaciones del significado”, mientras que la música “teniendo como objetivo el *sentido* y el significado, ve en la narración la posibilidad de contar y de *decir*”(Stefanovic, 2006), es que queda claramente establecida la relación vinculante y dialéctica entre ambas artes dado el contexto en el cual se desenvuelve y desarrolla la obra cultural del Cuchi Leguizamón. De esta vinculación se entiende que hay procesos donde la relación entre una y otra arte no es lineal. Dado que la figura musical logra manifestar una doble función, “por un lado tiene un potencial cualitativo y uno constructivo en la estructura músico- textual, apoyado sobre la palabra y construido con la palabra del texto”. Y así también, es la palabra la que sobrepasa las estructuras sintácticas musicales en determinadas ocasiones. De manera que se genera una constante referencialidad a una metáfora que trasciende lo poético del texto y de la música, donde se instala una dialéctica y se vislumbran unidades complejas que posibilitan variadas interpretaciones que apelan a la coexistencia de lo múltiple, con lo cual se debe evitar caer en las simplificaciones que limitan la capacidad de resignificar al mundo entendiendo que, la poética es la proyección de UN mundo sobre el mundo del arte. Esta es una funcionalidad que está abarcada en lo que podría denominarse como la metaforización del mundo cultural que plasma el Cuchi Leguizamón en su obra.

### **CONCLUSIONES:**

En el análisis que desarrollamos sobre estos tres compositores observamos diferentes cruces entre lenguajes. Para dar cuenta de estos cruces utilizaremos el término hibridación tal como ha sido definido por Canclini quien en su libro *culturas híbridas* plantea lo siguiente: “Pensé que necesitábamos una palabra más versátil para dar cuenta tanto de esas mezclas "clásicas" como de los entrelazamientos entre lo tradicional y lo moderno, y entre lo culto, lo popular y lo masivo. Una característica de nuestro siglo, que complica la búsqueda de un concepto más incluyente, es que todas esas clases de fusión multicultural se entremezclan y se potencian entre sí”. (Canclini 2001 pag. 111).



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

En Argentina hemos presenciado el surgimiento de movimientos nacionalistas que plantearon un acercamiento desde la música docta hacia diferentes géneros de música popular. Podemos citar entre ellos a Luis Gianneo o Alberto Ginastera quienes incorporaron a sus obras elementos del género folclore como: “bloques narrativos de esencialidad – cultural, musical”. (Corti 2009: 2). Por otro lado, Astor Piazzolla, el cuqui Leguizamón o Eduardo Rovira, partiendo de lenguajes musicales como el tango y el folclore construyeron discursos originales a partir de incorporar técnicas compositivas provenientes de la música docta o académica centro europea.

Es así que Néstor García Canclini entiende por hibridación a los “procesos socio-culturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (García Canclini 2001: 12).

### **BIBLIOGRAFÍA**

- ADORNO, Theodore, Filosofía de la Nueva Música, Buenos Aires, Sur, 1966.
- BALDERRABANO, Sergio; GALLO, Alejandro; MESA, Paula. *Un enfoque Sistémico del Componente Armónico Tonal*. Trabajo de investigación desarrollado en el marco del Sistema de Incentivos de la UNLP
- BERTALANFFY, Ludwig von.1989. *Teoría General de los Sistemas*. México. Fondo de Cultura Económica.
- BOZZARELLI, Oscar. Ochenta años de tango platense. 1972. Editorial Osboz.
- DOCE VENTANAS AL TANGO. Premio Edenor 2001. Editorial Fundación el Libro.
- D’ADDARIO Fernando. Aquella vanguardia tanguera, redescubierta 40 años después. Diario Página 12. 19 de Julio de 2006
- GIACOBBE, Juan Francisco. La Argentina se expresa en su música: El Tango. 1947



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

- 
- HATTEN, Robert S. 1993. *Musical Meaning in Beethoven: Markedness, Correlation and Interpretation*. Bloomington: Indiana University Press.
  - KELLER, Hermann. 1964. *Fraseo y Articulación*. Buenos Aires. Eudeba.
  - KURI, Carlos 1997. *Piazzolla la música límite*. Buenos Aires. Corregidor
  - MORIN, Edgar, Introducción al Pensamiento Complejo, s. l., s. d.
  - NUDLER Julio. <http://www.todotango.com/spanish/creadores/apiazzolla.html>
  - NUDLER Julio. El hombre que no fue Astor. Suplemento Radar del diario Página 12. 23 de Julio de 2000.
  - PELINSKI, Ramón. 2000. Homología, interpelación y narratividad en los procesos de identificación por medio de la música. En *Invitación a la etnomusicología*, pp. 163-175. Madrid: Akal.
  - PELINSKI, Ramón. 2002. Ostinato y placer en la repetición de la música de Astor PIAZZOLLA. *Revista del Insitituto Superior de Música*. Centro de Publicaciones Universidad Nacional del Litoral, Santa Fé.
  - PIAZZOLLA Diana. Astor. 1987. Buenos Aires EMECE.
  - PUJOL, Sergio. 2006. *Piazzolla y los años '60. Una Lectura Política*. Revista de música CLANG. Año 1 nº 1. Facultad de Bellas artes (UNLP).
  - PUJOL, Sergio. 1998. Diario en Clarín Cultura y Nación del 16 de abril.
  - STEFANOVIC, Ana, *La musique comme Métaphore*, Paris, L'Harmattan, 2006.

### Sitios de Internet:

- ZÁTONYI, Marta. 2007. *Arte y Creación. Los caminos de la estética. Capital Intelectual*. Buenos Aires.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Informe de investigación sindicato de músicos de la provincia de Córdoba  
PASADO, PRESENTE Y FUTURO. NECESIDAD DE ORGANIZACIÓN Y  
PROTECCIÓN DE LA ACTIVIDAD LABORAL DE LOS MÚSICOS.

Víctor Garay (Guitarrista, Compositor - Secretario de Prensa)

Sindicato de Músicos de la Provincia de Córdoba

sindicatomusicos.cba@gmail.com

---

**Breve historia del Sindicato de Músicos de la Provincia de Córdoba (SMC): Ley Provincial, modo de trabajo, protección, carnet habilitante, convenios, derogación (año 1995). Ley Ejecutante Musical (nacional).**

En 1921 un grupo de músicos decide juntarse y conformar la Asociación de Músicos de Orquesta. El mundo se transformaba del cine mudo al sonoro y las orquestas trabajaban acompañando películas y tocando en lugares gastronómicos, comenzaban las primeras grabaciones y aún no nacían las sociedades de gestión colectiva (SADAIC fundada en 1936, AADI fundada en 1954). El conservatorio Félix Garzón cumplía 10 años y la actividad musical en Córdoba era efervescente.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

No quedan registros de las primeras acciones de ésta asociación, sus principios y metas, pero sabemos que subsistió durante décadas hasta que toma relevancia en la promoción y aplicación de la ley de Protección del Músico de Arte Menor<sup>1</sup>

Aparentemente, por consejo de los integrantes de ésta asociación en Córdoba se promulga el Decreto Ley 1544 de 1956 de Protección del Músico de Arte Menor, que buscaba dar un marco de profesionalidad a los intérpretes de jazz, folclore tango y música característica para *"el amparo legal a un sector de hombres de labor que hacen de la Música de Arte Menor profesión habitual, es decir, fuentes de recursos que posibiliten la subsistencia diaria. Un Estatuto que los comprenda, al mismo tiempo que los jerarquice evite la competencia que a menudo asume caracteres de gravedad, de otros sectores simplemente aficionados que aseguran su desenvolvimiento económico con entradas provenientes del desempeño de tareas, con el consiguiente menoscabo para las posibilidades de perfeccionamiento de sus aptitudes Musicales."* (sic)

Ésta ley exigía para el ejercicio de la profesión, contar con carnet habilitante otorgado por el ministerio de educación luego de aprobar un examen realizado por profesores del conservatorio provincial y un representante de la entidad gremial. Cabe destacar que en ése año aun no existía el Sindicato de Músicos de Córdoba conformado legalmente y no nos consta registro de exámenes

---

<sup>1</sup> Los conservatorios en el mundo entero, como su nombre lo indica, han realizado la tarea de conservar lo que la sociedad consideraba en otras épocas, la música de mayor nivel. Es por esto, que allí solamente se enseñaba lo que se consideraba "Arte Mayor".

Esta idea, hoy ya superada, permite entender que la música es universal y que las expresiones de la manifestación espontánea de la sociedad, deben ser incorporadas dentro de estos centros educativos, para ser rescatadas, investigadas, jerarquizadas y enriquecidas por las personas que se dedican al estudio de la música.

(<http://www.upc.edu.ar/fad/conservatorio-felix-garzon/>)



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

de esa época. Además la ley creaba un impuesto del 5% sobre el valor de contratos de músicos extranjeros y de otras provincias que iba destinado a la mutual sindical. Por lo que pudimos reconstruir de nuestra historia la participación en aquellos años era escasa, no hay registros de el accionar de la mutual hasta el año 1970 donde se recibe un prestamos de la Instituto Americano para el Desarrollo del Sindicalismo Libre (AIFLD)<sup>2</sup> y se otorgan créditos de consumo a los afiliados. Se sabe también que la organización contaba con una casa cedida por la CGT y que fue vendida por uno de los presidentes de la asociación en el año 1960.

Es necesario destacar que en el estatuto del Sindicato se engloba a *“todas las personas que puedan demostrar su condición de Músico Instrumental y/o Vocal, Director, Instrumentador, Arreglador, Copista o dedicado a la enseñanza de la Música.”*<sup>3</sup> por lo que el alcance pretendido de esta organización es global a la actividad de los músicos.

Desde la obtención de la personería sindical podemos dividir la actividad en dos grandes rasgos:

- Desarrollo de la actividad mutualista.
- Otorgamiento y control de actuación de músicos profesionales.

En el primer aspecto podemos mencionar el desarrollo de un loteo en el año 1973 en la zona de barrio Mafekin de la ciudad de Córdoba, donde se construirían unas 60 viviendas.

---

<sup>2</sup> Según el historiador Hobart A. Spalding, en su artículo publicado en la revista Nueva Sociedad Nº 70, Enero-Febrerode1984, ISSN: 0251-3552, <www.nuso.org>, narra que éste instituto era una herramienta de infiltración de la CIA en sociedad con movimientos sindicales de EE.UU para "promover en los sindicatos orientaciones pro capitalistas. Su énfasis en combatir a aquellos que no favorecen a las corporaciones ni las inversiones norteamericanas, lo ha llevado a apoyar a los regímenes militares de derecha, al margen de sus políticas hacia los sindicatos y la clase obrera. Esto se desprende de las acciones del Instituto en lugares tales como Argentina, Brasil, Chile o la República Dominicana."

<sup>3</sup> Estatuto Social del Sindicato de Músicos de la Provincia de Córdoba, Capítulo Primero, Art. 3



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

Los interesados pagaban una cuota mensual no reintegrable mientras la mutual gestionaba un crédito ante el banco hipotecario para la compra del terreno señalado. En el año 1973 se pierde la posibilidad del crédito y se cae el emprendimiento generando una deuda con la empresa constructora que quiebra en los años 90.

En los años 80 se intenta la compra de un terreno en la zona céntrica de la ciudad para lo cual se hace un depósito que se pierde ante la imposibilidad del pago completo de la transacción.

En el plano de control del trabajo el sindicato otorgaba los carnets habilitantes una vez al año, con lo que quedaba mucha gente afuera del circuito legal y que eran perseguidos y bajados de los escenarios al no contar con la habilitación que exigía la ley.

En éste periodo contrasta la capacidad económica y los malos manejos con la falta de participación de músicos. El sindicato, a través de su mutual, se transforma en un ente recaudador sin capacidad o interés de trabajar por beneficios hacia los músicos. No se celebran convenios colectivos ni acuerdos entre parte. Hay registros de una pequeña cobertura de salud en algunas especialidades a la que se podía acceder con descuentos para a afiliados, pero nada más.

La historia sigue oscura. El sindicato persigue a quienes no tienen carnet y los baja del escenario, hay músicos que tocan desde abajo para poder hacer la presentación y cumplir con la norma. Se vende carnets a dueños de orquestas características a cambio de bastante dinero. El sindicato en vez de representar persigue a los músicos y genera un odio que perdura mucho tiempo.

En el año 1995 por diferencias con el Sindicato de Músicos de San Francisco (que no contaba con representación provincial), y que al parecer tiene que ver con el manejo de la recaudación del 5% de los contratos de músicos de fuera de la provincia, se deroga el decreto ley 1544 y el trabajo queda librado a la suerte de los músicos y su capacidad de negociación con dueños de orquestas o locales.





