

Linktree:

linktr.ee/congresoemusicapopular

Correo electrónico:

congresoemusicapopular@gmail.com

Fanpage:

www.facebook.com/congresomusicaunvm

Web:

humanas.unvm.edu.ar/viii-congreso-musica-popular

Instagram:

www.instagram.com/congreso.musica.unvm

www.instagram.com/composicionunvm



**CONGRESO
LATINOAMERICANO
DE FORMACIÓN
ACADÉMICA EN
MÚSICA
POPULAR**

**Nuevas estrategias para la formación
musical y el desarrollo artístico**

Instituto Académico
Pedagógico de Ciencias
Humanas



**Universidad
Nacional
Villa María**

Ministerio de Cultura  Argentina

**Instituto de
Extensión**

**Instituto Académico
Pedagógico de Ciencias
Humanas**



**Universidad
Nacional
Villa María**

MUPE

www.unvm.edu.ar

**8vo. Congreso Latinoamericano
de Formación Académica en Música Popular**

*“Nuevas estrategias para la formación musical
y el desarrollo artístico”*

25 y 26 de agosto de 2022
Villa María, Córdoba, Argentina

Universidad Nacional de Villa María

Instituto Académico-Pedagógico de Ciencias Humanas
Lic. en Composición Musical con orientación en Música Popular

Autoridades de la UNVM

RECTOR

Abg. Luis A. NEGRETTI

VICERRECTORA

Mgter. Elizabeth THEILER

DIRECTORA

INSTITUTO DE EXTENSIÓN
Lic. Gabriela REDONDO

DECANA

INSTITUTO ACADÉMICO-PEDAGÓGICO
DE CIENCIAS HUMANAS
Lic. María Daniela DUBOIS

SECRETARIA ACADÉMICA

DEL INSTITUTO ACADÉMICO-PEDAGÓGICO DE CIENCIAS
HUMANAS
Dra. Silvia PAREDES

SECRETARIO

DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN
DEL INSTITUTO ACADÉMICO-PEDAGÓGICO DE CIENCIAS
HUMANAS
Dr. Jorge ANUNZIATA

Coordinador

LIC. EN COMPOSICIÓN MUSICAL
CON ORIENTACIÓN EN MÚSICA POPULAR
Prof. Eduardo ELIA

Equipo de Trabajo

ORGANIZADORES

BAGNOLI, María Lía
ELIA, Eduardo
FALCONI, Darío
MONTEDORO, Álvaro
SEPPEY, Facundo

DOCENTES

ALONSO, Sergio Carlos
AMAYA, Fabricio Alberto
ANDRADA, Cristian
ASCAINO, Dante
BELFANTI, Andrés Maxmiliano
CALVIMONTE, Eduardo
CIAVATTINI, Mauro
CORTEZ, Diego
DUTTO, Susana Beatriz
ELMO PELATIA, César Andrés
GALLO, Cristina Yolanda
GUTIERREZ, Marcelo
HEMADI, Fernando Mario
LEWIN Luis René
RODRIGUEZ GARCÉS, David
ROQUE, Ricardo
SILVA, Fernando
SOSA, José Horacio
SPERAT, Cecilia
VITTORE, Claudio Javier
WATSON, Adriana Graciela

ESTUDIANTES

CLAVIJO Mariano
ESCOBAR, Juan Pablo
FERREIRA Valentina
FORMIGO Enzo
GANGI Giuliano
GIULIANI Florencia
IMBERN Virginia
MANCINELLI Rocío
MESTRE José
NAVARRO Génesis
OLIVA Diego
VARAS Ismael

OTROS COLABORADORES

ÁLVAREZ, Rodrigo
ARDILES, Vanesa
BORDESE, Marianela
GRAVAGLIA, Débora
GROSSI, Gonzalo
RUBIOLO, Rubén
SICOLI, Flavia
TEILLAGORRY, Santiago

INSTITUCIONES

Ministerio de Cultura de la Nación
Instituto Académico-Pedagógico
de Ciencias Humanas
Instituto de Extensión de la UNVM
MUPE (Centro de Estudios y Divulgación
de Músicas Étnicas y Populares del Mundo)
Centro Integrado de Medios UNVM

Contenido

13

(De)construir la ópera experimental argentina en tiempos de pandemia: investigación artística desde la práctica

MGTER. FLORENCIA FRETE / MGTER. CRISTINA GALLO / MGTER. MANUELA REYES

29

Aportes curriculares al plan de estudios de la Licenciatura en Música Popular del Instituto Patagónico de las Artes: Taller de enseñanza conjunta entre bajistas/contrabajistas y bateristas

IGNACIO CAMBA SANS / EMILIANO SÁNCHEZ

49

Música popular, género y educación

LIC. PAULA MESA

71

Hacia una propuesta curricular para la enseñanza de músicas populares y tradicionales en el ámbito académico

LIC. MARÍA ALEJANDRA RAMÍREZ

89

Nuevos formatos de TFG para la Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular de la UNVM

ESP. ADRIANA WATSON

113

Fichas de práctica Audioperceptiva UNVM

MGTER. SUSANA "COQUI" DUTTO / LIC. CECILIA SPERAT / LIC.
PABLO TORANZO

115

Los talleres en línea Nuevas experiencias de formación a distancia en música popular

LIC. GUSTAVO ERNESTO GAMBOA

135

Entre la estética musical y la sociología de la mediación: apuntes metodológicos

NICOLÁS VENTURELLI / LUCAS FANTIN / IGNACIO MONTOYA

145

El perfil de formación y las trayectorias profesionales. Un estudio sobre las Trayectorias Profesionales de los/as graduados/as de la Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular de la Universidad Nacional de Villa María

LIC. FACUNDO SEPPEY

165

La formación musical desde un espacio no frontal y colectivo decolonial

ALEJANDRO NICOLÁS GÓMEZ MONTIEL

175

Oasis sonoro: una experiencia de composición situada

Esp. Andrés Belfanti / Lic. Federico Ragessi

185

La transición democrática argentina en canciones: a cuarenta años de la trova rosarina (1982 - 2022)

LIC. DARIO MATTA

193

Rock sinfónico, power chords y té de peperina múltiples influencias y síntesis en peperina de Charly García

LIC. CECILIA ABECASIS / LIC. MARCELO PETETTA

207

Actualizando prácticas de música religiosa en el Siglo XXI

MGTER. STELLA ARAMAYO.

225

Los géneros birrtimicos diluyendo las fronteras del folklore latinoamericano

PESCI, GIANNI DANILO

243

Orquesta escuela de tango: una propuesta para la formación de músicos/as en tango

LUCAS LEGUIZAMÓN / MARÍA EUGENIA LAURÍA / LIC. EZEQUIEL INFANTE

253

Coplera del viento. Aproximación al análisis de sus versiones

M. INÉS GARCÍA / M. EMILIA GRECO

271

Interpelando el repertorio musical infantil

CARLOS PERALTA

285

Criterios en la selección de repertorios corales de la Lic. en Interpretación Vocal con orientación en Música Popular de la UNVM

Mgter. Cristina Gallo / Lic. Federico López Gaviola

299

Cuerpo y sonido de resistencias festivas: Rupturas y confluencias barriobajeras de un género por bautizar

PROF. FABIÁN PÍNOLA

(De)construir la ópera experimental argentina en tiempos de pandemia: investigación artística desde la práctica

Mgter. Florencia Frete

Mgter. Cristina Gallo

Mgter. Manuela Reyes

Universidad Nacional de Villa María

Introducción

En la presente ponencia analizaremos la puesta en escena de la ópera *Memorias del Camino* llevada a cabo en el marco del proyecto de investigación “La performance vocal integrada en contexto musical multicultural. Proyecciones artísticas y didácticas del modelo UNVM (II)”. La puesta en escena de la obra se realizó durante la estancia de investigación “(De)construir la ópera experimental argentina en tiempos de pandemia: Investigación Artística desde la Práctica” que fue posible gracias a un subsidio Milstein del Programa RAICES (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación); y que financió el viaje de Florencia Frete (compositora) y Valeria Urigu (regisseur). Gracias a este intercambio se concretó una puesta en escena de la ópera que contó con la participación de 5 cantantes solistas, 2 actores, coro de cámara, multimedia y pequeño conjunto instrumental. A nivel institucional, la actividad fue posible a partir del esfuerzo conjunto de tres universidades nacionales, la Universidad Nacional de Villa María, la Universidad Nacional de Artes y la Universidad Nacional de Córdoba, en línea con uno de los objetivos propuestos relacionado con el fortalecimiento de redes de investigación y prácticas artísticas.

Difícilmente se puede subestimar la importancia de las redes para producir proyectos de arte comunitario. Las relaciones existentes entre las personas, así como entre las instituciones, son una condición para el éxito de los proyectos. Al mismo tiempo, mejorar dichas relaciones suele ser uno de los principales objetivos de las artes comunitarias. (Clemens. 2016:9)

“Memorias del Camino” es una ópera experimental sobre textos de la obra literaria de A. Yupanqui que plantea la palabra poética como constructora de identidad. La concreción de este proyecto se enmarca en un proceso de años de trabajo colectivo que fueron guiando la producción artística en esta dirección, y cuyo antecedente cercano fue un pre-estreno de la misma ópera realizado en el año 2019. Por lo tanto, la comunidad participante (Vasconi, 2014) celebró el carácter inédito de la propuesta para la región y la posibilidad de concretar y profundizar un trabajo que responde a una necesidad expresiva y política de los artistas-docentes-investigadores dedicados al canto.

El proyecto dio lugar a un espacio de experimentación artística que permitió observar la relación entre géneros escénico/musicales acústicos tradicionales y las músicas populares argentinas, reflexionar acerca de distintas experiencias desarrolladas en el marco universitario local en los últimos años, abordar posibles respuestas a los desafíos de la puesta en escena, integrando las condiciones de posibilidad por efecto pandemia vigentes al momento; y aportar a temas clásicos en el campo como las tensiones entre el lenguaje musical y el escénico, la situación del compositor ante la realización material de su obra, y las dramaticidades alternativas propias de la ópera experimental en la postmodernidad, entre otros.

La performance vocal integrada en contexto multicultural

El foco de nuestro presente análisis será el fenómeno performático realizado en la puesta en escena y los desafíos de materializar este tipo de proyectos colectivos. Una de las dimensiones destaca-

das del proyecto fue la posibilidad de explorar la potencia creativa de la ópera como dispositivo comunitario (Siragusa, 2013) a pesar de que como género canónico europeo genera connotaciones variadas y suele percibirse distante de las prácticas artísticas populares regionales. En un contexto donde este tipo de prácticas son escasas y, a la vez, suelen requerir un gran esfuerzo logístico y de producción, cabe preguntarse de qué maneras el género se presenta como habilitante de nuevas experiencias o limitante de otras. Nuestra hipótesis al abordar el proyecto se basaba en considerar la posibilidad de realizar una re-apropiación del género en el contexto local desde una perspectiva decolonial (Dussel) que problematice las estructuras tradicionales y proponga una lectura desde una identidad propia. La experiencia de “Memorias del Camino” dio cuenta de las posibilidades actuales y creativas que propone el género en su dinámica multimedial y cómo su estructura puede resignificarse por los participantes cuando la propuesta temática acompaña procesos culturales de interés para la comunidad.

Si la desobediencia va dirigida a un supuesto de homogeneidad derivado de la colonialidad occidental, -y lo que se busca es una “de(s)occidentalización” en esa dirección-, la construcción dirige a una negación de la inmanencia presente en dicho supuesto. No solo la inmanencia de un Occidente como entidad cerrada (lo que no deja de ser reduccionista), sino de la inmanencia que otorga valor a tipos de etnicidad en sentido comunitario y en relación a ejes geopolíticos concretos. La opción decolonial, al otorgar valor a la poiesis como crear/imaginar de estéticas otras, no debería “cerrar” su situación liminal en un “pensar desde la frontera” en sentido defensivo, sino pensar desde una “filosofía del límite” (Eugenio Trías). La liminalidad de la experiencia es un valor, el hecho estético como construcción, como respuesta a una poiética del sí mismo otro, es contingente no inmanente. (Campos-Fonseca, 2013)

De esta manera, la propuesta logró sintetizar la hibridez de las prácticas artísticas de los cantantes participantes cuyo entrenamiento combina el canto sin amplificar, generalmente en lenguas extranjeras, y con músicas antiguas de la tradición clásica euro-

pea, en contraposición con la interpretación de Músicas Populares argentinas actuales realizadas normalmente con mediatización. En nuestras culturas híbridas (Canclini, 1989), lo operático se redefine más allá de sus connotaciones históricas, retomando lo sublime, exagerado, histriónico del género y resignificándolo en diálogo con lo popular y las contradicciones que eso implica. De hecho, más allá de las posibilidades estéticas del género, la ópera se viene construyendo como dispositivo comunitario en distintas experiencias que van desde lo pedagógico hasta la gestión cultural. Este tipo de proyectos se enfrentan a la necesidad de deconstruir un género complejo y de reputación elitista que no siempre es fácil conjugar con iniciativas participativas pero que puede ser de gran riqueza tanto para la formación de los artistas como para el desarrollo de prácticas culturales.

Desde la interpretación vocal, “Memorias del Camino” constituyó una experiencia experimental en tanto pudieron abordarse los desafíos de la performance en el cruce de caminos de estas prácticas multiculturales. En el trabajo “Memorias del Camino, ópera experimental basada en textos de AY” se describe el proceso de trabajo y su marco teórico de investigación en arte (Borgdoff, 2014). En ese primer informe, se analiza el rol de la memoria, los silencios y la presencia de lo indígena como constitutivo de la construcción de la obra. Algunas de las características de esta estética fueron desarrolladas en el trabajo “Reflexiones sobre la composición musical desde un abordaje integral de la performance vocal”. En ese trabajo se reflexiona sobre las potencialidades de una performance vocal que amplía el concepto de vocalidad tradicional incluyendo la voz hablada, murmurada, susurrada y otros sonidos considerados marginales; se analiza la ruptura del texto y su vinculación con la música y la incorporación de vocalidades propias de la música popular. Si bien todas estas técnicas han sido exploradas a lo largo del siglo XX, en este contexto son pocos los cantantes formados en la lectura e interpretación de estas músicas. Por lo tanto, la invitación a experimentar con la vocalidad de la ópera consistía en crear efectos y ambientes sonoros, más que desarrollar una técnica extendida específica, que hubiera excedi-

do las posibilidades del trabajo. En otras palabras, lo experimental en las voces se presentó a través de recursos para abordar la performance y fueron trabajadas con indicaciones escritas, videos tutoriales y, sobre todo, en los ensayos; de manera que los cantantes se sintieran invitados a participar en la construcción sonora de la obra, más que excluirse ante el desconocimiento de las técnicas específicas.

Los compositores del siglo XX le han pedido al cantante que produzca una plétora de sonidos vocales. Algunas de estas, conocidas como “técnicas extendidas”, incluyen los silenciamientos vocales, vocabularios sonoros no textuales basados en símbolos IPA, sprechstimme, cloqueo de lengua, silbidos, uso de falsete, susurros y trinos de lengua. Compositores como Crumb, Boulez, Vercoe, Berio, Rochberg, Schoenberg, Stockhausen y otros han utilizado estas ideas novedosas. (Mabry, 2002:7)

Estos elementos caracterizan la música de la ópera y posicionan al performance frente al desafío de construir una interpretación que requiere explorar la totalidad del cuerpo en escena y una disciplina de estudio para familiarizarse con armonías modales, líneas melódicas con movimientos vocálicos complejos, efectos vocales y amplios registros. Este tipo de repertorio requiere una muy buena memoria tonal, voces flexibles, gran dedicación al estudio de las partes individuales y la habilidad de pensar la voz en un entramado de sonidos que no son siempre predecibles. Además, se sumó también el trabajo de la puesta que incluyó indicaciones específicas, demandando la necesidad de memorizar también movimientos en un proceso de trabajo intenso, de tan solo dos semanas.

De esta manera, se pudo abordar una performance vocal experimental y colectiva que permitió la construcción del arco narrativo de la ópera, y cuya coreografía de movimientos y acciones habilitó nuevos significantes al relato visual y su diálogo con el ritmo propio de las secuencias musicales. En este sentido, se logró diseñar una puesta en escena que fortaleció la construcción de la narración en una estética que se enmarca en el teatro post

dramático (Lhemann) y cuyo desafío es, precisamente, construir momentos de tensión/distensión a partir de un texto principalmente poético.

El drama, según Lhemann, pierde en la década de los 80 del XX su valor conceptual asociado a l' intrigue. Esto es evidente cuando vemos las óperas de Wilson de esa época, pero también cuando leemos las propuestas escénicas de los textos de Handke. El suspense dramatique (que implícitamente nos conduce a los elementos precisos para construir la exposición, el nudo y el desenlace) deviene en Poème, donde –como en la pintura– la tensión dramática se asocia con la tensión de la imagen, de la atmósfera. (Fernandez Pelaez, 2010)

El trabajo de la puesta en escena se enfocó en construir esos arcos de tensión junto con los actores y cantantes, así como un diseño escénico en pos de brindar recursos claros para que la audiencia construya sentidos a partir de las distintas propuestas sensoriales. La escenografía, las luces y el mapping contribuyeron al diseño estético de los momentos relacionados a elementos del paisaje (las piedras, la luna, el río), y los movimientos corporales ayudaron a describir el entorno y la situación de cada solista que representaba un viaje y momento del artista devenido arquetipo (viaje a la propia cultura, el exilio y el reconocimiento). Es por esto que el trabajo en diálogo entre la música y la escena fueron claves para arribar a un resultado artístico genuino y coherente en su propuesta estética.

La composición musical experimental y abierta

El proceso de composición de esta obra se caracteriza por ser dialógico, abierto y comunitario, y allí radica también lo experimental de la propuesta. En ese mismo proceso se problematiza el rol del compositor y se plantea un posible camino para re-pensar prácticas artísticas en nuestros contextos. El carácter dialógico de la obra se manifiesta en la interacción con los textos (libreto), con la comunidad participante y con la performance escénica. La perspectiva dialógica funciona como marco teórico basado en el

dialogismo de Mijail Bajtin y propone observar la relación entre música y lenguaje, la percepción de la autoría, la intertextualidad y las distintas dimensiones que interactúan y colaboran en un proceso de composición. Alan Taylor (2016) plantea que la mirada del compositor como un artista soberano que crea música a partir de su sola imaginación surge a finales del siglo XVIII ya que antes la música se consideraba más como un material para circunstancias o performers específicos, con capacidad de ser re utilizada, apropiada, y no como algo independiente de prácticas concretas. La noción del compositor individualista aún se encuentra en la actualidad y se plantea como un obstáculo ya que entra en tensión con una mirada de la creación artística en diálogo con trabajos previos e influencias externas, es decir, tanto con la creación artística dialógica (Bajtín) como con pedagogías que sostienen el rol de la comunicación e interacción social en el aprendizaje (Vy-gotsky).

Del concepto de 'yo' y 'otro' se deriva el de 'polifonía' para dar cuenta de la presencia de la voz de los otros. En palabras de Bajtín, "El lenguaje no es un medio neutral que pasa libre y fácilmente a la propiedad privada de las intenciones del hablante; está poblada –sobrepoblada– con las intenciones de los demás." Asimismo, la música dialógica se infunde y se impregna de la experiencia del 'otro' a través de la interpretación y la respuesta estética. (Dupuis-Desormeaux, 2017:46)

La práctica de la composición musical en nuestros contextos está marcada por los diálogos entre distintas disciplinas y los cruces con una multiplicidad de dimensiones sensoriales y estéticas que configuran el fenómeno artístico. A veces el compositor asume un rol de arquitecto que diseña una estructura sonora pero no siempre cuenta con el oficio del maestro mayor de obra o director que puede informar desde un conocimiento distinto del material musical. En la construcción de la ópera *Memorias del Camino* se ha podido explorar un tipo de colaboración artística entre compositor, director, intérpretes y puestista con el fin de desarrollar una obra con fuerte impronta colectiva. El proceso de trabajo ha permitido, asimismo, desarrollar un lenguaje ecléctico y dinámico en relación a las prácticas de la comunidad participante. Y al mis-

mo tiempo, ese proceso retroalimentó la composición. Debido a la particularidad de nuestras prácticas artísticas actuales, dinámicas y en diálogo, son muchos los artistas-investigadores que vienen trabajando el concepto de colaboración, como metodología y abordaje a la composición. Alan Taylor (2016) describe los distintos tipos de colaboración que se pueden observar en este tipo de trabajos y sugiere que el diálogo artístico en pos de la creación siempre implica la presencia de más de un artista involucrado.

En segundo lugar, con obra abierta nos referimos a un abordaje que permitió versatilidad en el diseño de la obra y habilitó la incorporación de cambios y participación en el devenir del proceso. El concepto de obra abierta (Eco) remite a los procedimientos estructurales a través del cual la composición se concibe de manera variable, caracterizada por su indeterminación y aleatoriedad; incluye un rango de obras que van desde experimentaciones vanguardistas que utilizan técnicas aleatorias específicas, hasta la incorporación de espacios determinados para la improvisación del intérprete. En este sentido, el término hace referencia a diversos tipos de composiciones en las que se explicita el rol del performer en la misma construcción de la obra. Asimismo, este tipo de obras suelen caracterizarse por un tipo de notación que habilita el desarrollo compositivo desde lugares alternativos a la escritura tradicional. En “Memorias del Camino” se pudieron explorar momentos específicos para la composición abierta, a veces indicado en la misma partitura, otras guiadas por la puesta en escena, y también en relación a las posibilidades coyunturales específicas.

La poética de la obra “abierta” tiende, como dice Pousseur a promover en el intérprete “actos de libertad consciente”, a colocarlo como centro activo de una red de relaciones inagotables entre las cuales él instaura la propia forma sin estar determinado por una necesidad que le prescribe los modos definitivos de la organización de la obra disfrutada; pero podría objetarse (remitiéndonos al significado más amplio del término “apertura” que se mencionaba) que cualquier obra de arte, aunque no se entregue materialmente incompleta, exige una respuesta libre e inventiva, si no por otra razón, sí por la de que no puede ser realmente com-

prendida si el intérprete no la reinventa en un acto de congenialidad con el autor mismo. (Eco, 1989:34)

En este sentido, también se realizaron correcciones y modificaciones en función del pre- estreno que hicimos en 2019 e intentamos resolver con creatividad los distintos desafíos que se fueron presentando ya que, excepto la directora musical, ninguno de los músicos que participó en 2019 pudo participar esta vez. Esto fue posible porque se pensó desde el principio en una construcción dinámica de la ópera que habilitara espacios para modificaciones según las circunstancias específicas. Asimismo, este proyecto se inserta en un contexto complejo de recuperación de la actividad artística-cultural en Argentina tras el inicio de la pandemia en 2020, por lo tanto, muchas partes que estaban pensadas para músicos específicos tuvieron que ser modificadas. Por ejemplo, se reemplazó el bajo eléctrico por un violoncello, la tuba de la versión original por un trombón bajo, se agregaron líneas melódicas en los instrumentos para ayudar a los cantantes en algunas secciones y se modificaron partes solistas según las posibilidades vocales de los participantes. Estos cambios y modificaciones se llevaron a cabo hasta el día anterior a la presentación, agregando incluso partes de violoncello y guitarra a último momento para fortalecer unas secciones corales que sufrieron la baja de algunos cantantes debido a tener Covid. De todos modos, este proceso de escritura y re-escritura constante fue de gran aprendizaje y habilitó nuevas maneras de pensar la composición y su versatilidad en diálogo con la comunidad participante.