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

El sindicato vacío, con pocos afiliados que trabajaban en la orquesta de la Provincia de Córdoba, pierde fuerza. Hay intentos de negociación para poder concretar convenios colectivos con locales, orquestas, grupos de cuarteto, todos sin resultados.

Es la etapa de más debilidad el sindicato que dura hasta el año 2010 que ingresa una nueva comisión directiva.

Cabe destacar que, en el año 1958, a nivel nacional se aprueba la Ley del Ejecutante Musical, que reconoce al músico como trabajador, propone la integración en la cobertura de salud y previsional e integra dos condiciones para poder trabajar como músico: el carnet habilitante y la libreta de trabajo.

Dicha ley es aprobada pero no promulgada, y permanece así hasta el año 2005 donde es promulgada por Néstor Kirchner y genera una polémica fuerte que trataremos más adelante.

### **Flexibilización laboral: emprendedurismo y éxito. Pagar para tocar. Negocio de la música, intermediarios.**

Los años 90 traen el afianzamiento del neoliberalismo en las relaciones laborales, que implican flexibilización y baja de aportes patronales, privatizaciones y desfinanciamiento de cajas jubilatarias. En la música se afianza el modelo del éxito y la masividad como camino a lo que se contraponen los independentismos musicales, proyectos que surgen a la fama sin estar bajo el paraguas de una gran discográfica. Las herramientas tecnológicas abren un cambio de consumo y producción de la música, pero dicho cambio de paradigma no se ve reflejado en mejoras a los músicos que siguen siendo el pilar fundamental. El “trabajo” del músico sigue girando alrededor del “éxito” y la masividad de la propuesta, marginando los circuitos locales o regionales de circulación. En éste contexto y afianzando experiencias anteriores surgidas de géneros como folclore y rock, surgen las asociaciones de músicos independientes (de quienes nos ocuparemos en el próximo capítulo), que agrupan a artistas “emergentes” y que trabajan por fuera de las grandes



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

estructuras de la industria y que comienzan a vislumbrar el cambio de modelo de negocio imperante hasta la época. Se avanza en la auto producción copiando el modelo de la industria y reduciéndolo en pequeña escala, se fortalecen los circuitos de conciertos y giras y se promueve el intercambio como moneda fuerte. El modelo a seguir es el que se puede ver por los canales de música que irrumpen en televisión, tanto en estéticas como en formas de trabajo y la mirada se vuelve global. Con la llegada de internet de manera masiva la carrera del músico independiente está al alcance de un clic y tecnología permite poder acceder a grabaciones más económicas y de alta calidad. Se introduce el concepto de producto y mercado en la música y se copian los modelos que la industria impone, teniendo como necesario y obligatorio que generar material acorde a los estándares del comercio solo para conseguir fechas de manera local (booking, video clip, fan page, web, discos con ciertas características en cantidad de temas y “recorrido dinámico”). Aparecen los intermediarios y los dueños de locales van dejando paso a la práctica del pagar para tocar o “compartir” parte de lo recaudado por el cobro de entradas.

Si bien las causas de que los músicos accedieron a éstas prácticas son varias (falta de espacios públicos y programas de promoción, falta de espacios para música en vivo, falta de inversión privada) se va instalando la lógica de venta de un servicio/producto para poder acceder a mostrar el trabajo musical que se realiza. Hay que “saber venderse” para poder tocar, hay que gestionar e invertir en llegar al público. Todo esto lleva a transformarse de trabajador a productor, es decir, de “vender su fuerza de trabajo” a invertir en un producto que pueda después comercializar y generar ganancia. Esto distorsiona la posibilidad de considerarse músico ya que quienes pueden “invertir” en hacer conocer su música dentro de los parámetros que el mercado lo indica son quienes tiene los recursos económicos para hacerlo, y si además lo que buscamos es el “éxito” de la propuesta musical, el horizonte es aún más acotado. Los espacios de música en vivo se proponen como vidrieras de nuestros proyectos, que, sin asegurarnos ningún resultado, nos alquilan sus espacios. Parrillas, restoranes, bares, peñas y espacios de música en vivo se



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

transforman de inversores y contratistas en arrendadores de sala, y los “productores” en intermediarios que funcionan como programadores sin remuneración que cargan los costos a los músicos.

La lógica del emprendedurismo es la lógica de la empresa y del éxito, perseguir ésa lógica atenta contra la libertad artística y promueve un modelo de inestabilidad donde el único responsable de tu destino sos vos, sin importar las condiciones políticas, sociales y económicas imperantes, es decir sin importar la regulación del estado, ya que si no pudiste concretar tu proyecto es porque no fuiste lo suficientemente eficiente en el manejo de recurso, no supiste ver la oportunidad de venta o no es bueno tu producto, es decir, es culpa tuya.

### **Nuevas Organizaciones, asociaciones de músicos independientes. Instituto Nacional de la Música. Fomento y trabajo. Importancia de los sindicatos.**

En el año 2001 se funda en Buenos Aires la UMI, Unión de Músicos Independientes para “fortalecer la alternativa de la autogestión en la música y mejorar las condiciones en las que se realiza la actividad musical”<sup>4</sup>, que si bien no es la primera ni la única en todo el territorio nacional, toma notoriedad cuando en 2005 se promulga la Ley N° 14.597 - Estatuto del Ejecutante musical y la asociación se opone.

Ésta ley sancionada en 1958, promovida por el SADEM (Sindicato Argentino de Músicos con personería gremial en Capital federal y partidos del conurbano bonaerense), contempla la necesidad de poseer carnet habilitante para el ejercicio del trabajo como músico profesional, que se obtenía mediante examen, y proponía la creación de espacios para músicos amateur. La repercusión es grande. Se produce el rechazo automático de la norma y la UMI consigue apoyo de importantes referentes de la música: León Gieco, Luis Alberto Spinetta, Teresa Parodi apoyan al

---

<sup>4</sup> <http://www.umiargentina.com/umiargentina/institucional.html>



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

derogación de ésta norma y la creación de una nueva y moderna que contemple las realidades de la época y las nuevas formas de trabajo.

Tras una asamblea en el hotel Bahuen y luego de haber sido recibidos por el presidente del momento, Néstor Kirchner, se veta el decreto de promulgación y se forma una mesa de trabajo para la redacción del texto de la nueva ley. Si bien la norma del 1958 está desactualizada contempla un aspecto muy importante que luego no se ve reflejada en la nueva ley: considerar al músico como trabajador e incluirlo en la protección social.

Luego de largos debates donde se discute la forma del trabajo del músico y su posible inclusión en el campo laboral reconocido como trabajador (en la misma época se crea el régimen especial de aportes para las Trabajadoras de Casas de Familias y el Estatuto del Peón Rural, que permiten aportes por escasos períodos de tiempos trabajados a distintos contratantes), se opta por enviar un texto donde se promueve el fomento como eje y crea el Instituto Nacional de la Música, INAMU, dejando para más adelante las cuestiones laborales.

Una de las debilidades de éste proceso es la falta de participación de los sindicatos de músicos en el debate. La polarización surgida entre UMI y SADEM provoca el rechazo de los "músicos Independientes" a las temáticas sindicales y deja fuera de la redacción del texto a los referentes de los sindicatos del país (existe la FAM, Federación Argentina de Músicos, que reúne sindicatos de todo el territorio y en el que no está incluido el SADEM), además de que se intentó dar un debate federal, los ejes se cocinaron y cerraron en Buenos Aires. También quedan afuera (quizá por desconocimiento o porque los participantes de la redacción de la nueva ley vienen de la lógica del rock) las agrupaciones corales, que se ponen a trabajar en una Ley Nacional de Coros, para que se les contemple su forma de trabajo.

La Ley nacional de la Música impulsa el fomento como eje central de sus políticas, similar al caso del teatro o el cine, herramienta valiosa peor que viene sólo a cubrir un aspecto de la actividad, la productiva. También recibió y recibe críticas ya que en unos de sus ejes que es la creación del



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

Circuito estable de Música en Vivo, que subsidia a locales comerciales que programen música a cambio de que dejen el 70% de la entrada al artista, situación que pone el eje en la convocatoria que pueda tener la propuesta y no asegura ningún beneficio al músico (recordemos que el negocio de éste tipo de propuestas de pequeño y mediano formato está en la venta de consumiciones en la barra), no se habla de contratos de exención de responsabilidad por accidentes ocurridos en el local, y mucho menos de una protección social. Deja librada la posibilidad de cobro del artista a la "capacidad de producción" de su propuesta y no contempla que los locales se sirvan del trabajo de los músicos para poder seguir existiendo (sin público no hay negocio). Los fomentos parten de la lógica de que si el músico puede cubrir todo el proceso tiene mayor posibilidad de insertarse en el mercado y no contempla el transcurrir de éste músico y su necesidad de subsistencia.

Si bien ésta ley se la denominó informalmente como la Parte 1 (dónde se cubría sólo el fomento luego se atendería lo laboral), nunca se convocó a organizaciones con mirada sindical y de pertenecía de clase a debatir sobre el tema, y hasta el día de hoy, desde el nuevo gobierno, se cita solo a empresarios y mángers a debatir sobre derechos laborales desconociendo a las organizaciones de trabajadores.

Más allá de su historia más o menos afortunada, los sindicatos de músicos reúnen a personas que se consideran trabajadores y creen que, como cualquier otro trabajador tiene que cobrar por su tarea, y además tiene derecho a la cobertura social y a no ser considerados "empresarios de la música" y "emprendedores", ya que implica reconocerse como inversor cuando lo único que se tiene es su "fuerza de trabajo" (compositor, arreglador, intérprete, profesor, director, etc). Colocar una mirada sesgada sólo a lo productivo y no atender a los derechos laborales (no intelectuales) del oficio es entregarnos a una mirada liberal que pone los costos en los trabajadores y no en los empresarios.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### **SMC: Nueva etapa, necesidad de protección, convenios, leyes, ordenanzas, Ley provincial 10032.**

En el año 2010 una nueva comisión directiva asume la conducción del Sindicato de Músicos de La Provincia de Córdoba y comienza a sanear la institución, que después de muchos años de mala gestión se encuentra vaciada y sólo representando a los cuerpos estables de la provincia de Córdoba. Se trabaja por la re-categorización de los Coros Provinciales, que no eran reconocidos como músicos en sus cargos y sus sueldos, se mejora el básico de todos los músicos y se negocian ítems por instrumento y tareas específicas. Se logran muy buenas condiciones salariales y se comienza a trabajar en las cuestiones relacionadas a seguridad e infraestructura. También se realiza un acercamiento institucional a la asociación de músicos independientes de la ciudad de Córdoba MuCC (Músicos Convocados de Córdoba), quienes desde el 2006 venían trabajando la problemática de las ordenanzas y los contratos para la música en vivo en la ciudad, reconociéndose como trabajadores que luchan por sus derechos. En los últimos años se avanza en la afiliación de compañeros músicos autogestionados y trabajadores de la municipalidad de Córdoba, se entablan contactos con organismos públicos de músicos de la provincia y se dan charlas de concientización en escuelas e institutos de enseñanza musical. Se afianzan lazos con otras asociaciones de músicos provinciales y se comienza a trabajar en una ley de protección y promoción de la música a nivel provincial. También se llevan adelante charlas sobre derecho intelectual, talleres de producción, ciclos de conciertos, escuela de perfeccionamiento en bronces, proyecto de escuela de bandoneón, convenios de descuentos en servicios y convenio de descuentos en salud a través del sanatorio Sindical de SUOEM (Sindicato Único de Empleados Municipales). Se trabaja en la constitución de sedes en otras localidades provinciales y se realizan talleres de formación en esas sedes.

Desprotección.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

La lógica de trabajo del mercado imperante lleva al músico autogestionado a tener que generar su empleo transformándose en productor de sus fechas y asumiendo los riesgos civiles y penales ante un accidente o tragedia. Luego de Cromagnon las prácticas no han mejorado con respecto a la forma de organización, y los músicos (sin poder de control o negociación en general ante los lugares de música en vivo) nos entregamos a la suerte de que "no pase nada" y a la precariedad laboral. Las muertes de músicos por electrocución en escenarios de la provincia y el país hacen necesaria una nueva gestión y control de los espacios con música en vivo y un control legal y previsional respecto a riesgo de trabajo que asumimos al subirnos a un escenario. Alguien debe velar por nuestra seguridad, ya que la del público estaría contemplada en las habilitaciones de los locales (cuando las poseen), sin embargo la de los músicos queda librada a su suerte y a las formas en las que fueron dadas las relaciones contractuales (de palabra o no) ante los locales y productores.