Por otro lado, la metodología participativa se desarrolló en diálogo con la comunidad a través de un proyecto específico que permitió incorporar otras voces y lecturas a la misma composición. En este marco, se entabló un proceso de diálogo y producción con la Biblioteca Popular Casa del Pueblo Alberdi de la ciudad de Córdoba, con el fin de vincular otras miradas en la misma construcción de la obra. Para incluir este material producido en colaboración con la biblioteca, se dejaron algunas partes de la ópera sin definir, específicamente algunas secciones del audiovisual y unos momentos musicales. La motivación detrás de esta iniciativa era

hacer circular los textos de Yupanqui e invitar a participantes de bibliotecas populares a participar en la ópera entrando en diálogo con esos textos. Para esto, se llevaron a cabo encuentros en la biblioteca durante el mes de marzo y nos encontramos con un equipo de trabajo entusiasta y creativo quienes con gran compromiso habilitaron espacios para la lectura y el debate de los textos seleccionados.

La tensión entre los arreglos estrictos en una producción de ópera y el enfoque democrático de los proyectos tradicionales de arte comunitario no ha impedido que los productores de ópera busquen formas de involucrar a la comunidad en su arte. En los últimos años, los teatros de ópera han desarrollado cada vez más un interés en involucrar al público con enfoques participativos. Al involucrar a los miembros de la comunidad, amplían su base de audiencia y fomentan los talentos emergentes. (Clements, 2016: 4)

A partir de esas interacciones, los participantes propusieron hacer un proyecto en el marco de un taller de collage de la biblioteca. En ese contexto, crearon obras visuales que luego fueron parte del mapping en la obra, y compartieron algunas frases que también configuraron el diseño sonoro de una sección musical. De esta manera, el proyecto asumió un enfoque de formación de públicos desde una estrategia de inclusión en instancias de co-creación experimental, lo que configura una novedosa posición en el acercamiento, producción y apropiación de formas y géneros artísticos. Asimismo, el esfuerzo conjunto con la biblioteca y su participación en el estreno permitió problematizar la circulación de prácticas culturales del territorio, la concentración de la producción artística, la hegemonía de repertorios foráneos, la desconexión y desconocimiento entre artistas y públicos, la distancia simbólica entre públicos y el género ópera y la posibilidad del encuentro con nuevos públicos.

En tercer lugar, se entabló un diálogo con la puesta en escena que integró la palabra poética popular en un entramado de tres dimensiones. A los textos de la obra literaria de Atahualpa Yupanqui que constituyen el libreto de la ópera, cantados por artistas vocales (profesionales y estudiantes en formación), se su-

maron lecturas y re-escrituras por integrantes de la comunidad de la biblioteca popular, y un planteo escénico con textos originales producidos mediante la técnica de mapping. El diálogo con la voz aludida de Atahualpa guió la construcción de la composición y se hizo presente de maneras más y menos explícitas. Ese diálogo con las palabras concretas estructuró la interacción entre solistas, y se exploraron desde distintas vocalidades en el rango de la voz hablada, susurrada y cantada, presente tanto en la voz de los solistas como en el coro y los actores; y también en la puesta a través del mapping. Por ejemplo, en el uso de la voz hablada en el nro1 “Piedra y Cielo” donde no hay indicación de altura, o en el nro5 “El canto del viento” donde los cantantes tienen que elegir entre un grupo de frases y recitarla en una nota y un ritmo a elección.

El carácter versátil y multimodal del género permitió un marco de gran flexibilidad para incluir lenguajes de diversa naturaleza en pos de generar una obra de arte/evento altamente inclusivo y constructor de identidad colectiva. Es por esto que el desafío fue llevar el discurso poético de Yupanqui a un lenguaje visual y performativo mediante recursos coreográficos, audiovisuales, actorales, etc. habilitando la experimentalidad de la ópera de un modo que expresa compromiso con la cultura popular y con la cotidianidad contemporánea. Incorporar la mirada desde la puesta en escena permitió enriquecer la obra y fortalecer su construcción narrativa. Esto fue posible gracias al trabajo colaborativo con la regisseur Valeria Urigu, quien propuso incorporar un prólogo, un actor y otros elementos musicales conectivos para fortalecer el discurrir de la palabra poética.

A modo de conclusión, el trabajo realizado permitió explorar distintas estrategias creativas y de producción musical desde el diálogo con la performance y la puesta en escena, es decir, componer con el texto, con la comunidad y con la escena. De esta manera, se pudo abordar la composición musical desde distintas dimensiones para interrogarnos acerca de cómo pensar la performance, cómo poner a dialogar el género operístico con nuestros lenguajes contemporáneos, y cómo diseñar prácticas compositivas abiertas y en diálogo con otras disciplinas, problematizando y

resignificando en esa interacción el rol del compositor. En el trabajo conjunto de estudiantes y profesionales se lograron resultados tanto artísticos como comunitarios de gran peso para la región. Este proyecto intentó contribuir en la construcción de un marco para nuevas composiciones que aborden los géneros tradicionales como dispositivos para el desarrollo cultural, y que sigan contribuyendo con el desarrollo profesional de la comunidad de artistas.

Bibliografía:

Begam Richard y Smith, Matthew Wilson (2016). *Modernism and Opera*. Maryland: Johns Hopkins University Press.

Borgdorff, Henk (2010). “El debate sobre la investigación en Artes”. *Cairon: revista de ciencias de la danza*, revisado en Jul 12, 2022. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3311099>

Caduff, Corina (2010). *The contentious cooperation of Artistic Research*. Amsterdam: Zurich University of the Arts.

Campos-Fonseca, Susana (2013). Giro “decolonial” y Estética la opción de una “escucha otra” en/de la “música iberoamericana”. En https://www.academia.edu/2921626/Giro_decolonial_y_Est%C3%A9tica_la_opci%C3%B3n_de_una_escucha_otra_en_de_la_m%C3%BAsica_iberoamericana_

Clemens, Jacqueline (2016). *Opera as a Community Arts Project: Engagement and Participation Strategies*. En https://www.researchgate.net/publication/325201998_Opera_as_a_Community_Arts_Project_Engagement_and_Participation_Strategies

Daza Cuartas, Sandra Liliana (2009). *Investigación-creación. Un acercamiento a la investigación en las artes*. Manizales: Universidad de Manizales.

Duncan, Michelle (2004). “The operatic scandal of the singing body: voice, presence, performativity”. *Cambridge Opera Journal*, vol 16, nro.3.

Dupuis-Désormeaux (2017). *Tutti! Music Composition as Dialogue*. York University, Toronto. En https://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/bitstream/handle/10315/34488/Dupuis-Desormeaux_Nathalie_2017_PhD.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Eco, Umberto (1989). *The open work*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Fernandez Pelaez, Julio (2010). Claves para comprender el teatro posdramático. En <https://eteatro.wordpress.com/2010/11/07/claves-para-comprender-el-teatro-postdramatico-i/>

Frete, Florencia (2019). *Memorias del Camino: Ópera Experimental basada en textos de Atahualpa Yupanqui*. Ponencia presentada en 2° Conference A Widow Onto Latin America. A 21st Century Resignification of the Never-Ending Conquest. University of York.

Gallo C y Reyes M (2018). *El Canto en la UNVM. Apuntes sobre performance vocal integrada en contexto musical multicultural*. Córdoba: Brujas, 112 p. ISBN:978-987-1697-49-6.

Hadlock, Header. *Opera and gender studies*. En https://www.academia.edu/20654663/Opera_and_gender_studies

Henson, Karen (2021). “Black Opera, Operatic Racism, and en ‘Engaged Opera Studies’” en https://www.academia.edu/50402479/_Black_Opera_Operatic_Racism_and_an_Engaged_Opera_Studies_review_essay_on_Naomi_Andr%C3%A9s_Black_Opera_Journal_of_the_Royal_Musical_Association_2021_

Lehmann, Hans-Thies. *Teatro post-dramático*. En https://www.academia.edu/36527237/Teatro_pos_dram%C3%A1tico_Lehmann

Jara Holliday, Oscar (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, Bogotá.

Istvan Anhalt (1984). *Alternative voices: Essays on contemporary vocal and choral composition*. Toronto: University of Toronto Press.

Mabry, Sharon (2002). *Exploring Twentieth-Century Vocal Music: A Practical Guide to Innovations in Performance and Repertoire*. Oxford University Press.

Mudimbe-boyi, M. Elisabeth. *Beyond Dichotomies: histories, identities, cultures, and the challenge of globalization*. (Albany: State University of New York Press).

Siragusa Cristina (2008). ¿Dónde está el sujeto?: Notas para pensar nuestros acercamientos al medio social, CD de Ponencias 2º Foro de Extensión Repensando el Compromiso de la Universidad Pública, Secretaría de Extensión Universitaria UNC.

Siragusa Cristina (2013). El subyugante lugar de la tensión: desacralización artística y poiesis común(itaria), En *Prácticas Artísticas Colaborativas* http://issuu.com/rochaluchi/docs/prcticas_art_sticas_colaborativa

Vasconi, Nicole (2014). *Exploring Community Engagement in the Indianapolis Opera Scene*. En <https://digitalcommons.butler.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1286&context=ugtheses>

Aportes curriculares al plan de estudios de la Licenciatura en Música Popular del Instituto Patagónico de las Artes: Taller de enseñanza conjunta entre bajistas/contrabajistas y bateristas

**Ignacio Camba Sans
Emiliano Sánchez**

Introducción

En nuestro recorrido como docentes e investigadores del Instituto Universitario Patagónico de las Artes hemos detectado una vacancia curricular en el plan de estudios de la Licenciatura en Música Popular en relación a la enseñanza conjunta entre bajistas/contrabajistas y bateristas. Es por ello que consideramos importante desarrollar una propuesta educativa que formalice y sistematice dichos saberes para darle jerarquía a su estudio en el ámbito universitario.

El recorrido que proponemos para este trabajo se circunscribe a dos grandes partes:

a. Una primera parte centrada en la problematización sobre la vacancia de un espacio curricular y la justificación de la necesidad de un dispositivo de enseñanza conjunta entre bajistas/contrabajistas y bateristas que otorgue valor a esta unidad musical específica.

b. Una segunda parte centrada en la fundamentación de una propuesta de enseñanza sistematizada en formato Taller como aporte curricular al plan de estudios de la Licenciatura en Música Popular.

Primera parte

Un espacio curricular vacante

Antecedentes que dan origen a la propuesta

Actualmente en el Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA) se enseña bajo eléctrico, contrabajo y batería de manera separada dejando vacante la existencia de un espacio curricular que articule estos instrumentos dentro del plan de estudio de la Licenciatura en Música Popular (que de ahora en adelante titulamos como LMP). Si bien existen las cátedras de Práctica en Conjunto 1 y 2 y Taller de Ensamblés 1 y 2, donde se desarrollan contenidos relacionados al ensamble de obras, dichos espacios son compartidos por lxs¹ estudiantes de todos los instrumentos incluidos en la carrera y no se focalizan en el ensamble específico del bajo/contrabajo y la batería.

Consideramos que esta vacancia curricular soslaya la importancia que tiene el trabajo focalizado entre las duplas instrumentales, bajo y batería o contrabajo y batería, como cimientos de cualquier obra musical. Además, su relevancia funcional es intrínseca a las necesidades instrumentales propias de los géneros musicales² -Tango, Folklore, Rock y Jazz- que se enseñan e integran la currícula de la LMP.

La experiencia realizada en el IUPA como equipo de investigación en el bienio 2018/2019 con el proyecto “El groove entre el bajo eléctrico y la batería”, nos permitió por un lado, empatizar con las demandas de lxs estudiantes sobre la necesidad de trabajar de manera exclusiva y focalizada en aspectos relacionados al ensamble de estos instrumentos.

1 El empleo de la “x” alude al nombramiento de los diversos géneros en los que puede devenir unx sujetx social, a su vez trata de denostar el carácter heteronormativo y patriarcal en el que fue conformada la lengua española.

2 Los géneros musicales son definidos por Fabbri (1981) como: “conjunto de eventos sonoros (real o posible) cuyo curso o devenir se encuentra regido por un conjunto de reglas socialmente aceptadas” (p.52).

Por otro lado, el ensamble -generalmente- entre el bajo y la batería suele trabajarse en clínicas que abordan la interacción de dichos instrumentos de manera anecdótica sin propiciar un espacio de enseñanza conjunta sistematizada y formal en un ámbito universitario.

A su vez, el relevamiento que realizamos a principios del año 2021 en Institutos Superiores y Universidades públicas de nuestro país, que contemplan procesos formativos referidos a la enseñanza de la música popular, nos permitió corroborar que no existen en los planes de estudios de dichas instituciones propuestas curriculares para la enseñanza conjunta de bajistas/contrabajistas y bateristas³.

Finalmente como docentes de dichas cátedras nos impulsó a pensar en el diseño, incorporación y desarrollo dentro del plan de estudio de la LMP de una propuesta de enseñanza que articule estos instrumentos funcionalmente vinculados mediante un enfoque de trabajo conjunto. Lo que generó la necesidad de crear un espacio de formación novedoso para lxs futurxs Licenciadxs en Música Popular del IUPA.

Fundamentos de la unidad musical (bajo/contrabajo y batería)

Hemos establecido la noción de “unidad musical” para hacer referencia al bajo/contrabajo y batería como instrumentos funcionalmente vinculados que integran la sección rítmica de los conjuntos de música popular.

A continuación detallamos las características que dan cuenta de la unión y complementación de estos instrumentos como una unidad musical.

En primer lugar, las cualidades acústicas del bajo/contrabajo y la batería ponen de manifiesto la forma en que se complementan.

3 Relevamiento en Institutos Superiores y Universidades públicas de Argentina que contemplan procesos formativos referidos a la enseñanza de la música popular.pdf

El aporte de la batería, en relación a su amplitud de frecuencias y timbres es enriquecido con el refuerzo de frecuencias graves y medias del bajo o el contrabajo. Con lo cual, los sonidos que integran los cuerpos de la batería en relación directa con el registro del bajo o contrabajo y las técnicas específicas utilizadas para la ejecución de estos instrumentos se conjugan. Lo que permite desarrollar el plano perceptivo de esta dupla sonora en función de una unidad musical.

En segundo lugar, dichos instrumentos, cuya función primordial es acompañar a los instrumentos melódicos, se ubican en la base de un esquema piramidal donde se produce el nexo entre el ritmo y el delineamiento de la armonía. De esta manera el bajo o contrabajo y la batería se establecen como un núcleo de generación de solidez rítmica y condensación armónica, funcionando como una unidad musical en un gran porcentaje de las obras del repertorio de música popular.

En tercer lugar, las notas y acentos fundamentales que componen la base del acompañamiento de una obra, se relacionan estrechamente por su sincronización rítmica. Destacando la simultaneidad rítmica que existe en un alto porcentaje del repertorio entre los sonidos del bombo de la batería y las notas del registro más graves del bajo o el contrabajo.

En cuarto lugar, las decisiones que tomen ambos instrumentistas en la confección de sus líneas o bases, deben ser preestablecidas antes de la interpretación de una obra. Incluso en el caso de ser música improvisada también requerirá un trabajo previo para poder unificar códigos comunicativos e interpretativos.

En quinto lugar, la ubicación y cercanía en el escenario entre el bajo/contrabajo y la batería, dentro de un ensamble de música popular, se debe a la necesidad de estar próximos para poder comunicarse y seguirse de manera óptima. Por ejemplo una correcta comunicación gestual entre los instrumentistas puede dar aviso de aspectos necesarios a cambiar de manera inmediata para un buen funcionamiento de la unidad musical. Este objetivo es alcanzado por los músicos a través de la utilización de diversas

herramientas de comunicación auditivas y gestuales referidas a la escucha profunda y a la lectura⁴.

Estas características muestran la relevancia del vínculo estrecho que debe existir entre bajistas/contrabajistas y bateristas para obtener resultados satisfactorios en su desenvolvimiento como unidad musical en cualquier ensamble de música popular.

Debido a la necesidad de otorgar valor a esta unidad musical específica, los antecedentes relevados y cierta vacancia curricular respecto de la enseñanza conjunta de estos instrumentos en la formación musical de lxs estudiantes, surgieron interrogantes tales cómo: ¿Por qué estos instrumentos se enseñan de manera independiente sin que exista un espacio formal de enseñanza sistematizada que les otorgue valor como unidad musical? ¿Cuál sería el aporte curricular de tal espacio al plan de estudio de la LMP? ¿Cómo y qué enseñar desde esta novedosa modalidad conjunta orientada por la función de estos instrumentos más que por sus características específicas? entre otros, etc.

Incorporación de la música popular al curriculum universitario y la necesidad de un espacio de enseñanza que contemple la unidad musical

La reciente incorporación de la música popular en los currículos universitarios de Latinoamérica da cuenta de que las instituciones educativas han respondido a una demanda social respecto de la importancia de su jerarquización y valorización en el contexto académico. “A fines de la década de 1990, ya existían programas de nivel universitario en Colombia y Brasil, luego seguirán los de La Plata, Villa María, Universidad Nacional de Cuyo y Conservatorio Manuel de Falla en Argentina” (Gonzalez, 2007, p.11). Sin embargo, la posibilidad de acceder al estudio de la música popular

4 Manguel afirma que la lectura del mundo que nos rodea y de nosotros mismos es esencial, como la respiración, para poder entender o empezar a entender y así desenvolvernos bien con nuestro entorno y nosotrxs mismxs (Manguel, 1999).

en las universidades públicas de Argentina es algo muy reciente y todavía existen pocas ofertas académicas con esta orientación en nuestro país (Mesa, 2017).

Alba (1998) define al currículum como “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios” (p.75). Algunos aspectos que nos interesan destacar del currículum⁵ son:

- El mismo es un compendio de conocimientos sociales, culturales, políticos; ordenados, secuenciados, organizados y relevantes, con determinados objetivos. Es una herramienta para la acción.
- Comprende el contexto, algunos de sus elementos son: la evaluación, los contenidos, los espacios, la estructura, estrategias didácticas, metodología de trabajo, una determinada concepción de aprendizaje, cierta carga horaria, la duración de la jornada, perfiles de egresados, fundamentación, objetivos, propósitos, cultura institucional, bibliografía, régimen de cursada, plan de estudios, régimen de ingreso, carga horaria, metodologías de trabajo, etc.
- El mismo sirve para la construcción de acuerdos docentes, orientación, plan institucional (estudiantes-docentes-comunidad), genera y unifica sentido en torno de qué y cómo se debe enseñar, organizando un conjunto de saberes presentados como buenos, verdaderos y justos, homóloga titulaciones, etc.

5 Si bien nuestro trabajo no pretende profundizar en la conformación curricular de las universidades entendemos que el término currículum es polisémico (Gvirtz Silvina, 2006) y se vincula con nuestro trabajo porque proponemos un aporte curricular al plan de estudios de la LMP del IUPA centrado en la fundamentación de un novedoso espacio que se focaliza en nociones estrictamente musicales.

Por todo lo expuesto nuestra propuesta sugiere una modificación en la currícula actual de la LMP, mediante la inclusión del “Taller de enseñanza conjunta entre bajistas/contrabajistas y bateristas”. Creemos que es sumamente loable la incorporación de un espacio académico que focalice en la enseñanza de la unidad musical. Consideramos que su inserción no sólo formaliza prácticas habituales de lxs músicxs populares, sino que recupera e integra saberes y conocimientos fundamentales para el desarrollo formativo de lxs Licenciadxs en Música Popular. De igual modo, proporciona herramientas concretas para su desempeño profesional.

Sostenemos que nuestra propuesta integra saberes que responden a inquietudes individuales y colectivas, que al incorporarse a la currícula universitaria permitirían establecer un lazo identitario que movilice a las personas a buscar conocimiento dentro de las universidades (Benegas y Cavallero, 2019). De este modo buscamos interpelar los procesos de construcción y deconstrucción canónica que guían nuestro plan de estudio, y construir cánones alternativos (Gonzalez, 2007) que den respuesta a las demandas sociales actuales.

Es entonces que, dando una respuesta a lo que consideramos como vacancia curricular, hemos diseñado una propuesta de enseñanza conjunta para estudiantes especialidxs en bajo eléctrico/contrabajo y batería, pensada para integrarse al compendio de materias que conforman el plan de estudio de la LMP del IUPA, siendo este nuestro aporte curricular. En este sentido nos preguntamos ¿Qué enfoque pedagógico-didáctico es el más adecuado para su realización? y por último ¿Cómo intervenir didácticamente desde las coordenadas que nos ofrecen estos instrumentos funcionalmente vinculados, de manera tal que permita a lxs estudiantes desarrollar niveles progresivos de entendimiento sobre la práctica de la unidad musical?

Segunda parte

El Taller como dispositivo de enseñanza conjunta entre bajistas/contrabajistas y bateristas enmarcado en la música popular

Por un lado, la música popular -en comparación con la tradicional relación sintáctica y semántica de la música clásica occidental- suma nuevas relaciones intersemióticas generadas por la performance, el ritmo corporal, la visualidad, el sonido editado, entre otros aspectos, etc. Esta multiplicidad textual propia de la música popular, llama a diversas miradas disciplinarias y plantea un desafío enriquecedor para pensar la enseñanza (Gonzalez, 2007).

Por otro lado, el perfil de lxs músicxs populares requiere una amplia variedad de conocimientos y capacidades que hemos tenido en cuenta al diseñar nuestra propuesta de enseñanza. Algunas de ellas son: la interpretación instrumental, la composición, el conocimiento de los géneros musicales, la capacidad de arreglar/versionar o adaptar música, la habilidad para improvisar, conocimiento de los mecanismos de producción discográfica y ejecución en vivo, entre otros (Madoery, 2007).

De este modo las características particulares de la música popular y el perfil específico de sus estudiantes nos invitan a incorporar una metodología que logre construir y sistematizar las herramientas didácticas necesarias para su desarrollo efectivo en un contexto académico (Mesa, 2017) como lo es la LMP del IUPA.