Las organizaciones con personería gremial debemos velar por éstos derechos, reclamando a la patronal, los locales y productores que cumplan con las pautas de seguridad y contratación mínimas, además de luchar por conseguir muchos derechos postergados. La organización es la base de la fuerza que tiene los músicos como comunidad y como trabajador. El sindicato de Músicos de la Provincia de Córdoba está trabajando en convenios laborales para regular las contrataciones en todos los espacios de música en vivo, además de mejorar las condiciones de trabajo de los músicos estables en bandas de cuarteto o cuerpos oficiales provinciales y municipales.

### **Ley 10032 - Promoción cultural.**

La ley provincial 10032/2011 y sus reglamentarias dicen: "*ARTÍCULO 1º: Exímase del pago del Impuesto sobre los Ingresos Brutos a las actividades de producción, representación, composición e*



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

*interpretación de eventos culturales y/o espectáculos musicales, artísticos y circenses, efectuados en el ámbito de la Provincia de Córdoba.*

*La presente exención comprenderá los ingresos obtenidos por el desarrollo de las citadas actividades cualquiera fuere el origen de los mismos (ventas de entradas, publicidad, cachet, etc) y en la medida que se cumplan los siguientes requisitos, en la forma y condiciones que al efecto establezca el Ministerio de Finanzas:*

- 1. Los espectáculos permitan el acceso sin costo para las personas mayores o ancianos, comprendidas en el término antrópico-social de tercera edad.*
- 2. para la realización y/o ejecución del evento, intervengan y/o se contraten artistas radicados en la provincia de Córdoba."*

Dicha norma alcanza a muy pocos productores de manera sustancial, que son quienes producen eventos con grandes ingresos, así mismo sucede con los músicos que perciben cachet altos y el descuento puede ser importante. Sucede además que en la práctica los artistas que intervienen no son contratados o se les pide cesión de derechos por la participación en dichos eventos (dar al productor una parte de lo que se cobre por derechos de autor), se los programa antes de la hora citada al evento, con una peor técnica o simplemente fuera del escenario mayor. La capacidad de negociación como iguales entre el productor y los músicos es imposible ya que el poder de los primeros es superior por lo que se establecen condiciones leoninas. Herramientas de promoción como ésta son deseables solo si se respetan los derechos de la parte más débil y se aplica de manera gradual a modo de favorecer a los que menos posibilidades tiene de realizarlos, sino se transforma en herramientas de transferencia de recursos del estado a manos de algunos pocos privados. Teniendo en cuenta que la gran mayoría de los músicos de la provincia no participa de éstos eventos sería bueno proponer otras formas de fomento que lleguen a promocionar los pequeños y medianos circuitos de trabajo.





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### **Industria de la música en Córdoba: posibilidades de desarrollo, fortalezas y debilidades, potencial de crecimiento, futuro como polo económico más allá de los festivales.**

La provincia de Córdoba es un centro cultural y geográfico muy importante porque congrega personas de toda Argentina y América Latina. Su circuito de festivales y fiestas patronales (más de 260), su infraestructura de teatros, salas y estadios, su circuito cuartetero, sus salas independientes de teatro, sumado a la fuerte cultura de la salida y el alto consumo de música en vivo, hacen de ésta una provincia ideal para fortalecer una industria cultural que solo logró hacer pie firme en el cuarteto y en los festivales de verano. La calidad de artistas y técnicos es indiscutible y las producciones musicales son excelentes a fuerza de voluntad de quienes las llevan adelante. Hacer crecer la capacidad económica del medio musical y repartir mejor los recursos generados provocará un crecimiento exponencial, lo que generará ingresos a toda la cadena de valor.

Entendemos que una economía como ésta no puede sostenerse sin el reconocimiento económico necesario a quienes son su motor y razón de existir, sin músicos no habría música (aunque la inteligencia artificial componga) y sin música no habría desarrollo posible. Hoy los ingresos se distribuyen entre los intermediarios y la gran industria más toda la economía satélite de la actividad. Se desarrollan prensa para artistas, manager, cursos de formación, diseñadores, sellos, "productoras", pero los músicos seguimos sin cobrar, o sin saber a ciencia cierta cuánto dinero me llevo a la casa después de tocar. Todo es riesgo e inversión para el músico que es en definitiva el tronco de éste árbol y que al debilitarse puede morir todo el resto.

Para poder crecer como escena hay que dejar atrás el paradigma de éxito y concentrarnos en el desarrollo de los micro, pequeños y medianos circuitos locales y regionales, que son los que pueden generar sustento diario a miles de personas y que cuya estabilidad podrá formar las bases para los circuitos económicos industriales.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

Artistas concentrados sólo en ser mejores músicos desarrollarán mejores propuestas artísticas, que seguramente serán más fáciles de vender en otros espacios. La regulación de contratos y la obligación de pagos de cachet mínimos para actuaciones de músicos en vivo intenta revertir éste problema. La integración en la protección social permite poder pensar en el oficio como una herramienta de trabajo posible de desarrollo, sin tener que buscar estabilidad en otros empleos. Una política así debe estar centrada en la protección de los artistas y la promoción de los espacios de trabajo, siendo equitativo a la hora del reparto y siempre pensando en incidir en los circuitos donde se genera mayor empleo estable.

Pensar herramientas de promoción sin pensar en los trabajadores músicos es sólo transferir recursos del estado a las productoras (una co-producción encubierta), muchos años de desprotección hacen que los empresarios crezcan y los músicos deban dejar la actividad musical para dedicarse a otra que cubra su sustento. En agosto del 2010 se publicaba que las industrias culturales aportaban un 3.5 % del PBI total de argentina (<https://portinos.com/6590/las-industrias-culturales-aportan-el-35-del-pbi-argentino>), que trasladados al día de hoy serían unos 312.500 millones de pesos, es bueno preguntarse cuál es el porcentaje de informalidad que sostiene esa gran economía.

**Cultura e identidad: la música como identidad, el músico como agente cultural de desarrollo, fomento a la producción “no comercial”, música y economía regional, identidad y pertenencia territorial, Instituto Provincial de la Música, lineamientos para una política musical integral, música y educación, visibilización y fomento, derecho a la cultura y Estado, accesibilidad a la producción y circulación de música a sectores de escasos ingresos.**

Dejar librado a la lógica de mercado la producción difusión y circulación de la música es firmar un certificado de muerte a nuestra identidad, porque la necesidad hará que se compongan obras que suplirán la necesidad de un mercado que pocas veces tiene que ver con la necesidad de expresión



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

de los pueblos. El Estado tiene aquí una responsabilidad indelegable, y debe llevar adelante políticas que sustenten y promuevan la creación local, profunda y libre de condicionantes mercantiles. Debe promoverse el conocimiento de nuestra música, local regional y latinoamericana, desde todos los espacios y estadios de formación, promocionar la escucha y formación de públicos dispuestos a buscar música "no comercial", propiciar y facilitar espacios en medios masivos de comunicación de otras músicas, sobre todo aquellas de difícil aceptación por los mercados, debe acercar y aportar herramientas, insumos y espacios para el desarrollo comunitario de todas las expresiones musicales, especialmente la más vulnerables y las nacidas de espacios con poco recursos económicos. Es el Estado quien tiene que valorar en primer lugar a los músicos locales y fomentar su micro economía, visibilizar y promover la circulación de los músicos y las obras del territorio profundo de la provincia. Sostener circuitos estables y públicos de difusión, formación y encuentro comunitario y ayudar a fortalecer las experiencias nacidas de las comunidades. Debe destinar recursos económicos importantes y descentralizar las aplicaciones de dichos recursos y ante todo tiene que facilitar el desarrollo de la conformación de La Identidad regional, entendiéndola como un sistema vivo en cambio permanente.

La creación de una herramienta pública para la aplicación de políticas particulares en torno a la música es una herramienta fuerte a considerar dentro de la estructura del estado, que, sin superponerse con las existentes, puede accionar de manera más eficiente en la aplicación de programas y políticas públicas. Ésta herramienta, ya sea en forma de Instituto, Consejo u otra, debe ser un ente público, con control del estado y participación de los afectados por sus políticas. La presencia más importante debe ser de músicos que representen lo más ampliamente posible las realidades provinciales, además de las instituciones educativas o formativas de músicos y en menor medida las salas de música en vivo y los circuitos estables. Debe ser una herramienta que vaya mucho más allá de la entrega de subsidios y creación de programas, debe ser una herramienta de estudio, planificación y ejecución de políticas a mediano plazo para la inclusión de



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

la música y los músicos al tejido social, cultural y productivo, sacándolos de la marginalidad económica y facilitando vías de circulación para sus creaciones.

### CONCLUSIONES

Después de muchos años de ausencia, creemos que estamos en un momento excelente para el crecimiento y afianzamiento de un circuito cultural/musical que se ha perdurado gracias a esfuerzos particulares y de pequeños colectivos organizados, movidos por la voluntad y la terquedad más que por las políticas públicas.

La cantidad y calidad de la producción musical, el nivel de los ejecutantes, el valor de las obras compuestas, la capacidad de gestión y la ubicación geográfica nos presentan la posibilidad de desarrollo que es necesario aprovechar.

En ésta etapa los músicos de la provincia de Córdoba nos encontramos organizados para luchar por nuestros derechos y aportar al estado con ideas y herramientas para el desarrollo de la música en la provincia. Es nuestro deseo hacer crecer el medio musical y fortalecer las instancias laborales, de formación, desarrollo y sustento de la actividad, siempre con los músicos como sujetos centrales de la economía, ya que insistimos que, sin músicos no hay música.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### PREPARACIÓN CORPORAL Y PERFORMANCE VOCAL EN EL CORO DE ADULTOS MAYORES. UNA EXPERIENCIA DOCENTE CON EL MÉTODO MLT

Lic. Laura Alberti

UNVM

laualberti81@gmail.com

---

#### INTRODUCCIÓN

El presente trabajo expone aspectos significativos de una experiencia docente basada en el método *Music Learning Theory* (MLT) de Edwin Gordon para la resolución de pasajes rítmicos y melódicos en la práctica coral con adultos mayores. Como parte del equipo de investigación en el Proyecto “La performance vocal integrada en el contexto musical multicultural. Proyecciones artísticas y didácticas del modelo UNVM 16/17”, surgieron inquietudes sobre cómo aportar conocimientos musicales ante la ausencia del manejo del lenguaje para mejorar y facilitar el abordaje de las obras. El acercamiento al método MLT llevó a la aplicación de herramientas como medio para amalgamar musicalmente la heterogeneidad sonora, expresiva y tímbrica en el canto coral con grupos de adultos mayores.

A raíz de los años transitados como docente con coros de adultos y adultos mayores desde 2005 hasta la actualidad, se han observado diferentes situaciones relacionadas con el manejo del aprendizaje musical. A partir de la coordinación del Coro del PEUAM (Programa de Extensión Universitaria para Adultos Mayores), perteneciente al Programa de Desarrollo Social y Cultural del Instituto de Extensión de la Universidad Nacional de Villa María, desde el año 2011 hasta la actualidad y la permanente capacitación como docente llevaron a



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

destacar las siguientes experiencias. En primer lugar el diálogo musical con los cantantes a la hora de abordar el aprendizaje de las líneas melódicas correspondientes a cada voz resultando difícil la escucha consciente para luego reproducir y no cantar al mismo momento en que se enseña la parte musical. En la mayoría de las veces suele suceder que se canta simultáneamente mientras el director enseña la música. A su vez, en la previa al ensayo en la preparación corporal y vocal, la ejecución de distintos ejercicios de relajación producían somnolencia provocada por el horario de ensayo pos almuerzo, como así también falta de concentración y conciencia del cuerpo. Cabe destacar que la disponibilidad de ejercicios es limitada debido a los problemas de salud que se presentan en este rango etario. Por otro lado, el abordaje de obras del repertorio popular argentino presentaba dificultades debido a su complejidad rítmica. Y por último, los conocimientos musicales de los coreutas eran muy reducidos (nombre de las notas, figuras, manejo de la partitura, entre otros), no así sus experiencias a través de los años. La búsqueda y capacitación permanente con el instrumento de la voz y de

las diferentes maneras de abordar el lenguaje musical llevaron a dar con otras formas como el método Kodaly y más actualmente con la MLT (Music Learning Theory) de Edwin Gordon. Con el acercamiento a estos métodos surgió la inquietud sobre la aplicación de sus herramientas al coro de adultos mayores y qué beneficios aportaría grupo coral ante las observaciones mencionadas.