Proponemos entonces el Taller como dispositivo pedagógico enmarcado en la educación popular con amplia trayectoria en las carreras terciarias y universitarias de Latinoamérica, que se explicita en la Resolución Rectoral IUPA N° 1081/15⁶.

El Taller incluye una amplia cantidad de características, de las cuales nos interesa destacar las siguientes:

6 La Resolución Rectoral IUPA N° 1081/15, en su artículo 1° crea la Licenciatura en Música Popular y en su artículo 2° aprueba su plan de estudios con título de Licenciadx en Música Popular.

Un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permite la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (Cano Menoni, 2012, p.33).

El Taller funciona como espacio particular de reconstrucción de saberes que, entendemos en la música popular se configuran de modo heterogéneo, escapan, salen de los lugares legitimados socialmente para su distribución y su aprendizaje, se encuentran diseminados, sin orden alguno, no proceden de la academia ni se imparten en ella de manera exclusiva. Son saberes que se desligan del tiempo y se descentran de los escenarios formales (Barbero, 2003). En el ámbito de la música popular, dichos saberes toman sentido al interactuar dentro de un grupo, materia prima fundamental del trabajo en el Taller. En este sentido, pretendemos la creación conjunta del saber partiendo de aquellos que traen lxs estudiantes, quienes trabajarán en duplas en pos de adquirir de manera conjunta las nociones que caracterizan a la unidad musical.

Como espacio de construcción colectiva el Taller fomenta el aprendizaje colaborativo de lxs músicxs (estudiantes-docentes) de la LMP y a su vez demanda una lógica particular de trabajo mediante propuestas abiertas que facilitan el protagonismo de lxs estudiantes ubicándolos como productores. En palabras de Gonzalez (2015) “el músico popular contribuye en sus producciones al colectivo, más que producir una ruptura individual, produce cambios, pero estos son graduales y colectivos” (p.64).

Además, el carácter que imprime el Taller como modalidad de enseñanza favorece el desarrollo de soluciones creativas a diversos problemas tales como las dificultades rítmicas, la unificación de criterios interpretativos para los diferentes géneros musicales, la comunicación entre instrumentistas, entre otros, etc. Asimismo, promueve la diversidad de perspectivas ya que pone en juego la

importancia de la interpretación individual de lxs instrumentistas (Eisner, 2004) y su interdependencia en la unidad musical.

En suma, proponemos mediante el “Taller de enseñanza conjunta para bajistas y bateristas” un trayecto formativo que establece la conceptualización de elementos técnico musicales, la innovación en la interpretación de las duplas como una unidad musical y la creación de nuevas prácticas conjuntas y específicas entre bajistas/contrabajistas y bateristas. Dando como resultado una propuesta dinámica, abierta y en crecimiento constante.

La enseñanza, la lectura y la experiencia en la unidad musical

Nos enmarcamos en la enseñanza de la música popular situada en el contexto latinoamericano habitado por “músicas vivas, cambiantes y mediáticas, y que por ende requieren una pedagogía musical diferente, que reivindique la creatividad, la intuición y la improvisación” (Gonzalez, 2007, p.17).

Desde esta perspectiva la enseñanza se enfoca en el desarrollo de nuevas lecturas entendidas como producción de sentidos (Montes, 2006) acerca del plano perceptivo de estos instrumentos musicales funcionalmente vinculados. En esta línea entendemos al acto de leer como parte constitutiva del ser humano, estamos leyendo permanentemente, en función de infinitudes de aspectos que posibilitan significar y dotar de sentido al mundo (Freire, 1999).

Siguiendo esta línea el Taller recupera el valor del par experiencia/sentido (Larrosa, 2006)⁷ como aporte fundamental a la hora de pensar la enseñanza. De ahí la importancia de que la enseñanza de la unidad musical vuelva necesario involucrar los sentidos y las vivencias musicales de lxs estudiantes.

⁷ La experiencia es lo que nos pasa. No es sólo saber, sino sentir, no es sólo cognición, sino pasión. La experiencia no habla en el lenguaje de la razón pura, pero tampoco es irracional. Es subjetiva, intersubjetiva, y es también fundamentalmente situacional, contextualizada, siempre de alguien, en un aquí y ahora, provisional, sensible, corpórea (Larrosa, 2006).

La experiencia práctica propicia la estimulación de las capacidades creativas y perceptivas de lxs participantes, en definitiva la utilización de la experiencia propia como vehículo para el aprendizaje (Freire, 1999). Nuestra propuesta pretende vincular las diferentes experiencias musicales de lxs estudiantes, las cuales llevan huellas de su propia clase social, género, generación, procedencia geográfica (Vainer, 2017), entre otros, etc. De este modo, las distintas experiencias sensoriales -intra, inter y transubjetivas- y la interacción e interdependencia de las duplas permitirá desarrollar la unidad musical desde diversas gramáticas, esquemas de pensamiento, efectos de sentido y sonoridades que se construirán en el trabajo sistematizado que propondremos en nuestro Taller.

Entendemos que la enseñanza artística que ofrecemos desde este novedoso Taller hace un aporte sumamente importante al desarrollo del pensamiento y las capacidades creativas de lxs estudiantes (Eisner, 2004) de la LMP. Al mismo tiempo incentiva el pensamiento crítico y fomenta la apropiación individual de herramientas tales como el autoconocimiento y la identidad cultural de lxs estudiantes (Carabetta, 2011). Consideramos que estas herramientas son indispensables para el desarrollo identitario de las duplas que, a su vez, se logra por medio de una construcción recíproca de ambxs integrantes a la unidad musical.

Conceptos elementales para el desarrollo de la unidad musical

A continuación detallamos los principales conceptos que fundamentan el diseño de nuestra propuesta.

Ritmo

Consideramos al ritmo -en todas sus dimensiones- como el elemento que caracteriza principalmente a la unidad musical, ya

que como hemos expuesto anteriormente dichos instrumentos se encuentran funcionalmente vinculados y tienen sus pilares fundamentales en el aspecto rítmico.

La música occidental de tradición europea se ha centrado históricamente en aspectos melódicos y armónicos pero le ha restado importancia al ritmo. Otras culturas en cambio se han enfocado en este último aspecto logrando así una concepción puramente rítmica (Chapin, 2002); como sucede en las músicas africanas, afroamericanas y afrolatinas⁸. Estas últimas dos, las cuales se encuentran abarcadas en nuestra propuesta, son difíciles de mensurar y catalogar bajo las formas de pensamiento occidental, y además tienen un vínculo directo con la sexualidad y el ritual (Benegas y Cavallero, 2019). Por lo general son formas musicales indivisibles de su función social espacial bailable⁹ (Quintero, 2009). Se caracterizan -sobre todo las músicas afrolatinas- por el desarrollo de una concepción no lineal del tiempo que se complementa con la utilización de diversas claves rítmicas como medio para organizar el discurso musical (Carotenuto, 2019). Su flexibilidad y sincronicidad rítmica implican un trabajo focalizado en la división desigual de la subdivisión interna de los pulsos (Vazquez, 2013). También requieren el conocimiento de las diferentes concepciones cíclicas y rugosidades del tiempo, concebidas por Ferreira (2013) como diversidad de formas de rugosidad de la pulsación, las cuales no encuentran semejanzas conceptuales y estéticas en las teorías musicales de Europa Occidental. “Son modulaciones de la microestructura musical que adquieren significado en el contexto inmediato de la

8 Tanto las músicas afroamericanas como afrolatinas son resultado de las mixturas étnicas, sociales y culturales que se produjeron luego de la llegada de los contingentes esclavos africanos durante el siglo XVII (Cripps, 1999) en diferentes lugares de América. Desde Estados Unidos, pasando por América Central y América del Sur, dando como resultado de este proceso de mestizaje (Ahanorián, 1993) o transculturación (Podetti, 2004) el surgimiento de expresiones musicales como: el Jazz, el Rock, el Tango y el Folclore argentino.

9 Como sucede en los géneros que integran la currícula de la L M P, el Tango, el Folclore, el Rock y el Jazz, cada uno de los cuales tiene sus propias danzas.

performance” (Di Cione, 2015, p.5) y generan en el oyente una sensación placentera¹⁰ que desarrollaremos a continuación.

Groove

Uno de los elementos rítmicos que consideramos de suma importancia en la interacción de la unidad musical es el groove. Definido como sensación rítmica expansiva (Herrera, 2018) que otorga una notable sincronización en la base rítmica de la música de tradición afroamericana del siglo XX (Paganini, 2019). Este término suele utilizarse en el ámbito musical para hacer referencia a una diversidad de “patrones rítmicos cíclicos repetitivos asociados a muy diversos géneros musicales” (Di Cione, 2015, p.5). Además, el groove se vincula a la capacidad rítmica de poder estar adelante o atrás del tiempo sin hacer perder el pulso al oyente, dando cuenta de este modo que el groove es algo que se experimenta sensitivamente (Herrera, 2018). También es descrito como la cohesión o coherencia rítmica entre todos los instrumentos de un ensamble, relacionándolo con las acentuaciones y las mínimas variaciones en las duraciones y dinámicas de los ritmos (Spatocco, 2015). Es por ello que el groove será un aspecto nodal que utilizaremos como parámetro a la hora de determinar el correcto funcionamiento de las duplas.

Improvisación

Otro de los aspectos que nutren al Taller es la improvisación, que al igual que la producción en grupo o los procesos de interpretar y sacar de oído han tenido históricamente espacios reducidos

10 ““En Estados Unidos, a fines de la década de 1930. En pleno auge del swing, se habría popularizado la frase *in the groove* [en el surco] para designar una forma de tocar de manera ajustada, satisfactoria y muy rítmica que tendría la capacidad de conducir el movimiento de los espectadores de manera contagiosa” (Shapiro, 2012, p.47).

dentro de las academias, pero paradójicamente son sumamente habituales para quienes producen música popular (Gonzalez, 2015).

Es importante tener en cuenta que “la falta de un plan consciente no significa que nuestro trabajo sea azaroso o arbitrario. La improvisación tiene sus reglas, aunque no sean reglas a priori” (Nachmanovitch, 1990, p.39). Al improvisar se parte desde el contexto de un género, estilo y/o canción, ya que “la innovación no se produce en un vacío, tiene que producirse en relación con algo, y en las músicas tradicionales ese algo es la tradición en sí, que funciona como modelo discursivo sobre el que se improvisa” (Mathews, 2012, p.41). Además, es importante destacar que “existen prácticas improvisatorias que se presentan en la interpretación tanto en los planos principales como en los acompañamientos” (Gonzalez, 2015, p.65); y en estas últimas se centrará el trabajo de nuestra propuesta. De esta manera se posibilitará acercamientos progresivos de lxs estudiantes a las reglas que deben conocer y practicar a la hora de improvisar desde el enfoque particular de la unidad musical.

Escucha profunda

Como complejo sonoro que constituye la unidad musical, utilizaremos la ejercitación consciente de la escucha profunda¹¹ como herramienta fundamental para acrecentar las capacidades perceptivas, en busca de poder conocer “las distintas formas de escuchar, que probablemente sean nuevas para cada estudiante,(...) a través de la repetición, la ejercitación y el debate” (Oliveros, 2019, p.47). A su vez, la escucha profunda se utilizará para incorporar y desarrollar la sincronidad rítmica, la improvisación y demás aspectos que se ven implicados en la relación de la unidad musical.

11 Este concepto es desarrollado por Pauline Oliveros en su libro “Deep Listening”.

Conclusiones

En primer lugar, entendemos que la incorporación de un espacio curricular centrado en la unidad musical nos invita a interpelar las formas tradicionales de enseñanza, a la vez que pone de manifiesto varios desafíos que como docentes e investigadores tenemos la obligación de pensar. Algunos de ellos son:

- a. Generar un espacio curricular que desarrolle un trabajo sistematizado entre bajistas/contrabajistas y bateristas en un contexto universitario dentro del trayecto formativo de la LMP del IUPA.
- b. Diseñar un dispositivo de enseñanza que posibilite a lxs estudiantes un trabajo en duplas a modo de consolidar la sección rítmica, característica fundamental de la unidad musical.
- c. Establecer contenidos que se articulen a los ya abordados en otras cátedras de la LMP y tengan un tratamiento específico desde la unidad musical.
- d. Desarrollar una metodología de trabajo que propicie la incorporación de nociones de aplicación práctica.

En segundo lugar, creemos que la implementación de nuestra propuesta al plan de estudios de la LMP será un aporte significativo en la formación de lxs futurxs licenciadxs ya que les otorgará herramientas esenciales para su desarrollo profesional. Por ello hemos desarrollado el programa del Taller¹² y un apartado con consideraciones metodológicas, evaluación y acreditación¹³.

Por último, deseamos que con la incorporación del “Taller de enseñanza conjunta entre bajistas/contrabajistas y bateristas” al plan de estudio de la LMP podamos sentar un precedente en

12 Programa “Taller de enseñanza conjunta entre bajistas_contrabajistas y bateristas”.pdf

13 Consideraciones metodológicas - Evaluación y acreditación del “Taller de enseñanza conjunta entre bajistas_contrabajistas y bateristas” .pdf

nuestra institución que propicie la replicación de propuestas similares en otras universidades e institutos terciarios que cuenten con carreras con orientación en música popular.

Bibliografía

Aharonián, C. (1993). “Factores de identidad musical latinoamericana tras cinco siglos de conquista, dominación y mestizaje”, en *Revista de Música Latinoamericana*. Vol. 15, N°2, pp. 189-225, disponible en, <https://www.jstor.org/stable/780232?origin=crossref>

Alba, D. A. (1998). *Curriculum: crisis, mito, y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores SRL.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Banegas, P. y Caballero, M. M. (2019). “La música popular en la universidad: la emergencia de la doxa latinoamericana”, en las IV Jornadas Estudiantiles de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales. Facultad de Bellas Artes (UNLP): La Plata.

Barbero, J.M.(2003) “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades” en *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol.32, N°2, pp.17-34, disponible en, <https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a01.pdf>

Cano Menoni, J. A. (2012) “La metodología de taller en los procesos de educación popular”, en *Revista latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. Vol.2, N°2, pp.22-53, disponible en, <https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/RELMECSv02n02a03>

Carabetta, S. M. (2011) “Educación musical y diversidad”, en revista *Eufonía: Didáctica de la música*. Vol.16, N°53, pp. 15-24, disponible en, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3703652>

Carotenuto, J. M. (2019). *La batería en la música popular latinoamericana como síntesis de percusiones* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata: La Plata, Argentina.

Chapin, J. (2002). *Advanced techniques for the modern drummer* (Vol. 1). Miami: Alfred Music Publishing.

Cripps, C. (1999). *La música popular en el siglo XX* (Vol. 2). Madrid: Ediciones AKAL.

Di Cione, L. (2015) “Del vinilo al amor: algunos usos locales, musicales y estéticos del concepto de Groove”, en *Boletín de la Asociación Argentina de Musicología*. Vol.28, N°69, pp. 7-14, disponible en: <https://xdoc.mx/documents/descarga-asociacion-argentina-de-musicologia-5dd6efd5df8dd>

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

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

Ferreira Makl, L. (2013) “Concepciones cíclicas y rugosidades del tiempo en la práctica musical afroamericana”, en: C. Aharonján (Ed.) *En La música entre África y América* (pp. 231-261). Montevideo: Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayestarán.

Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.

Gvirtz Silvina, P. M. (2006). *El abc de la tarea docente: Curriculum y Enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

González, J. P. (2007). *Aportes de la Musicología a la enseñanza de la Música Popular*, en *I Congreso latinoamericano de formación académica en música popular*. Universidad Nacional de Villa María: Villa María, Argentina.

González, M. (2015). *La práctica improvisatoria en la música popular latinoamericana*, en *revista Arte e Investigación Revista*.

Vol.11, N°11, pp.59-66, disponible en, <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/aei/article/view/28/221>

Herrera González, D. A. (2018). Guía para la comprensión e interpretación de los Groove del Álbum Gently Disturbed de Avishai Cohen partiendo del análisis del tema Chutzpah (Tesis doctoral). Universidad Distrital Francisco de Caldas: Bogotá, Colombia.

Larrosa, J. (2006) “Sobre la experiencia”, en *Aloma: Revista de Psicología i Ciències de l’Educació*. Vol.10, N°19, pp. 87-112, disponible en, <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96984/1/566508.pdf>

Madoery, D. (2007). “Género-tema-arreglo. Marcos teóricos e incidencias en la educación de la música popular”, en I Congreso Latinoamericano de formación académica en Música Popular. Universidad Nacional de Villa María: Villa María, Argentina.

Manguel, A. (1999). Una historia de la lectura. Bogotá: Grupo Editorial Norma

Mathews, M. (2012). Improvisando: la libre creación musical. Madrid: Turner Publicaciones

Mesa, P. (2017) “La enseñanza de la música popular partiendo de la práctica compositiva”, en revista *Plurentes, Artes y Letras*. Vol.6, N°7, pp.1-9, disponible en, <https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/article/view/3601/3412>

Montes, G. (2007). La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura.

Nachmanovitch, S. (1990). Free play: La improvisación en la vida y en el arte. Buenos Aires: Paidós.

Oliveros, P. (2019). Deep listening: una práctica para la composición sonora. Buenos Aires: Dobra Robota Ediciones.

Paganini, G. y Pérez, J. B. (2019). “El bajo eléctrico y la resignificación de la línea de bajo en la música popular”, en VII Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular. Universidad Nacional de Villa María: Villa María, Argentina.

Podetti, R. (2004). “Mestizaje y transculturación: la propuesta latinoamericana de globalización”, en VI Corredor de las Ideas del Cono Sur. Universidad de la República: Montevideo, Uruguay.

Quintero Rivera, Á. G. (2009). *Cuerpo y cultura: Las músicas «mulatas» y la subversión del baile*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.

Shapiro, P. (2012). *La historia secreta del disco: sexualidad e integración racial en la pista de baile*. Buenos Aires: Caja Negra.

Vainer, A. (2020). *Más que sonidos: La música como experiencia*. Buenos Aires: Editorial Topía.

Vazquez, S. (2013). *Manual de ritmo y percusión con señas*. Buenos Aires: Editorial Atlántida.

Documentos: Resolución Rectoral IUPA 1081/15

Música popular, género y educación

Lic. Paula Mesa

Facultad de Artes. Instituto de Historia del Arte Argentino
Americano. Universidad Nacional de La Plata

Introducción y marco teórico

¿Podemos construir en las instituciones educativas nuevas estrategias desde la perspectiva de género para la formación de músicos populares? ¿Podemos influir desde las instituciones educativas en el campo laboral?

Según Soler Campos (2016), la historia de las mujeres se ha centrado, fundamentalmente, en hacer visible lo que se había ocultado durante años, dando voz a dicho silencio. Es por esto que ha sido de suma importancia la atención dada a las manifestaciones que la cultura patriarcal ignoró y no reconsideró. Tagg (1989) y Viñuela Suárez (2003) entre otros, han analizado el modo en que las músicas populares transmiten una idea de género y que esta idea de género está directamente relacionada con los modelos sociales existentes, fuertemente patriarcales:

“(…) la relación entre la música y su contexto socio-histórico es uno de los puntos clave del estudio de McClary, que deconstruye la idea tradicional que define a la música como un lenguaje universal, trascendental y autónomo, proponiendo en cambio la consideración de ésta como un discurso cultural que mantiene una relación de reciprocidad con el sistema social en el que se inscribe” (Viñuela Suárez 2003:1).

En el campo de la música, el reconocimiento de la mujer como trabajadora se limitaba a propiciar su labor como cantantes y en algunos casos, como pianistas. En el tango, por ejemplo, la tradición avala la participación de las mujeres y su reconocimiento

como trabajadoras en los roles de cancionistas y actrices. Según Lucy Green, las mujeres se enfrentan con diversas problemáticas entre las cuales destacamos la representación de la cantante teniendo en cuenta la relación entre arte y construcción de sentido a través de la visibilización del cuerpo y el modelo patriarcal que asocia a la mujer con la naturaleza y con la ausencia de habilidad para el manejo de la tecnología. Asimismo, plantea que el rol de la mujer como intérprete en el piano es fomentado para el ámbito privado. La gran diferencia que observamos entre la mujer pianista y la mujer cantante es la incorporación del piano como instrumento de trabajo, como herramienta profesional.

En el año 2019 se realiza el Encuentro Nacional de Mujeres en la Ciudad de La Plata. En el grupo de intercambio sobre arte y cultura, una alumna de la carrera de Música Popular de la Facultad de Artes de La Plata plantea la impotencia que siente cuando trabaja con sus compañeros y le imponen el rol de cantar segundas voces o de tocar el piano cuando ella es bajista. Según sus palabras: “si en el grupo un hombre quiere tocar el bajo nunca puedo tocar mi instrumento”. Otras asistentes comparten sus ideas y nos cuentan que padecen las mismas problemáticas: si quieren armar una banda propia deciden hacerlo con mujeres dado que es difícil encontrar hombres que quieran tocar las composiciones que ellas realizan. A partir de estos comentarios y de mi experiencia docente, surgió la necesidad de investigar si en el pequeño universo de mi unidad académica se replican los imaginarios socialmente establecidos por un entorno fuertemente patriarcal que condiciona la labor profesional al género. A su vez, en el presente trabajo, analizaré las conclusiones del proyecto desarrollado por Mercedes Liska entre otras, que llevó a lograr que se promulgara la ley de cupo; y finalmente presentaré una entrevista realizada a Susana Rinaldi, como estudio de caso para poner en diálogo con la realidad actual de las trabajadoras del campo de la música popular.

Primera Parte

2007 – 2018 Análisis estadístico de ingresantes y egresados a las carreras de la FDA.

En el comienzo de esta ponencia quiero compartir una parte de un trabajo realizado en pandemia, cuyo principal objetivo fue el de tratar de construir un documento en donde estadísticamente se observe lo que subjetivamente se sabe: las elecciones profesionalizantes en relación a la perspectiva de género siguen reproduciendo los modelos socialmente establecidos desde hace décadas tal como plantea Lucy Green en su texto *Música, Género y Educación*, en donde nos dice que es necesario revelar el modo en que la enseñanza musical sigue reproduciendo las lógicas sociales que establecen ciertos roles para las mujeres dentro del campo del arte. En síntesis, observo que en las instituciones educativas se sigue reproduciendo ese “sentido común”.

Para realizar esta investigación tomé como punto de partida el año 2007, porque es el año anterior a la creación de la carrera de Música Popular, la cual duplicó la cantidad de ingresantes al área de música. Como año de finalización de este relevamiento tomé el 2018. Esta elección de fecha de finalización se basó en el hecho de que ya habían transcurrido 3 años de gobierno neo liberal, cuyas decisiones económicas produjeron la reducción de la cantidad de estudiantes que podían continuar sus estudios. En estos años, los recursos que el estado debía aportar al sistema educativo público también fueron reducidos. Entre el 2016 y el 2018 se anotaron un número similar de estudiantes en relación al número de ingresantes de los años anteriores, pero un gran porcentaje tuvo que abandonar sus estudios entre el primer y el segundo año de la carrera elegida por problemas económicos.