Marisa Perez<sup>1</sup>, fundadora y directora de Música con Corazón ha estudiado en profundidad el método de Edwin Gordon. Fundamenta que el pedagogo ha llevado a cabo la investigación más completa y detallada de cómo los niños aprenden música y ha sido capaz de describir todas las etapas y fases de este largo y complejo proceso de aprendizaje que Gordon denominó audiation, equivalente al pensamiento en el lenguaje. Por tanto, la MLT de Edwin Gordon, como todos estos métodos, es un método que no comienza con la partitura, sino que se basa en la experiencia

---

<sup>1</sup> Directora del Instituto Gordon de Educación Musical España (IGEME)



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

vivencial de la música y de la asimilación a través del oído. Al mismo tiempo establece, especialmente a través de las sílabas rítmicas y tonales que utiliza, un eslabón que conecta perfectamente lo asimilado y comprendido a través del oído con la lectura y escritura musical, cuando llega el paso secuenciado para este aprendizaje. Los alumnos construyen una sólida base auditiva e interpretativa a través de cantar, movimiento rítmico, y aprendizaje de patrones tonales y rítmicos antes de ser introducidos en la notación musical<sup>2</sup>.

Debido al perfil de los integrantes de este coro de adultos mayores la resolución de pasajes rítmicos y melódicos se presentaba con dificultad y como un gran desafío. Es por ello que se aplicaron en una primera instancia elementos rítmicos basados en la MLT (tipos de movimientos y cómo desarrollarlos: fluidez, peso, espacio y tiempo).

Utilización de patrones rítmicos de aculturación, imitación y asimilación presentes en las obras musicales trabajando las mismas en la preparación corporal previa al ensayo<sup>3</sup>

Por tanto, la MLT de Edwin Gordon, es un método que no comienza con la partitura, sino que se basa en la experiencia vivencial de la música y de la asimilación a través del oído. En la práctica esto permitió prescindir en esta primera fase de la partitura y de cualquier nomenclatura o concepto que haga referencia a ella.

Para cerrar, esta ponencia propone el trabajo experimental realizado con el método de la MLT para brindar herramientas a los integrantes del coro de adultos mayores, y así facilitar conocimientos para el aprendizaje musical de las obras, específicamente para la resolución de pasajes rítmicos con dificultad.

---

<sup>2</sup> Pérez, M. (septiembre 11 de 2015). *El gran objetivo de la enseñanza musical. Lo que la Music Learning Theory (MLT) de Edwin Gordon aporta a la enseñanza musical.*

Recuperado de <https://igeme.es/el-gran-objetivo-de-la-ensenanza-musical/>

<sup>3</sup> Pérez, M. (2015) *Jugando con la Música – Bebés. Currículo para la educación musical temprana según la Music Learning Theory de Edwin Gordon.* Primera edición septiembre de 2015. Ramiro II, núm. 7. 28003 Madrid. IGEME, Instituto Gordon de Educación Musical España.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

### Método

Con el objetivo de abordar un repertorio de Música Popular argentina de raíz folclórica y resolver dificultades específicamente rítmicas con el grupo asignado, se utilizaron elementos que se abordan en el método MLT para ofrecer conocimientos musicales previos al manejo de la escritura musical. En este caso los relacionados a abordar el elemento rítmico como primera instancia de experiencia con la MLT. Los ejercicios fueron explorados en los ensayos corales a partir de la sistematización de datos concretos (conformación del grupo, problemas de salud y experiencia vocal), cuyo grupo estuvo conformado por treinta integrantes.

### Características del grupo seleccionado:

EDAD	PROBLEMAS DE SALUD	EXPERIENCIAS MUSICALES	CONOCIMIENTOS DE LECTO ESCRITURA
- Entre 57 y 88 años	- Hipertensión - Diabetes - Cardiovascular (con intervenciones quirúrgicas: marcapasos, bypass), arritmia. - Alergias - Enfermedades de huesos (artritis,	- Coral - Canto solista (Folklore, Melódico y Tango) - Danza folklórica - Tango - Instrumental: bombo y guitarra.	- Sólo dos personas con poco conocimiento. Nombre de las notas y valores de las figuras.





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

	osteoporosis, - Colesterol - Mieloma Múltiple		
--	---	--	--

La aplicación del método se realizó durante 12 ensayos los cuáles estuvieron estructurados de la siguiente manera: se asignaron entre 15 y 20 minutos previos al ensayo musical para la realización del trabajo. Los ejercicios estuvieron conformados por una propuesta rítmica con la sílaba “ba” o “pa” ejecutada por la docente en donde el coro fue el encargado de replicar la misma por imitación, siendo ésta acompañada de manera libre con el movimiento corporal que le sugiriera la práctica a cada integrante.

De esta manera se propusieron en su comienzo ritmos binarios y luego ritmos ternarios para así llegar a la célula a trabajar. La misma corresponde a la obra De fiesta en fiesta, compás 11 cuyo ritmo es corchea-negra, negra-corchea. Se insistió sobre la misma debido a que en ensayos previos se observó una modificación del compás realizando negra-corchea, negra-corchea. En el abordaje de la obra al escuchar la modificación que interpretaba el grupo con relación a lo escrito se procedió

a la corrección de la misma. El cambio fue de fácil adaptación debido a que el mismo había sido trabajado con anterioridad en cada ensayo. Cabe destacar que las agrupaciones rítmicas que se utilizan en la música folklórica suelen ser de un alto grado de complejidad para este grupo de adultos mayores, ya que en ellos la diferencia auditiva del ritmo suele ser muy sutil. De allí la decisión de comenzar a aplicar la MLT desde lo rítmico primeramente y no desde lo tonal.

### Resultados

Para la obtención de resultados y observación de la experiencia se apeló al relato de la Directora/Docente, entrevistas a los coreutas de manera grupal y el contraste de registros de



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

ensayo previos y posteriores a la aplicación del método. Se expusieron tres preguntas concretas, a saber: primeramente ¿Qué les pareció la propuesta previa a los ensayos?, en segundo lugar ¿Cómo se sintieron al realizar los ejercicios? Y por último ¿pudieron reconocer elementos de los ejercicios en las obras abordadas?. La mayoría coincidió en que fue novedoso y divertido. Estuvieron predispuestos al ser algo desconocido o nuevo para ellos/as, y hubo mayor atención en cada ejercicio aplicado. También coincidieron en la utilidad de trabajar habla y movimiento corporal de una manera libre, favoreciendo a la coordinación.

Con respecto a lo que sintieron, dijeron que mientras se respondía a la propuesta de la directora con la sílaba “ba” o “pa” ejecutando ejercicios de movimiento circular de manera aleatoria con el cuerpo, los ayudó a expresar lo que su cuerpo sentía sin condición previa alguna. Romper con la rigidez y el poder proponer lo que les parecía.

A su vez se juega y se aprende. Colabora a la des-inhibición grupal e individual.

En cuanto al reconocimiento de la propuesta en la obras nadie llegó a hacerlo, es decir que pudieran identificar alguna célula trabajada en la previa y la aplicación en una obra. Algunos comprendieron que lo que se proponía tenía una aplicación aunque no fueran conscientes de ella. “Entender que lo que se hacía no era porque sí, pero que aún no había llegado a hacer la relación”. Otros respondieron que sentían incorporar cosas nuevas como estímulo. Sirvió a la expresividad y a desinhibirse. Además aportaron que al ser herramientas para entrenar el oído darían su resultado. Y por último, aprender a escuchar a la directora y entre ellos/as, como también incorporar cosas nuevas por más complejas que sean predispone de otra manera.

En el artículo publicado por Marisa Perez, “Música con Corazón”, Edwin Gordon opina que nos volvemos rígidos e inamovibles en todo lo que concierne al sistema de pensamiento y sus formas de comportamiento. Nos acostumbramos, y lo mantenemos sencillamente porque no sabemos hacerlo de otra forma y no sentimos la pasión para cuestionarlo y cambiarlo. Es por ello que el resultado ha sido sorprendente en cuanto a



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

la aceptación grupal debido a que era algo totalmente desconocido para los integrantes. Puede ir en Conclusiones Para finalizar la experiencia permitió dos aprendizajes. A nivel de la práctica docente resultó enriquecedor ya que se utilizaron herramientas que fueron positivas siendo las mismas elaboradas para el aprendizaje musical en la edad temprana. Así mismo, en los integrantes del coro se logró una escucha consciente a la hora de aprender las diferentes partes musicales pudiendo así resolver pasajes rítmicos de las obras a trabajar.

### CONCLUSIONES

El presente trabajo significó el acercamiento a los integrantes del coro de adultos mayores, conocer las características del mismo y la búsqueda de nuevas herramientas y conocimientos para el aprendizaje del repertorio seleccionado haciendo énfasis en dificultades rítmicas específicas. De allí la aplicación del método llevado a cabo por Edwin Gordon a través de la Music Learning Theory (MLT). Su método... Hay un proceso natural que se despierta en la mente y en el cuerpo cuando escucha música y que se intensifica cuando se escucha con más profundidad y cuando se comienza a explorar y a responder de una manera libre y desinhibida. El cuerpo capta la lógica del ritmo y se coordina con las pulsaciones, el oído interior reconoce las similitudes, las diferencias, absorbe, registra, asimila, compara, relaciona, intuitivamente extrae el centro tonal, las sensaciones sonoras son recogidas y procesadas por nuestro sistema sensitivo y emocional.

La implementación de la MLT, fue favorable en la aplicación de adultos mayores produciendo interés a lo desconocido logrando captar mayor atención tanto en la preparación corporal previa como así también en el ensayo del coro.

La experimentación con herramientas elaboradas para el aprendizaje musical en la edad temprana en adultos mayores ofreció elementos que posteriormente facilitaron el aprendizaje de pasajes rítmicos según el repertorio abordado. Entre ellos se pueden nombrar la conciencia de pulso, pie



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

binario y ternario, agilidad en la resolución del células rítmicas, aplicación de dinámicas en determinados pasajes musicales de las obras, mayor atención al gesto de la directora.

Para finalizar cabe destacar que el trabajo realizado perteneció a una parte del abordaje del método siendo el mismo el comienzo de un largo camino a transitar.

Ofreció importantes beneficios al grupo coral y por sobre todo, interés hacia una nueva manera de abordar el conocimiento y el manejo del lenguaje musical en los integrantes.

### BIBLIOGRAFÍA

Pérez, M. (2015) *Jugando con la Música – Bebés. Currículo para la educación musical temprana según la Music Learning Theory de Edwin Gordon*. Primera edición septiembre de 2015. Ramiro II, núm. 7. 28003 Madrid. IGEME, Instituto Gordon de Educación Musical España.

Pérez, M. (septiembre 11 de 2015). *El gran objetivo de la enseñanza musical. Lo que la Music Learning Theory (MLT) de Edwin Gordon aporta a la enseñanza musical*. Recuperado de <https://igeme.es/el-gran-objetivo-de-la-ensenanza-musical/>

Pérez, M. (Septiembre 18 de 2014). *De la vivencia sonora al concepto musical. El eslabón perdido, Teoría del aprendizaje de la música de E. Gordon*. Recuperado de <https://www.createctura.es/noticias/de-la-vivencia-sonora-al-concepto-musical/>

Taylor, D. & Fuentes, M. (2011). *Estudios avanzados de performance*. New York. Arte Universal.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### SOMOS MUCHO MÁS QUE DOS.

#### LA CLASE GRUPAL DE INSTRUMENTO: UNA POSIBILIDAD TRANSFORMADORA

Lic. Alejandro Polemann; Prof. Karina Daniec

Facultad de Bellas Artes. UNLP

---

#### Resumen

Uno de los desafíos más importantes al llevar adelante una formación instrumental en música popular, para nuestra época y para este lugar del mundo, es el de “desandar” los recorridos didácticos instalados durante siglos de sistematización de origen europeo y luego norteamericano. La propuesta de la Cátedra de Instrumento se enmarca en una perspectiva crítica de la educación, que promueve y fomenta los procesos de participación y de reflexión de los/las estudiantes sobre sus propias prácticas como vía principal para favorecer su comprensión y a partir de ello generar herramientas para la construcción de conocimiento en un aprendizaje cada vez más autónomo. Aborda "la educación como un campo complejo y contradictorio en el que se tensan variables socio-políticas, culturales e institucionales" (Morin, 2009) e incorpora la noción de intervención como recurso de transformación y cambio. Al concebir la práctica educativa en su complejidad definimos a ésta como multidimensional, imprevisible, inmediata y singular. Cada clase de instrumento es única en tanto en ella intervienen estudiantes con saberes diferentes previamente incorporados, con prácticas diversas, provenientes de contextos disímiles y constituyen de esta manera sujetos singulares de aprendizaje. Atender a esta singularidad teniendo en cuenta el contexto de masividad en el que se desarrolla la asignatura impone un importante desafío. En este sentido, ponemos en crisis el arquetipo que sostiene que las clases de instrumento deben ser exclusivamente individuales. Sostenemos que la implementación de actividades grupales fomenta procesos de interacción entre pares como así también entre



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

docentes y alumnos. El dictado de clases de instrumento en grupos de estudiantes genera espacios de aprendizaje cooperativos, intercambio de ideas, no solo con el docente sino entre pares, quienes además pueden officiar de tutores eventuales en pequeños “equipos de colaboración” mutua. Desde el punto de vista afectivo y hasta social, las ventajas de un marco de aprendizaje colectivo ya han sido probadas por gran cantidad de pedagogos. Además de transformar la tarea en algo compartido, grato, incentivante, permite tramitar más fluidamente los momentos de desaliento y desorientación que ocurren en el tránsito de la formación. Existe un nivel de desarrollo real, que está determinado por la capacidad de resolución independiente de problemas, y un nivel potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un docente o con la colaboración de un compañero más avanzado. “Es un espacio dinámico en el que lo que un estudiante no puede hacer solo sino con la ayuda de otro, en el futuro podrá hacerlo solo.” (Castorina, 1996)

La ponencia y el artículo propuestos abordan esta problemática estableciendo referencias para la discusión y sugiriendo recorridos didácticos posibles.