En el siguiente cuadro, presento la cantidad de ingresantes por año a todas las carreras en el período mencionado. Se observa que en la elección de carreras en el área de música las mujeres constituyen un porcentaje mucho menor al de los hombres.¹

¹ Voy a hablar en términos binarios debido a que las planillas de inscripción a las carreras de música de estos años solamente daban opción de sexo F y M.

Año	Mujeres ingresantes	hombres ingresantes	total	Porcentaje	
				M	H
2007	83	218	301	27,5	72,5
2008	128	323	451	28,4	71,6
2009	153	389	542	28,3	71,7
2010	168	526	694	24,2	75,8
2011	263	673	936	28,1	71,9
2012	215	627	842	25,5	74,5
2013	241	716	957	25,2	74,8
2014	264	664	928	28,5	71,5
2015	306	713	1019	30	70
2016	272	651	923	29	71
2017	292	714	1006	29	71
2018	324	730	1054	30,75	69,25

Los siguientes datos corresponden a los ingresos, detallados por carreras.

2007

Carrera	Mujeres	Hombres	Cantidad de alumnxs	Porcentajes	
				M	V
Composición	21	87	108	19,4	80,6
Dirección coral	9	7	16	56,25	43,75
Educación musical	26	19	45	57,8	42,2
Guitarra	12	73	85	14,1	85,9
Dirección orquestal	10	17	27	37	63
Piano	5	15	20	25	75

2008

Carrera	Mujeres	Hombres	Cantidad de alumxns	Porcentajes	
				M	V
Composición	18	87	105	17,14	82,86
Dirección coral	17	13	30	56,67	43,33
Educación musical	25	21	46	54,3	45,7
Guitarra	5	71	76	6,58	93,42
Música popular	38	95	133	28,6	71,4
Dirección orquestal	9	18	27	33,3	66,7
Piano	16	18	34	47	53

2009

Carrera	Mujeres	Hombres	Cantidad de alumxns	Porcentajes	
				M	V
Composición	26	96	122	21,3	78,7
Dirección coral	18	11	29	62	48
Educación musical	17	29	46	36,9	63,1
Guitarra	6	72	78	7,7	92,3
Música popular	64	145	209	30,6	94,4
Dirección orquestal	11	24	35	31,4	68,6
Piano	11	12	23	47,8	52,2

2010

Carrera	Mujeres	Hombres	Cantidad de alumnxs	M	V
Composición	42	110	152	27,6	72,4
Dirección coral	24	22	46	52,1	47,9
Educación musical	26	48	74	35,1	64,9
Guitarra	5	101	106	4,7	95,3
Música popular	51	179	230	22,2	77,8
Dirección orquestal	10	40	50	20	80
Piano	10	26	36	27,8	72,2

2011

Carrera	Mujeres	Hombres	Cantidad de alumnxs	M	V
Composición	22	136	158	13,9	86,1
Dirección coral	29	20	49	59	41
Educación musical	25	43	68	36,8	63,2
Guitarra	7	94	101	6,9	93,1
Música popular	123	315	438	28,1	71,9
Dirección orquestal	37	51	88	42	58
Piano	20	14	34	58,8	41,2

2012

Carrera	Mujeres	Hombres	Cantidad de alumnxs	Porcentajes	
				M	V
Composición	22	132	154	14,3	85,7
Dirección coral	24	23	47	51	49
Educación musical	24	29	53	45,3	54,7
Guitarra	8	82	90	8,9	91,1
Música popular	115	281	396	29	71
Dirección orquestal	12	58	70	17,1	82,9
Piano	10	22	32	31,2	68,8

2013

Carrera	Mujeres	Hombres	Cantidad de alumnxs	Porcentajes	
				M	V
Composición	26	151	177	14,7	85,3
Dirección coral	25	17	42	59,5	40,5
Educación musical	31	40	71	43,7	56,3
Guitarra	8	88	96	8,3	91,7
Música popular	116	336	452	25,7	74,3
Dirección orquestal	21	53	74	28,4	71,6
Piano	14	31	45	31,1	68,9

2014

Carrera	Mujeres	Hombres	Cantidad de alumnxs	Porcentajes	
				M	V
Composición	25	118	143	17,5	82,5
Dirección coral	29	19	48	60,4	39,6
Educación musical	32	46	78	41	59
Guitarra	14	80	94	14,9	85,1
Música popular	126	331	457	27,6	72,4
Dirección orquestal	20	49	69	29	71
Piano	18	21	39	46,2	53,8

2015

Carrera	Mujeres	Hombres	Cantidad de alumnxs	Porcentajes	
				M	V
Composición	28	133	161	17,4	82,6
Dirección coral	24	16	40	60	40
Educación musical	36	33	69	52,2	47,8
Guitarra	13	85	98	13,2	86,8
Música popular	165	372	537	30,7	69,3
Dirección orquestal	11	37	48	22,9	77,1
Piano	29	37	66	43,9	56,1

2016

Carrera	Mujeres	Hombres	Cantidad de alumnxs	Porcentajes	
				M	V
Composición	16	116	132	12	88
Dirección coral	15	17	32	46,9	53,1
Educación musical	38	36	74	51,4	48,6
Guitarra	16	68	84	19	81
Música popular	141	345	486	29	71
Dirección orquestal	30	40	70	42,8	57,2
Piano	16	29	45	35,5	64,5

2017

Carrera	Mujeres	Hombres	Cantidad de alumnxs	Porcentajes	
				M	V
Composición	21	105	126	16,7	83,3
Dirección coral	27	19	46	58,7	41,3
Educación musical	35	41	76	46	54
Guitarra	9	74	83	10,8	89,2
Música popular	159	408	567	28	72
Dirección orquestal	15	38	53	28,3	71,7
Piano	26	29	55	47,3	52,7

2018

Carrera	Mujeres	Hombres	Cantidad de alumnxs	Porcentajes	
				M	V
Composición	35	128	163	21,5	78,5
Dirección coral	20	18	38	52,6	47,4
Educación musical	42	43	85	49,4	50,6
Guitarra	10	85	95	1,05	89,5
Música popular	166	386	552	30,1	69,9
Dirección orquestal	22	38	60	36,7	63,3
Piano	29	32	61	47,5	52,5

Porcentaje total de egresados por año y por carrera.

Año	Composición		Educación		Guitarra		Piano		Dir. Coral		Dir. Orq		M. popular	
	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V
08		100%	80%	20%		100%			57,1%	42,9%	100%			
09	1,2%	88,8%	61,5%	38,5%		100%	100%		25%	75%		100%		
10	45,5%	54,5%	57,1%	42,9%	33,3%	66,7%	100%	100%	57,1%	42,9%		100%		
11	33,3%	66,7%	50%	50%		100%			50%	50%	50%	50%		
12	36,3%	63,7%	87,5%	12,5%		100%	100%		66,7%	33,3%		100%		100%
13	18,9%	81,1%	100%			100%	100%		60%	40%	33,3%	66,7	45,5%	54,5%
14	30,8%	69,2%	57,1%	42,9%		100%	100%		66,7%	33,3%	50%	50%	16,7%	83,4%
15	11,77%	88,3%	50%	50%		100%	50%	50%	100%			100%		100%
16	20%	80%	42,9%	57,1%		100%	85,7%	14,3%	40%	60%	25%	75%	16,7%	80,33
17	14,3%	85,7%	50%	50%	11,1%	88,9%	100%	100%	57,1%	42,9%	25%	75%	36%	64%
18		100%	77,8%	22,2		100%	22,6%	71,4	50%	50%	44,4%	55,6%	15,6%	84,4

Luego de hacer este sintético recorrido analizando esta información recopilada podemos determinar que las carreras de Dirección Coral, Piano y Educación Musical son las más elegidas por las mujeres mientras que Composición, Música Popular, Guitarra y Dirección Orquestal son las que menor porcentaje de mujeres ingresantes poseen. ¿Esto sucede solamente en estas carreras de esta Universidad?

Desde hace varios años integro dos grupos de estudio e intercambio de experiencias en el campo de la música en donde confluyen mujeres y disidencias de varios países de Latinoamérica: MyGLA (Música y Género Grupo de Estudios Latinoamericanos) fue conformado en 2018 por musicólogas de Argentina, Chile y Brasil sumándose luego colegas de Colombia, Cuba y Costa Rica. Por otro lado, la Red de Compositoras Latinoamericanas (RED-CLA) se creó en pandemia, en el año 2020. Actualmente compartimos este espacio más de 600 compositoras de nuestro continente. Cuando comencé a compartir en estos espacios mi trabajo observé que las estadísticas se repetían en muchas universidades en las carreras de Composición y Dirección Orquestal. La carrera de Música Popular no se dicta en la mayoría de los países latinoamericanos y posee un enfoque diferente al de la carrera dictada en la Universidad de Villa María (Córdoba) por lo que es complejo comparar ambas instituciones.

Segunda Parte

Ley 27539 cupo femenino y acceso de artistas mujeres a eventos musicales.

Artículo 1° - Objeto. La presente ley tiene por objeto regular el cupo femenino y el acceso de las artistas mujeres a los eventos de música en vivo que hacen al desarrollo de la industria musical.

Art. 2°- Cupo femenino. Los eventos de música en vivo, así como cualquier actividad organizada de forma pública o privada que implique lucro comercial o no y que para su desarrollo convoquen a un mínimo de tres (3) artistas y/o agrupaciones musicales en una o más jornadas y/o ciclos, y/o programaciones anuales, deben contar en su grilla con la presencia de artistas femeninas conforme a la siguiente tabla:

Artistas Programados	Cupo Femenino
3	1
4	1
5	2
6	2
7	2
8	2
9	3
10	3

En 2019 es sancionada esta ley que es única en nuestro continente. ¿Cuál fue el recorrido que se realizó para lograr que fuera sancionada?

Según la información que comparte el INAMU (Instituto Nacional de Música), este proyecto comienza a construirse en una mesa de trabajo conformada por músicas argentinas autoconvocadas, que en el año 2018 plantearon la necesidad de construir una agenda de género.

Durante 2018 se realizaron: 13 encuentros federales con más de 1000 mujeres del sector musical argentino, y de estos encuentros surgió la propuesta de confeccionar una Encuesta Digital para producir información específica sobre algunos aspectos de la realidad de las mujeres en la actividad musical argentina. Cerca de 3500 mujeres respondieron a la encuesta. La misma incluyó a todas las mujeres que se desempeñan en el sector musical, no sólo músicas sino también productoras, gestoras, managers, técnicas e ingenieras de sonido, programadoras, comunicadoras.²

Se propuso un trabajo federal con representantes por regiones para que pudieran compartir la realidad que atraviesan las mujeres músicas en cada región.

A partir de este trabajo desarrollado por colegas de todas las provincias se realizaron seis capacitaciones que abarcaron temáticas relacionadas con aspectos técnicos de la formación profesional y aspectos relacionados con la producción artística. Se construyó una base de datos con más de 500 producciones musicales de las cuales participaron 250 artistas. Esta base de datos fue transmitida por diez radios de Universidades Nacionales. Dentro del espacio del INAMU se incorporó la opción Autopercebido en el Registro Nacional de Músiques y en el 2019 se conformó un equipo de investigación que analizó los datos recabados durante el 2018 y fue la base para que la ley de cupo se convirtiera en una realidad.