### DESARROLLO

#### Contextualización de la experiencia

La asignatura *Instrumento* de la carrera de Música Popular de la FBA-UNLP es uno de los espacios curriculares de mayor permanencia en la carrera ya que se dicta desde el Ciclo de Formación Musical Básica (CFMB) hasta el 4º año. Estos cinco años de enseñanza continua de un instrumento musical representan un importante desafío pedagógico e implican un alto grado de responsabilidad en relación a la formación de las/los estudiantes. La decisión académica de la Institución de convocar a un equipo docente unificado para llevar adelante esta tarea abre la posibilidad de proponer un trabajo cuyos atributos se caractericen por la coherencia en el



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

abordaje en todos los niveles, la continuidad entre ellos, la secuenciación de los contenidos y estrategias de retención y promoción de las asignaturas acordes con un proyecto de inclusión para la Formación Musical Universitaria.

El seguimiento de los porcentajes de inscripción y acreditación realizado durante nueve años de trabajo proyectan resultados positivos. En concordancia con los objetivos de la FBA, que promueve el ingreso irrestricto, la retención y la finalización de la formación de grado, las asignaturas de Instrumento reflejan en sus indicadores un importante porcentaje de crecimiento y un alto índice de aprobación. Así, desde 2008 a 2016 el aumento de inscripción a la asignatura Instrumento CFMB fue de un 310%, de 155 a 482 estudiantes. El crecimiento total de los alumnos regulares de toda la carrera fue casi del 500%, de 212 a 1.033. El promedio general del porcentaje de aprobación (considerando los estudiantes “reales”, es decir los que se hicieron presentes al menos una vez en las cursadas) de las asignaturas desde 2011 (año en que se completó el dictado de los cinco niveles de la cátedra) hasta 2016 es de 52%, con la particularidad de que la mayor retención se refleja en el IV año con 84% de promedio, y la menor en el CFMB con 40%, desde 2009.

Uno de los desafíos más importantes al llevar adelante una formación instrumental en música popular, para nuestra época y para este lugar del mundo, es el de “desandar” los recorridos didácticos instalados durante siglos de sistematización de origen europeo y luego norteamericanos. El artículo “La clase de Instrumento. Un espacio para la construcción de sentido” (Polemann, 2011) trata especialmente esta problemática. “El modelo *tradicional* de “maestro”, forjado principalmente desde los conservatorios europeos del siglo XIX y aggiornado como *tecnicista* en el siglo XX, supone la posesión de “secretos” para la realización musical frecuentemente vinculados al amplio manejo de la información y a la destreza física e interpretativa considerada muchas veces como innata, telúrica o racial, según el tipo de música de que se trate.” (Polemann, op. cit.) Este paradigma debe ser necesariamente puesto en crisis para



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

desarrollar una propuesta acorde con los lineamientos de la carrera. Y no basta con adoptar otros modelos que en su momento aportaron importantes respuestas a los desafíos de época. “El modelo *progresista* o *expresivista* – desde mediados del siglo XX- traslada los “secretos” para la realización artística al interior del estudiante posicionando al educador en el lugar de facilitador para que afloren las supuestas destrezas innatas de aquél.”(Polemann, op. cit.) Por lo tanto, es deseable pensar en un perfil alternativo: “aquél que partiendo de las ideas y conocimientos previos del estudiante se compromete con el trabajo a realizar no exclusivamente desde el ejemplo magistral o el lugar de facilitador sino desde la búsqueda de una construcción superadora de la que él y el estudiante poseen de las música a estudiar, de la producción constante de nuevas posibilidades, herramientas y reflexiones.”(Polemann, op. cit.). En consecuencia, ponemos en crisis el arquetipo que sostiene que las clases de instrumento deben ser exclusivamente individuales. Desde el inicio del dictado de estas asignaturas, y potenciando experiencias anteriores exitosas, hemos propuesto el dictado de las clases en grupos de estudiantes.

### Marco pedagógico

La propuesta de la cátedra *Instrumento* se enmarca en una perspectiva crítica de la educación, que promueve y fomenta los procesos de participación y de reflexión de los y las estudiantes sobre sus propias prácticas como vía principal para favorecer su comprensión y a partir de ello, de manera progresiva, generar las herramientas para la construcción de conocimiento en un aprendizaje cada vez más autónomo. Aborda "la educación como un campo complejo y contradictorio en el que se tensan variables socio-políticas; culturales e institucionales" (Morin, 2009), de la misma manera que incorpora la noción de intervención como práctica de transformación y cambio. Al concebir la práctica educativa en su complejidad definimos a ésta como multidimensional, imprevisible, inmediata y singular. Cada clase de instrumento, si bien incluye problemáticas comunes a la





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

práctica instrumental, es única en tanto en ella intervienen estudiantes con saberes diferentes previamente incorporados en contextos disímiles que constituyen sujetos singulares de aprendizaje. Atender a esta singularidad, teniendo en cuenta además el contexto de masividad en el que se desarrolla la asignatura *Instrumento* impone un importante desafío. Una práctica concebida desde un enfoque que plantea el paradigma de la complejidad necesita de un docente reflexivo y comprometido, que pueda hacer una lectura de las situaciones que presenta la acción educativa y tome las decisiones más adecuadas para cada situación de enseñanza, concibiendo al estudiante como un sujeto activo, constructor de sus conocimientos.

Nos preguntamos entonces cómo es el proceso por el cual el estudiante construye ese conocimiento musical que implica la interpretación instrumental. Entendemos que es la "actividad" el motor fundamental para el desarrollo y la apropiación del conocimiento; sin embargo acordamos en que "la actividad no se concibe única ni principalmente como el intercambio aislado del individuo con su medio físico (del estudiante con el instrumento o con la obra), sino como la participación en procesos, generalmente grupales, de búsqueda cooperativa, de intercambio de ideas y representaciones, y de ayuda en el aprendizaje (...)" (Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, 1992). No concebimos esta actividad como la reproducción irreflexiva por parte del estudiante de las consignas dadas sino que trabajamos para que estas acciones generen aprendizajes que puedan ser generalizables a nuevos contextos y situaciones.

La Práctica Educativa concebida desde la perspectiva crítica implica poner en juego acciones reflexivas, explícitas, explicativas, interactivas y situadas revalorizando además los espacios de formación colectivos. El aprendizaje se centra en los procesos cognitivos de las y los estudiantes "no gestionado de manera externa sólo por parte del docente, sino gestionados por ellos mismos." (Pozo, Torrado, 2006) La implementación de actividades individuales y fundamentalmente grupales tienden a fomentar estos procesos de interacción entre pares como así también entre docentes y alumnos. Existe un nivel de desarrollo real, que está determinado



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

por la capacidad de resolución independiente de problemas, y un nivel potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un docente o con la colaboración de un compañero más avanzado. “Es un espacio dinámico en el que lo que un estudiante no puede hacer solo sino con la ayuda de otro, en el futuro podrá hacerlo solo.”(Castorina, 1996) Esta idea, que constituye lo que Vigotsky denominó zona de desarrollo próximo, sustenta la dinámica de trabajo grupal en la clase de instrumento como a la propia intervención docente. Las actividades planteadas a las y los estudiantes constituyen de esta manera verdaderos problemas a resolver. “Un problema es una situación que pide una solución sin que los implicados conozcan aún los medios ciertos para obtenerla; por eso es un problema.”(Baquero, 1997) En este proceso de búsqueda de resolución de los problemas que se plantean en cada trabajo práctico el estudiante comienza a regular meta-cognitivamente su propia acción, reflexionando sobre su práctica y construyendo de esta manera los criterios que sustentarán sus futuras decisiones en torno al propio desempeño técnico-instrumental así como en torno a la interpretación musical. La intervención docente contemplará la implementación de estrategias metodológicas que permitan la indagación, el análisis y la reflexión de la propia práctica por parte de los y las estudiantes; el reconocimiento de sus problemáticas en la interpretación musical para incentivar la búsqueda de posibles caminos para su resolución; y el conocimiento del propio cuerpo promoviendo modos de ejecución que no pongan en riesgo a los y las estudiantes de las afecciones más frecuentes en la práctica instrumental.

Cabe señalar que la asignatura *Instrumento* tiene una modalidad de cursada teórico-práctica. Esta particularidad se refleja en la dinámica de clases que articula momentos de producción, reflexión e interpretación musical. Una de las funciones del docente en este tipo de clases es la de fomentar estos intercambios y conformación de pequeños “equipos de colaboración” mutua. Desde el punto de vista afectivo y hasta social, las ventajas de un marco de aprendizaje colectivo ya han sido probadas por gran cantidad de pedagogos. Además de transformar la tarea en algo



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

compartido, grato, incentivante, observamos que permite tramitar más fluidamente los momentos de desaliento, de zozobra y desorientación que ocurren en el tránsito de la formación y que muchas veces no se transmiten al docente, aún con esfuerzos para generar ámbitos propicios para que ello suceda. Una de las principales virtudes de esta modalidad es que genera espacios de aprendizaje cooperativos, de intercambio de ideas, no solo con el docente sino entre pares, quienes además pueden officiar alternadamente de tutores eventuales según las problemáticas y los diferentes niveles de conocimiento y herramientas.

### Instrumentos y materiales

“Los medios y materiales curriculares (...) deben ser una herramienta de apoyo o ayuda para nuestro aprendizaje, por tanto, deben ser útiles y funcionales y, sobre todo, nunca deben sustituir al profesor en su tarea de enseñar, ni al alumnado en su tarea de aprender. (...) Desde una perspectiva crítica, se deben ir construyendo entre todas las personas implicadas en el proceso de aprendizaje”(Moreno Herrero, 2004)

Un aspecto identitario de nuestra propuesta es abordar la realización musical a través de *Trabajos Prácticos* en vez de “obras”. Una de las características más frecuentes en los programas de formación instrumental es que el repertorio oficia casi como el único elemento de secuenciación entre los distintos niveles. De este modo, se funden y confunden los contenidos con los trabajos de realización y hasta con los objetivos, cuando estos giran exclusivamente en torno a “tocar” las obras. En nuestra propuesta se encuentran claramente diferenciados los objetivos, contenidos,



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

repertorio y trabajos prácticos, entendiendo a estos últimos como el planteo de problemas a resolver.

Para constituirse en una situación problemática; el planteo del trabajo práctico o la propia situación deben reunir dos condiciones esenciales: tener sentido en el campo de conocimientos de los estudiantes pero sin ser resolubles sólo a partir de los conocimientos que ya portan. Para ser problemática, la situación debe requerir la construcción de nuevos conocimientos o bien de nuevas relaciones entre los conocimientos ya elaborados. Además, será conveniente que el problema coloque a los estudiantes frente a la necesidad de tomar decisiones, que les permita elegir procedimientos o caminos diferentes. (Doaudy, 1986; Inhelder y otros 1992).<sup>1</sup>Es así que desde esta perspectiva los planteos de los Trabajos prácticos diseñados en nuestra propuesta implican para los estudiantes la resolución de problemas.

Y “los problemas” que se presentan son similares a los que ocurren especialmente en la producción de la música popular como la elaboración de arreglos y la composición original, cuestiones que generalmente son resueltas entre varias personas, es decir en grupos. Esta estrategia metodológica favorece la exploración sobre el instrumento, fomentando el desarrollo interpretativo y poniendo en juego la experiencia musical anterior. En este sentido, la exploración y la búsqueda constituyen una herramienta para la construcción del conocimiento musical. En el planteo de los trabajos prácticos existe un componente explícito en cuanto a aquello que se espera del resultado musical (tocar un Vals criollo, por ejemplo). Pero además se incorpora para cada uno de ellos una *Guía de Trabajo Práctico* a modo de orientación para su desarrollo. Esta guía propone al estudiante posibles recorridos a transitar para la realización del trabajo y resulta

---

<sup>1</sup>Lerner, D. (1996). “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”. En: Castorina, J. A. (1996). Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear un debate. Bs. As.: Edt. Paidós



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

altamente significativa sobre todo en los primeros años, colaborando con la sistematización y organización del estudio del instrumento.

Otra característica del abordaje propuesto y que se encuentra estrechamente vinculado con la música popular es la utilización de instrumentos de percusión en las clases grupales de instrumento. La mayor parte de las músicas trabajadas incluyen en sus sonoridades más tradicionales algún *set* de percusión. Por ello, se propone un abordaje acotado del manejo de instrumentos de percusión como bombo, bongó, maracas y claves, entre otros. Esta estrategia se encuentra fuertemente vinculada con el marco de masividad señalado ya que la posibilidad de contar con un grupo de alumnos hace posible esta tarea que colabora, entre otros contenidos, con el ajuste rítmico en la interpretación del instrumento.

En consonancia con lo planteado sobre el desafío de “desandar” los recorridos de la enseñanza tradicional instrumental, quizás los elementos que generaron mayor permanencia de estas prácticas hayan sido los “métodos” o “libros de técnica”. En términos generales, estos materiales han concebido el estudio de los instrumentos de una forma mecánica y poco reflexiva, ignorando problemáticas fundamentales de la formación instrumental. La experiencia de los últimos años ha puesto de manifiesto que la adquisición por parte del estudiante de hábitos de estudio de manera organizada representa una de las problemáticas más relevantes en la formación instrumental. Por ello, nuestros materiales didácticos brindan una mirada más completa y compleja donde el objetivo central es brindar recursos y proponer situaciones para que las y los estudiantes, paulatinamente, generen sus propias herramientas de estudio. El material más representativo en este sentido es el libro *Guitarra-Piano. Herramientas para el estudio y la interpretación musical*. (Polemann, Daniec, 2016) en el que se incorpora tempranamente en el abordaje del estudio instrumental la problemática del trabajo corporal a través de la percepción del tono muscular, la postura adecuada, y las rutinas saludables y reflexivas. En el texto, la “técnica instrumental” es entendida como un conjunto de saberes que incluyen el trabajo sobre el *mecanismo*, la



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

organización del tiempo de estudio, el mayor disfrute posible en la tarea, y la búsqueda de propuestas interpretativas superadoras. En la exposición de ejercitaciones sobre escalas y acordes, se destaca la búsqueda de soluciones para problemáticas de digitación, articulación, modos de ataque, variación dinámica, etc. El objetivo es generar ejercicios que se vinculen permanentemente con la “música real”.

A partir del marco pedagógico de la cátedra hemos implementado diversas estrategias que colaboran con los procesos de participación y de reflexión de los estudiantes en sus aprendizajes. Algunas de ellas constituyen estrategias de intervención que se dan en la clase grupal de instrumento y que desarrollaremos más adelante, y otras se dan por fuera de ella pero forman parte del mismo proceso de aprendizaje. Dentro de este último grupo incluimos:

- la lectura de bibliografía que abordan los modelos pedagógicos y a partir de ello la reflexión sobre la propia biografía en términos de cómo se acerca cada estudiante al instrumento.
- la indagación acerca de las representaciones previas de los estudiantes respecto de la enseñanza y el aprendizaje de la ejecución/interpretación instrumental.
- la implementación de propuestas contenidas en “Guitarra-Piano: Herramientas para el estudio y la interpretación”.
- la secuenciación de trabajos prácticos de producción con el instrumento que organizan el proceso de aprendizaje.

Hasta aquí, hemos mencionado materiales educativos que acompañan el desarrollo de las clases y que son necesarios para llevar adelante el proceso de aprendizaje en el instrumento. A continuación plantearemos algunas estrategias de intervención que se dan en el marco de la clase de instrumento. Podremos advertir que la búsqueda de un cambio cualitativo en la



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

producción de conocimiento va de la mano de estos procesos reflexivos que se proponen a partir de la interacción de los materiales educativos propuestos y las intervenciones en la clase. Al respecto, Caravita subraya:

“más que observarse un proceso de construcción del conocimiento a partir de un cambio de conceptualizaciones, lo que se observa es que los estudiantes toman de la intervención didáctica información de la que no eran conscientes y la aceptan y la creen. Lo revolucionario se observaría en las consecuencias de esta aceptación, que permitiría a los estudiantes, a partir del nuevo conocimiento tener nuevas perspectivas sobre los hechos que potencialmente les pueden posibilitar nuevas formas de procesar la información” (Caravita, 2001)

### **Sobre la acción didáctica**

“Enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos. Enseñar es proveer toda la información necesaria para que los estudiantes puedan avanzar en la reconstrucción del contenido sobre el cual están trabajando. Enseñar es favorecer la discusión sobre los problemas que se han formulado, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución de los problemas planteados.” (Lerner, 1996)



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Como expresamos anteriormente, existe un modelo tácito de una “clase de instrumento” tradicional que, en términos generales, posee dos momentos. Por un lado cuando el estudiante “toca” y por otro cuando el profesor “corrige”. Estas situaciones se repiten casi cíclicamente en todos los encuentros ya sea como momentos sucesivos o como acciones alternadas en el marco de la clase. Por supuesto que en cualquier clase de instrumento esto debería suceder. Nuestra crítica se plantea cuando no existen otros recursos o estrategias didácticas que trasciendan esas acciones y que profundicen sobre otras cuestiones tanto o más significativas que éstas. Retomando el artículo antes referido:

“Al imaginar una situación de formación que integre las tendencias mencionadas, se podría pensar que las clases de instrumento deberían desarrollarse mediante la exposición del contexto histórico-social de una música determinada, la identificación de los elementos del lenguaje o del género, la aplicación de recursos técnicos instrumentales, o el trabajo sobre diversos recursos expresivos. Sin duda, estos abordajes deberían ocurrir en algún momento de una adecuada formación instrumental. Pero si no trascienden el espacio de indicación particular en una determinada clase para una obra, canción, o recurso puntual de un género, no proporcionarán un aprendizaje verdaderamente significativo en la dirección que aquí se plantea. La clase individual o los grupos reducidos son espacios particularmente aptos para trabajar la construcción de sentido” (Polemman, 2011)





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

El aprendizaje es verdaderamente transformador cuando genera nuevas herramientas de desempeño musical-instrumental pero también de construcción de conocimiento y de sentido. Así,

“En el espacio de clase, el intercambio entre estudiante y docente permite diversas reconstrucciones racionales de las músicas, así como la recuperación de las distintas sensaciones, percepciones y emociones que ésta puede llegar a inducir. El contacto cercano con el estudiante hace posible un seguimiento profundo de los procesos de construcción de sentido que éste recorre. La predisposición a cierto estado de vigilia, en el que no sólo se considera lo que se ve o se escucha en una primera impresión sino que se profundiza en pos del hallazgo de nuevos modos de comprensión, podría considerarse como punto de partida para la construcción de sentido.” (Polemann, 2011)

A partir de un mismo trabajo, la interacción docente-estudiantes puede generar diversas respuestas o soluciones. A modo de ejemplo, en la realización del “Trabajo Práctico N°2. Melodías para cambiar” que corresponde al Ciclo de Formación Musical Básica (CFMB), el año de ingreso a las carreras, y que consiste en la interpretación de melodías y elaboración e interpretación de acompañamientos; observamos que las respuestas dadas por cada uno de los estudiantes a la misma pregunta refieren a cuestiones diferentes, es decir cada estudiante encuentra en el problema de “buscar un acompañamiento para una melodía dada”, no sólo diferentes soluciones sino que además plantea diversos criterios para resolverlo. Además, en las respuestas no sólo se evidencian diferentes tipos de conocimientos implicados, sino miradas distintas del mismo problema. La articulación de esta diversidad de miradas en el contexto de la clase grupal de instrumento genera interrogantes y reflexiones en el grupo,



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

permitiendo que los conocimientos de un estudiante colaboren con la construcción de nuevos conocimientos de otro estudiante o bien los amplíen. De esta manera se multiplican las posibilidades de construir nuevos conocimientos para todos los integrantes del grupo.

Entonces, en el trabajo señalado y frente a la pregunta de por qué han elegido un acompañamiento en particular, algunas respuestas posibles serían:

- “Porque la melodía tiene sonidos largos, entonces funciona mejor un acompañamiento en corcheas.”

Aquí se pone en juego el criterio de complementación rítmica. En esta respuesta se puede advertir que el estudiante deja de considerar sólo el acompañamiento y comienza a percibir cómo el acompañamiento se vincula con la melodía acercándose de esta manera a la comprensión de la trama textural de melodía y acompañamiento.

- “Porque por ahora es el único que me sale.”

Criterio “de lo posible”. Si bien esta afirmación parece limitante, es para el proceso de aprendizaje uno de los factores más importantes a considerar. El hecho de que el estudiante pueda tener un registro de sus avances y de sus límites en un momento dado del proceso, lo ayudará a no “fracasar” en una tarea. Es aquí donde el concepto de ZDP (zona de desarrollo próximo) planteado por Vigotsky representa una herramienta para comprender y dar una orientación adecuada al proceso de aprendizaje. Cabe señalar que uno de los ejes del nivel CFMB es el logro de la continuidad en la ejecución instrumental. En este sentido, consideramos esencial el hecho de que el estudiante pueda construir criterios de elección de lo posible para ser realizado de forma continua a partir del conocimiento de sus herramientas del momento.

- “Porque queda bien”



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Esta respuesta intuitiva hace necesaria una repregunta que indague sobre esos saberes que llevaron al estudiante a la respuesta. ¿Qué es específicamente lo que queda bien? o ¿Por qué te parece que queda bien? Estos interrogantes lo llevarán a reflexiones que vayan más allá del gusto.

- “Porque quiero que suene a cumbia”

Se observa que en esta propuesta el estudiante asocia el tipo de acompañamiento con un género musical determinado y piensa el cambio (Melodías para cambiar) en estos términos.

Una particularidad a destacar es que estas respuestas se producen e intercambian en clase y por lo tanto son recibidas y discutidas entre los y las estudiantes quienes pueden descubrir y resignificar las propias respuestas en articulación con las de sus compañeros y compañeras. Idénticas situaciones se plantean en torno a los contenidos vinculados más estrechamente con el desarrollo instrumental. Así, se presentan discusiones sobre qué digitación es más apropiada para resolver un pasaje, qué modos de ataque funcionan mejor para un matiz determinado, o qué decisiones interpretativas en cuanto al fraseo y la dinámica funcionan mejor para una obra determinada. La función docente es fomentar estas discusiones y regular las respuestas más adecuadas que, a la vez, no censuren la búsqueda estudiantil y se permitan también el hallazgo de nuevas soluciones. A partir de las consideraciones planteadas, proponemos un modelo de clase flexible, que contemple las diversas estrategias de las distintas escuelas y métodos pero que siempre mantenga una postura constructivista del aprendizaje, que favorezca el intercambio permanente y no pierda la claridad en cuanto a los contenidos que se propone trabajar. Entonces, cada contenido a abordar requerirá la puesta en juego de estrategias específicas y adecuadas a través de una estructura que contenga al menos los siguientes momentos:



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

- 
- Indagación sobre los saberes previos de las/los estudiantes en torno a los temas propuestos. Este momento de intercambio coloquial se orienta a que se produzca alguna muestra de ejecución en el instrumento por parte de algún estudiante del grupo.
  - Presentación del contenido puntual a abordar. El mismo podrá referirse -entre otras- a cuestiones rítmicas, melódicas, texturales o interpretativas. La presentación podrá ser a partir de la audición de una música (grabada o interpretada en el momento por el docente) cuyos rasgos más destacados se refieran a la temática a abordar; o bien a partir de la lectura conjunta e interpretación de la consigna del Trabajo Práctico planteado para tal fin.
  - Instancias de producción grupal. Los y las estudiantes tiene la posibilidad de “tocar” con el acompañamiento del docente, instancia que proporcionará las primeras herramientas así como la confianza inicial para el estudio que deberán llevar adelante individualmente. En esta instancia de producción con el grupo el docente realizará las observaciones adecuadas y estrictamente necesarias acerca de la interpretación de los y las estudiantes, sin incurrir en excesos de indicaciones o variables que distraigan la atención sobre los objetivos planteados.
  - Propuestas de tareas a realizar para las clases siguientes asegurándose de que los y las estudiantes cuenten con los materiales y las herramientas suficientes para realizarla, de manera que a través de los logros alcanzados continúen el proceso de construcción de nuevos aprendizajes.

### Conclusiones

A partir de las políticas educativas llevadas adelante durante el último decenio el ingreso a las universidades y específicamente a las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP se ha incrementado notablemente. Creemos que es responsabilidad de las cátedras acompañar



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

este crecimiento con las estrategias pedagógicas adecuadas que garanticen la permanencia de los estudiantes en las instituciones universitarias. Como señalan los autores de *Mitomanías de la educación argentina* “ninguna política para reducir la deserción puede alcanzar resultados significativos sin la participación activa de los profesores”(Grimson, Fanfani, 2014). Por ello, la cátedra de *Instrumento* cuenta con numerosos materiales educativos, así como estrategias para el acompañamiento de las clases que han sido pensadas y construidas a partir de algunas premisas básicas que, entendemos, incluyen una mirada sobre la masividad en la enseñanza de la música y sobre la permanencia en el sistema universitario. Creemos que es necesario poner especial énfasis en estrategias para el primer año de la carrera ya que, según datos empíricos correspondientes al estudio de cohortes realizado en los últimos años, es en ese momento inicial en el que se produce el mayor índice de deserción. En este sentido, es importante elaborar y desarrollar estrategias es que sean “universales”, es decir, que logren llegar a la totalidad de los estudiantes. Actuales investigaciones indican “que todo sistema institucional construye expectativas respecto de los conocimientos, habilidades y hábitos académicos críticos que se presupone que los alumnos ya poseen y que, por lo tanto, no serán materia de enseñanza”.(Marchese, Peralta en Ezcurra, 2011). Por ello es necesario diseñar programas y planificar tareas para un “estudiante real” que contemplen sus saberes y sus posibles limitaciones de formación previa institucionalizada. Todos los estudiantes, en tanto sujetos sociales, poseen un capital cultural que pondrán en juego en su proceso de aprendizaje. Las estrategias implementadas y los materiales elaborados no dejan por fuera este capital cultural acumulado sino que intentan incluirlo a partir de una mirada que atienda a esta diversidad. Los y las estudiantes que ingresan a las carreras de arte en general y de música en particular han tomado una decisión en la elección de sus estudios superiores que exige una gran convicción y un desafío profesional. En términos generales, suele ubicarse a las artes en el espacio del placer, del divertimento, de la distracción o de la mera expresión catártica. Son pocas las veces en que se vincula al artista con un profesional comprometido, laborioso,



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

responsable y productor de conocimiento. Nuestro desafío es que nuestros estudiantes no pierdan esa fuerte pulsión por la música que desean hacer y, a la vez, puedan acceder a nuevos conocimientos en forma de nuevas músicas, ideas, estrategias y horizontes. Es nuestra responsabilidad hacer el mayor esfuerzo que eso suceda.

### Bibliografía

- Baquero, R. (1997). "La zona de desarrollo próximo y el análisis de las prácticas educativas". En: Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique.
- Caravita, S. Commentary: a re-framed conceptual change theory. Learning and Instruction, Oxford, v.11, n.4/5, p. 421-429, 2001
- Castorina, J. A. (1996). "El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación". En Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear un debate (pp. 18). Buenos Aires: Paidós.
- Ezcurra, Ana María (2011), Igualdad en educación superior. Un desafío mundial, Los Polvorines, UNGS
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje". En: Comprender y transformar la enseñanza (cap. 2). Madrid, Morata.
- Grimson A., Fanfani Tenti E.(2014) Mitomanías de la Educación Argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas. Siglo XXI Editores
- Lerner, D. (1996). "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En: Castorina, J. A. (1996). Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear un debate. Bs. As.: Edt. Paidós
- Marchese, Elisa; Peralta, Marilina Itatí. Reseña de: Ezcurra, A.M. (2011). Igualdad en Educación Superior: Un desafío mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento - IEC/CONADU, 108 pp



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

- 
- Moreno Herrero, I. (2004) La utilización de medios y recursos didácticos en el aula. Departamento de Didáctica y Organización Escolar Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Morin (2009) En Saviani, D. (1983). “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina”. En Revista Argentina de Educación. A.G.C.E. Año II-Nº 3.
- Polemman, A.: La clase de instrumento, un espacio para la producción de sentido. En revista Clang Nº3, La Plata, Facultad de Bellas Artes, 2011.
- Polemman, Alejandro; Daniec, Karina (2016) “Guitarra – Piano. Herramientas para el estudio y la interpretación musical.” EDULP, La Plata.
- Pozo J. I. y Torrado J. A. (2006) “Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música” En Nuevas Formas de pensar la Enseñanza y el aprendizaje. España. Grao Editores.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### UN CANTAUTOR O UN ERMITAÑO

#### El Cantautor, el ciclo de cantautores “Ensalada de Juglares” y la experiencia colectiva

Luciano Fermín Bongiorno

Facultad de Bellas Artes de la UNLP

Ipeal

Lucianoferminbongiorno@gmail.com

---

#### RESUMEN

La reciente premiación a un cantautor, por parte de una de las máximas autoridades en reconocimiento literario (Premio Nobel de Literatura); nos interpela directamente acerca de la importancia social, cultural y simbólica que tuvo y tiene la canción de autor en la actualidad. Sin embargo, este reconocimiento a Bob Dylan también debe ser entendido como otro ejemplo más de la apropiación casi exclusiva, de las teorizaciones acerca de la figura del cantautor y la canción de autor, por parte de los literatos y sectores alejados de la producción y el análisis musical.

Simon Frith dice:

*Hasta hace relativamente poco, la mayoría de los críticos académicos de música popular angloestadounidense asumía, como el sentido común de los oyentes, que el sentido del pop estaba en las letras [...] Existen razones manidas para esto: fanáticos, académicos y moralistas están más acostumbrados a tratar con sentidos verbales que con musicales, les resulta más fácil hablar de ellos (y censurarlos). (Frith, 2014: 284)*





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

Por otra parte, no caben dudas que la canción de autor y el desarrollo de la figura del cantautor, son inherentes a la música popular.

Por lo tanto, este trabajo forma parte de una serie de investigaciones referentes a las especificidades propias de los cantautores –auto-acompañamiento musical, composición de canciones de autor, etc.- abordadas desde una perspectiva musical amplia y que comenzamos allá por el año 2012.

La Ensalada de Juglares es un ciclo de cantautores, cuya propuesta principal es la de mezclar en un escenario, y por una única noche, las canciones propias de 3 o 4 solistas de formato vocal-instrumental que se auto-acompañan musicalmente. Esta manifestación artística cuenta ya con 14 encuentros a la fecha y se erige como una de las tantas propuestas de creación colectiva que comienza y termina en una misma y única función.

¿El cantautor, sólo puede ser pensado como un músico y poeta solitario que vaga errante por el mundo, autoabasteciéndose social y musicalmente?

El virtuosismo del cantautor en un show individual, reside en que es un *hombre orquesta* en todo sentido: es compositor, letrista, instrumentista, cantante y protagonista (“la voz como personaje”<sup>1</sup> diría Frith); y esta intencionalidad en algunos casos está evidenciada al punto de incluso llegar a cantar y tocar literalmente, varios instrumentos en simultáneo.

La performance del cantautor, al participar en la Ensalada de Juglares, en parte pareciera vincularse con la presentación de un proyecto (el propio) dentro de otro mayor (La Ensalada). Esta performance individual, si bien delimita muy claramente su aporte creativo, pareciera no poder ser escindida ni mucho menos abstraerse de la totalidad de la idea artística del show.

Esta investigación entonces, reflexionará (a partir de entrevistas y registros fílmicos de las presentaciones) acerca de este tipo de manifestación artística, y se intentará dilucidar las

---

<sup>1</sup> Frith, ob. Cit., p. 348



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

implicancias de la construcción de expresiones colectivas a partir de las creaciones individuales de cada cantautor.

Palabras clave:

Cantautor experiencia colectiva música auto-acompañada

Problemas

¿Cómo construye un cantautor experiencias colectivas?, ¿Cómo serán estas experiencias colectivas si se elaboran desde el mismo repertorio que suele ejecutar en sus presentaciones individuales? ¿En qué medida será esa nueva experiencia, una creación que trasciende la mera suma de individualidades?

### DESARROLLO

El arquetipo de cantautor

Si bien existen excepciones, sobre todo respecto a la performance y al repertorio, el cantautor arquetípico refiere al músico, por lo general solista y de tradición folk-acústica; que escribe, compone y canta sus propias canciones auto-acompañándose con un instrumento armónico.

El cantautor como continuidad del hombre orquesta o juglar

El cantautor es un músico integral cuyo oficio consiste en desempeñar, él solo y en simultáneo, tareas correspondientes a varias disciplinas artísticas específicas.

El virtuosismo del cantautor en un show individual, reside en que es un *hombre orquesta* en todo sentido: es compositor, letrista, instrumentista, cantante y protagonista ("la voz como



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

personaje”); y esta simultaneidad interpretativa, en algunos casos está evidenciada al punto de incluso llegar a cantar y tocar literalmente, varios instrumentos a la vez sobre el escenario.

Esta simultaneidad musical específica en la que se ven implicadas la voz y la ejecución de uno o más instrumentos por parte de un mismo músico, es denominada *auto-acompañamiento musical*; y hasta la actualidad es la herramienta fundamental del cantautor.

Es muy probable que la concepción de hombre orquesta tomada por algunos cantautores actuales pueda efectivamente, rastrearse en juglares y demás músicos medievales ambulantes.

Las características de estos músicos (los músicos medievales itinerantes) establecen una continuidad en el tiempo con los cantautores actuales, cuyos objetivos comunes forman parte de las capacidades o los virtuosismos propios del músico que se auto-acompaña. (BONGIORNO, 2013: 41)

Si como decíamos en el artículo anteriormente citado, el músico medieval callejero solía oficiarse de actor, músico y hasta de saltimbanqui o malabarista, con tal de mantener la atención desinteresada de los transeúntes; no es descabellado pensar que la idea performática de cantar canciones propias en formato solista, a la vez que tocamos varios instrumentos en simultáneo, es la continuidad en el tiempo de aquellos “malabares instrumentales” tan comunes durante siglos.

### Proceso trenzado

Sin embargo, si bien el desempeño de tareas correspondientes a varias disciplinas son evidenciadas de manera simultánea en el escenario, la obra de un cantautor quizá pueda pensarse como un proceso mucho más extenso y complejo en el que se entretajan de manera trenzada varias labores. Las cuales por momentos son encaradas por el músico de manera alternada y en otras ocasiones en simultáneo.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

Si analizamos las diferentes etapas por las que atraviesa sólo una canción propia del repertorio de un cantautor, podremos ver que el *proceso trenzado* pretende ser lineal, destacándose al menos dos instancias diferenciadas: la previa al show y la instancia del show.

Si bien de diferente manera, en ambas instancias estarán implicados: la composición de la letra y la música (incluyendo el correspondiente arreglo para formación vocal-instrumental solista), el estudio y correcto desempeño de la disociación rítmico-textural durante la ejecución cantada y auto-acompañada, la interpretación de la canción -entendida como el rol escénico del músico como eje vertebrador del show-, etc.

Cuando decíamos anteriormente que el *auto-acompañamiento musical* es la herramienta principal del cantautor se debe a que esta práctica está presente de manera indispensable durante todo el *proceso trenzado*. El auto-acompañamiento musical es a su vez posibilitador, medio y articulador en la instancia previa de la performance, y actor fundamental durante la concreción escénica del show

¿En qué consiste la Ensalada de Juglares?

La Ensalada de Juglares nació a fines del año 2014 y continúa hasta la actualidad a partir de encuentros mensuales ininterrumpidos (salvo durante los meses de receso estival).

Cada encuentro de la Ensalada de Juglares propone varias rondas o vueltas de canciones propias y/o apropiadas entre los cantautores convocados para esa fecha, los cuales permanecen en el escenario con sus respectivos instrumentos durante todo el show.

Además, durante el show se selecciona una canción propia de cada cantautor para ser tocada de manera grupal por todos los cantautores convocados para esa función del ciclo (canción colectiva).

La Ensalada de Juglares es una propuesta que no se repite nunca en el mismo escenario sino que es itinerante, lo cual acrecienta su originalidad y fugacidad.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

¿Construcción colectiva?

Según Teresa Marín García podría definirse a la *Creación Colectiva* como:

... un concepto contemporáneo que se refiere al conjunto de procesos que permiten alcanzar un objetivo común entre individuos, que siendo diferentes, comparten objetivos, principios, estilos y/o experiencias, sea cual fuere la forma de relación entre ellos. (Marín García, 2007: 211)

Intentando correrse de la mirada simplificada y dicotómica *creación grupal/creación individual*, la ensalada se erige como una propuesta superadora que concibe al solista *auto-acompañado* como un actor de la cultura inserto en una realidad mucho más compleja y relacional. Si bien es cierto que un cantautor comúnmente se desempeña de manera individual, eso no implica que no existan otras posibilidades. La Ensalada pretende habilitar esas otras formas de vincularse artísticamente entre los cantautores, al permitirles poner en juego lo individual dentro de un espacio musical colectivo; y esta relación entre lo individual y lo colectivo, es justamente el objetivo artístico principal de este ciclo.

En este sentido, la propuesta de la *Ensalada de Juglares* podría pensarse más cercano a lo que Marín García define como *colaboración esporádica*:

Así, la característica principal de las colaboraciones esporádicas su brevedad en el tiempo. La finalidad de estas colaboraciones suele ser resolver un proyecto específico. Por lo que es habitual que muchas veces se compatibilicen con otras actividades individuales. (Marín García, 2007: 213)



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

Por otra parte, la estrategia utilizada en la *Ensalada de Juglares* también podría pensarse más emparentada al concepto de *collage* que elabora la misma autora.

Cualquier creación colectiva, implica la colaboración de varios individuos. Éstos constituyen en sí mismos realidades autónomas, que aun pudiendo coincidir en más o menos intereses, gustos, formas de trabajar u otros aspectos, en cualquier caso tendrán enfoques diferentes a la hora de abordar un proyecto conjunto y aportarán parte de su personalidad. De algún modo, podría entenderse que las aportaciones que pueden realizar los diferentes colaboradores a una creación colectiva son fragmentos, porciones representativas de sus intereses y formas de hacer. Estos fragmentos, al igual que ocurre en cualquier otra forma de collage, pueden disponerse según diferentes procedimientos, entre los que destacan la acumulación, ordenada o caótica, la simultaneidad o la fusión (Marín García, 2007: 222-223)

En este sentido, son las canciones de cada cantautor las que se erigen como “fragmentos o porciones representativas de intereses”. Y las “formas de hacer”, además de evidenciarse en aquellas, se explicitan en la interpretación en vivo de las mismas por parte de cada músico.

### Ensalada de *procesos trenzados*

Para el óptimo desarrollo de la creación colectiva, es fundamental para el cantautor de la Ensalada, aceptar que el *proceso trenzado*, tanto de sus canciones como de la totalidad de su show individual, se verá condicionado y afectado durante el transcurso de su participación en el ciclo.

En referencia a esto, son al menos tres los aspectos fundamentales a tener en cuenta por los cantautores partícipes de la Ensalada.

El primero, es la adecuación del repertorio propio -tipo y orden de las canciones-, el cual muy probablemente difiera del presentado en sus shows individuales, reformulándolo según las



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

canciones presentadas por los demás cantautores. Esta adecuación suele darse tanto previo al show como improvisadamente durante el mismo.

El segundo aspecto tiene que ver con los momentos entre-tema o de entrada y salida a las canciones. En ellos son muy comunes los diálogos directos y abiertos en el escenario entre los músicos, y durante los cuales el mismo público suele participar.

En relación a esto, Simon Frith dice que “*toda performance en vivo incluye tanto una acción espontánea como la representación de un rol*”. (FRITH, 2014: 362)

Por otra parte, el cantautor, en su rol de cantante debe “abordar la voz desde cuatro ángulos: como *un instrumento musical*, como *un cuerpo*, como *una persona*, como *un personaje*”. (FRITH, 2014: 330). Entonces, la “canción es como el teatro” y el cantautor es un actor que cambia de disfraz entre tema y tema.

...el “acto” de cantar está siempre contextualizado por el “acto” de la performance, y si este, como cualquier otro rol escénico, queda entre bambalinas, el primero transcurre en público: vemos y oímos el movimiento de entrar y salir del personaje; percibimos este aspecto de la performance *como una performance*. La forma en que un cantante se pone y se quita roles de encima -“la próxima canción es más lenta”- funciona de manera diferente en los diversos géneros, pero todos los métodos (ironía, seriedad, virtuosismo, exhibición de talento, humor) señalan la conciencia que tiene el cantante de lo que está ocurriendo, su saber que sabemos lo que está ocurriendo. (FRITH, 2014: 370)

En este sentido, el cantautor comprometido con la Ensalada, deberá estar preparado para la improvisación de aquellos diálogos entre-canciones, sin que alteren sus cambios de disfraz. Y en todos los casos, la prioridad será la continuidad del discurso musical y del hecho artístico en sí.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

Como se indicó, el A-A, tal y como se presenta en la música popular actual, proviene de las primeras manifestaciones musicales itinerantes que se llevaban a cabo en espacios abiertos y de uso común. Por lo tanto, el acto de auto-acompañarse trae aparejada la capacidad de llamar y de mantener la atención directa y desinteresada de los transeúntes en el ilimitado espacio público. Las ejecuciones y las producciones de los músicos itinerantes pueden no convertirse en obras musicales de excelencia técnico-instrumental y sin errores. Lo que se prioriza, en estos casos, son las relaciones musicales activas, como las conexiones y las configuraciones significativas que entran en juego entre el público y el músico. Esto sucede porque el objetivo es atraer al receptor a partir de la continuidad del discurso musical y del hecho artístico en sí, el cual incluye variables que exceden lo estrictamente musical. (Bongiorno, 2013: 41)

El tercer aspecto refiere al rol que tendrá (o cree que debería tener) cada cantautor durante superformance en la Ensalada. Tanto las contingencias imprevistas sobre el escenario, como la exposición directa a una aparente –pero nunca intencionada- situación de competencia inmediata de virtudes musicales; puede incomodar al cantautor acostumbrado a las presentaciones individuales.

Para evitar situaciones desagradables desencadenadas por imprevistos, siempre resultó bueno anticipar al cantautor -en todos los aspectos que se pueda-, acerca de cuál será el devenir escénico durante el encuentro.

### ENTREVISTAS

Como metodología, hemos elaborado una mínima entrevista (o quizá encuesta) de dos preguntas para quienes participaron –ya sea como músico o público- en 10 de las 14 ensaladas. El total de los músicos invitados a responder las preguntas fue de 32, obteniendo respuestas de 28 de ellos. En cuanto al público se enviaron las preguntas a 60 personas y respondieron 45.





## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

### Preguntas a cantautores

En relación a tu participación en la Ensalada:

- 1- ¿Fue para vos una experiencia musical colectiva? ¿Por qué?
- 2- ¿Qué tipo de vínculos pudiste establecer en el escenario con los demás músicos?

### Preguntas a espectadores

En relación a tu participación como público en la Ensalada:

- 3- ¿Fue para vos una experiencia musical colectiva? ¿Por qué?
- 4- ¿Qué tipo de vínculos pudiste observar que se generaron entre los músicos durante el show?

### RELEVAMIENTO

Para los Cantautores en particular

En relación a las respuestas brindadas por los músicos participantes:

Muchos coincidieron en que la ensalada fue una experiencia musical colectiva (26 de los 28 entrevistados). Al argumentar el porqué se obtuvieron múltiples respuestas aunque podemos observar varias coincidencias. De los 28, al menos 25 mencionaron como experiencia colectiva, la ejecución de las canciones colectivas. De los 28, 15 dijeron haber modificado su repertorio en función del repertorio del otro; 8 dijeron haber experimentado una performance en conjunto con otros músicos, a diferencia de sus shows como solistas. El resto dio aisladas fundamentaciones. Las dos respuestas negativas argumentaron haberse sentido en el escenario de manera similar a lo experimentado en sus shows como solistas.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

En relación a la pregunta dos, hubo también una alta coincidencia-27 de los 28- en que si se produjeron vinculaciones. La mayoría de las respuestas ofrecidas coincidieron en lo siguiente: Existen interacciones, interdependencias y vinculaciones que van desde lo visual, la puesta en escena, hasta la música tocada en conjunto. En escena surgen ideas tanto musicales como expresivas de manera improvisada. Lo que ocurre en el escenario está vivo.

Para el público en particular

Sólo un asistente esgrimió que lo que sucedió en el escenario durante el show que presencié, fue una mezcla un tanto forzada de músicas muy diferentes. Sin embargo, sí reconoció, al igual que la totalidad del público entrevistado que en los momentos de conexión –ya sea en las interacciones y diálogos en el escenario, así como en las canciones colectivas- se evidenciaron claramente los vínculos y comuniones propias de un espectáculo planificado y llevado a cabo en forma colectiva.

El resto de los asistentes no piensan que se trató de una mezcla forzada. Por el contrario, creen que el formato es lo que funde al espectáculo en una unidad claramente evidenciable incluso en casos en los que los géneros, estilos o instrumentaciones diferían entre sí.

En este sentido, es fundamental entender que esa organicidad que pudo fundir en un mismo espectáculo colectivo a cantautores tan diferentes entre sí fue lograda gracias al formato de músico solista auto-acompañado. Todos los cantautores de las fechas seleccionadas para el análisis, fueron músicos que cantaron y tocaron en simultáneo y de manera individual.

Análisis de las respuestas relevadas

Las respuestas relevadas de los 28 cantautores y las 45 personas asistentes a esos shows en calidad de público, nos sirvieron para sacar las siguientes conclusiones:

Podemos pensar que la Ensalada de Juglares no es una mera suma de individualidades sino que realmente existe una construcción colectiva. El repertorio de temas de cada cantautor inmerso en



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

---

la Ensalada construye un show diferente al producido en un recital con el mismo repertorio de dicho cantautor. El resultado artístico es otro.

Muchos de los juglares entrevistados, sostienen que el orden de las canciones de cada cantautor va cambiando en relación directa con lo que va ocurriendo en el escenario en su totalidad artística. Por otro lado, como decíamos anteriormente, durante el show se ejecutan *canciones colectivas*, siendo este punto un desafío también de índole relacional, cuya propuesta es la de involucrarse profesional, musical y afectivamente con las canciones del otro.

En este punto es importante destacar el compromiso que debe asumirse y el trabajo que supone este “involucrarse”. Sin duda sería más sencillo para cada cantautor realizar su repertorio de manera tradicional. El cantautor que elige una propuesta colectiva debe combinar horarios de ensayo, estudiar canciones de otro, compartir su protagonismo en el escenario, entre otras cosas.

### CONCLUSIÓN

La aparición y crecimiento de diferentes ciclos y encuentros de cantautores en la actualidad, es notable.

La Ensalada de Juglares podría ser una de las tantas alternativas al crecimiento de expresiones musicales cada vez más individualistas.

El cantautor puede construir experiencias colectivas complejas e interesantes, desde el mismo repertorio que suele ejecutar en sus presentaciones individuales, siendo esa nueva experiencia, una producción que trasciende la mera suma de individualidades.

Los desarrollos musicales de un cantautor actual, delimitan e inscriben su trabajo dentro de las llamadas propuestas individuales; a la vez que le permite en simultáneo construir activamente, y junto con otros actores similares, propuestas musicales colectivas.



## Entre aulas, escenarios y ritos

Villa María, Córdoba, Argentina 23, 24, 25 y 26 de agosto de 2017

Además, por otra parte, es sumamente interesante observar como la creación colectiva genera un sentido nuevo y diferente al de las propuestas individuales preexistentes de cada cantautor participante. O visto desde otro ángulo, el *proceso trenzado*, tanto de sus canciones como de la totalidad del show individual del cantautor comprometido con la Ensalada, se ve condicionado y afectado durante el transcurso de su participación en el ciclo.

Como artistas e investigadores, creemos fundamental el poder reflexionar acerca de nuestra propia práctica. Sobre todo si ésta no es comúnmente teorizada de manera específica y si nuestra intención es desarrollarla a través de nuevas búsquedas creativas.

En la actualidad, son cada vez más los espacios en los que se busca juntar en vivo las músicas de diferentes cantautores. Esta investigación pretendió ser un primer acercamiento a la reflexión acerca de estas prácticas artísticas, entendiéndolas como un espacio aún poco explorado y de potencial crecimiento creativo disciplinar e interdisciplinar.

### BIBLIOGRAFÍA

**BONGIORNO**, Luciano F. 2013. "El auto-acompañamiento en la música popular". En: *Arte e investigación 9*. La Plata: FBA-UNLP

**FRITH**, Simon (2014) *Ritos de la interpretación: sobre el valor de la música popular*. C.A.B.A. : Paidós

**MARÍN GARCÍA**, Teresa (2007) "Estrategias de creación colectiva en el arte contemporáneo" En: Krakowski, Anja (coord) *Tecnologías y estrategias para la creación artística*. Elche: Universidad Miguel Hernández-Alfa ediciones gráficas. Disponible en: <http://www.academia.edu/2150905/>

**PASSERON**, René (dir.) (1981): *La Création collective, Groupe de Recherche d'Esthétique du Centre National de la Recherche Scientifique*. París: Editions Glancier-Guénaud.



**Universidad  
Nacional  
Villa María**

Instituto Académico  
Pedagógico de Ciencias  
**Humanas**