2 <https://www.cultura.gob.ar/cuales-fueron-los-avances-de-la-ley-de-cupo-femenino-en-la-musica-8434/>

Tercera Parte

Susana Rinaldi canta al estilo de Eduardo Rovira

Comencé a estudiar la obra compositiva de Eduardo Rovira en el año 2007. Entrevisté a familiares y a músicos que tocaron con él en diferentes formaciones. En el año 2012 me reuní con Susana Rinaldi. Las entrevistas de los músicos y de muchas de sus familiares coincidían con los documentos que había recopilado de entrevistas que se escribieron sobre este músico a lo largo de los años. Susana Rinaldi única mujer intérprete entrevistada, nos habla de otro Rovira.

Al comienzo de la charla ella me relata que luego de las negociaciones sobre la posibilidad de que Rovira hiciera 12 arreglos (que era lo que se estilaba hacer en una grabación de esa época según sus palabras), logró que aceptara realizar cuatro arreglos, de los cuales terminó solamente tres.

La historia de esta producción a través de sus palabras:

Desde el comienzo notó que el trato hacia ella era diferente al trato que tenía con otros músicos. En la década del '60 ser profesional del tango siendo mujer era un tema complejo, más aún si observamos que Rinaldi tenía un estilo interpretativo, un repertorio y una performance que la diferenciaba de otras intérpretes de tango.

Según su relato:

“me dio la pauta de un hombre naturalmente misógino como lo son la mayoría de los tangueros aún hoy, entonces en el trato había una dicotomía muy grande...”

Hay que tener en cuenta que en esa época cuando grababas tenías la enorme responsabilidad de estar en un estudio al lado de 15 músicos y de un director que te miraba con mucho susto porque si vos te llegabas a equivocar, te podía pasar cualquier cosa como cantante, perdías la grabación, y perder la grabación significaba perder el tiempo la disponibilidad y sobre todo el dinero. O sea que yo tenía ya una carga como profesional mucho más grande sobre mí al no sa-

ber cómo íbamos a jugar juntos esta música bien especial y vos imagínate, que en esa época me trae al primer oboísta de la Sinfónica en ese momento que era Pedro Cochiararo y me lo pone al frente como solista que acompaña mi interpretación; imagínate lo que significaba para mi interpretar para que ese solista no se sintiera perdido, todas las dificultades las tenía yo y no tenía ni un solo mimo ni un solo cariño ni un solo gesto de confianza de parte de la persona en la cual había depositado toda mi confianza por el talento que creía que tenía a través de lo que había escuchado de él.

Pasaron los años y cuando escucho esas grabaciones creo que es una de las mejores cosas que he grabado, no sé si él se llevó esa misma idea y eso es lo que a mí me quedó como una gran tristeza, no saber si él opinaba lo mismo. ¿Por qué? Porque el último encuentro que estuve con él fue bastante lamentable. Llega el momento de ponerle el título al disco y entonces el productor y el promotor ponían Susana Rinaldi y abajo, arreglos y dirección musical de Eduardo Rovira, entonces yo le dije – no, no, – porque yo quería una cosa compartida, –el tema que propongo es Susana Rinaldi canta al estilo de Eduardo Rovira. Entonces él se puso como si yo le hubiera dicho cualquier palabra insultante y dijo – ¡De ninguna manera! ¿Quién le dijo a usted que ese es mi estilo? Y entonces yo le dije – Perdón maestro pero el mío no es, entonces usted me confundió, porque yo así no canto, yo he aceptado sus arreglos, he aceptado su manera y eso o va así o no va. Y esa fue la finalización de algo que había empezado de esa manera tan tensa.

Significó una experiencia importantísima y al mismo tiempo la conjunción de algo que yo traía conmigo y no sabía muy bien expresar a los primeros arregladores y él lo captó de una manera soberana y es el hecho de que vengo de la música de cámara, yo soy cantante lírica, después entré al mundo del teatro pero vengo de ahí, del canto lírico y como cantante de cámara, haber encontrado a un arreglador, a un músico que toma elementos de cámara, estoy hablado de un arreglador que poniendo al oboe en lugar de las cuerdas, con una fuerza y con un gran conocimiento del sonido de esos instrumentos, para estar al lado del otro sonido que es la voz. Yo, ese

tipo de trabajo no lo volví a repetir, me obligó a volver a meterme en el rigor del canto lírico.

Salvo Rovira nunca dejé a ningún arreglador decidir todo sobre el arreglo.

Esta entrevista me genera algunos interrogantes: ¿Será que la mirada de esta mujer es crítica, profunda y cargada de sentimiento a pesar de los años pasados? A pesar del tiempo transcurrido y de la enorme carrera artística de Susana Rinaldi, su relato da cuenta de la enorme huella que esa producción dejó en su vida. En la mayoría de las entrevistas que realicé, les entrevistades intentan no confrontar con Rovira como persona y se abocaron a hablar de él desde el punto de vista del análisis musical de su obra. Con Susana Rinaldi, la charla se extendió por más de una hora y gran parte de ese relato se basa en intentar a la distancia, comprender lo que sucedió resaltando a su vez la admiración que siente por ese músico.

En este marco considero que el valor que posee esta entrevista consiste en la revalorización de la historia oral desde la propia voz de una mujer. Tal vez sea hora de empezar a escribir una historia del tango sumando a Las protagonistas en vez de seguir escribiendo sobre Los protagonistas.

Conclusiones

Como mujer sis, compositora y cantante he atravesado numerosas situaciones de discriminación durante mi formación académica y en el campo profesional. Como docente universitaria, esos prejuicios también surgieron en mi labor académica.

En la primera parte comparto un análisis estadístico en donde se demuestra que los modelos sociales en relación al rol de la mujer en el campo profesional de la música, se siguen replicando, y esto se observa en el momento en que deben elegir un futuro profesional: la mujer cantante, relacionada con la carrera de dirección coral; la mujer docente, relacionada con su condición tradicional del rol de cuidadora y la mujer pianista son las primeras en apare-

cer ante nuestros ojos como un campo de elección profesional. La mujer directora de orquesta, compositora o intérprete en música popular son las menos elegidas.

La ley de cupo obliga al estado a tomar un rol activo en las políticas culturales, el trabajo federal de muchas mujeres e integrantes del colectivo LGTBQ+ logró construir una herramienta legal para empezar a transformar ese escenario al que muchas veces se nos negó el acceso. El relato de Susana Rinaldi nos permite observar una vivencia particular que marcó a las mujeres trabajadoras del campo de la cultura, pero que a pesar del tiempo siguen padeciendo muchos de nuestros colegas a la hora de querer desarrollar sus proyectos artísticos.

En el comienzo de este texto planteé dos interrogantes que me atraviesan profundamente en lo personal: ¿Podemos construir en las instituciones educativas nuevas estrategias desde la perspectiva de género para la formación de musiques populares? ¿Podemos influir desde las instituciones educativas en el campo laboral?

A estas preguntas quiero sumar otras a modo de respuesta: ¿Los planes de estudio contemplan la perspectiva de género? ¿Las obras que analizamos en nuestras clases incorporan a compositoras? ¿Las políticas públicas de nuestras ciudades integran a las mujeres al campo laboral? ¿se cumple la ley de cupo? Las instituciones educativas estatales no aranceladas deben contribuir a brindar la posibilidad de que nuestros estudiantes puedan repensar su rol como profesionales de la música. ¿Cómo voy a imaginarme dirigiendo una orquesta, tocando el bajo eléctrico, la batería o componiendo si los modelos sociales no me muestran que puedo realizar esa actividad?

Me gustaría finalizar este trabajo compartiendo unas palabras de Marcela Lagarde: “El análisis de género es la síntesis entre la teoría de género y la llamada perspectiva de género derivada de la concepción feminista del mundo y de la vida. Esta perspectiva se estructura a partir de la ética y conduce a una filosofía posthumanista, por su crítica de la concepción androcéntrica de humanidad que dejó fuera a la mitad del género humano: a las mujeres.(...) La perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir

a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres.”³

3 Lagarde, Marcela, “El género”, fragmento literal: ‘La perspectiva de género’, en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Ed. horas y HORAS, España, 1996, pág. 1. https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde_Genero.pdf

Bibliografía:

GREEN Lucy. 2001. *Música Género y Educación*. Ediciones Morata. Madrid.

LAGARDE, Marcela, “El género”, fragmento literal: ‘La perspectiva de género’, en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Ed. horas y HORAS, España, 1996, pág.

SEGATO, Rita. 2007. *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad* (Buenos Aires: Prometeo Libros).

SOLER Campo, Sandra. 2016. “Mujeres y música. Obstáculos vencidos y caminos por

recorrer”, en *Dossiers Feministes 21. Desafíos de género*, p. 157-174. Castellón de la Plana. (España): Universitat Jaume. <http://dx.doi.org/10.6035/Dossiers.2016.21.10>

TAGG, Philip. 1989 «An anthropology of Stereotypes in TV Music?».

<http://theblackbook./acad/tagg/index.html>

VIÑUELA Suárez, Laura. 2003. “La construcción de las identidades de género en la música popular”, en *Dossiers Feministes 7. No me arrepiento de nada. Mujeres y música*, p 11-32. Castellón de la Plana (España): Universitat Jaume.

Información

Páginas web:

BASTA Alexander: 2018 <https://www.dw.com/es/cecilia-castagneto-una-mujer-que-lleva-labatuta/a-44682630>. Página consultada en agosto de 2020

<https://www.lasargentinastrabajamos.com/trabajan/red/natalia-salinas#main-menu-toggle>

Página consultada en agosto de 2020 [https://www.bbc.com/mundo/vert-fut-50154405?fbclid=IwAR3vAiZ4XOxNLAV-G8uPAavgtcq4ef_](https://www.bbc.com/mundo/vert-fut-50154405?fbclid=IwAR3vAiZ4XOxNLAV-G8uPAavgtcq4ef_hMl4PJvgiAIttwlZwxcugtxe8jnE)

[hMl4PJvgiAIttwlZwxcugtxe8jnE](https://www.bbc.com/mundo/vert-fut-50154405?fbclid=IwAR3vAiZ4XOxNLAV-G8uPAavgtcq4ef_hMl4PJvgiAIttwlZwxcugtxe8jnE).

Página consultada en octubre de 2020 <http://forodecompositoras.com.ar/>

Página consultada el 10 de junio de 2022 <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/330000-334999/333518/norma.htm>

Hacia una propuesta curricular para la enseñanza de músicas populares y tradicionales en el ámbito académico

María Alejandra Ramírez. Lic en Artes Musicales
MUPE UNVM

Introducción

El presente escrito, parte de una investigación inicial vinculada a la enseñanza de músicas populares y tradicionales latinoamericanas en la Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular de la UNVM, y tiene como objetivo presentar una perspectiva alternativa en torno a la enseñanza-aprendizaje de estas músicas en el ámbito académico. Su base conceptual se define especialmente por tres líneas -la interculturalidad, la pertinencia y el diálogo de saberes- que cuestionan y debaten el abordaje de dichas músicas en la Educación Superior en América Latina. A partir de estas líneas se estructuran los contenidos en función de lo que Samuel Bedoya denominó “circuitos musicales”, regiones culturales que comparten elementos sonoros y que generalmente no respetan las fronteras políticas actuales.

A partir de aquella investigación se delimitan ciertos elementos que resultan irremplazables desde la perspectiva alternativa que aquí se plantea, estos son: la oralidad, la praxis, la experiencia corporal y colectiva. Tomando en cuenta este marco teórico se busca compartir una propuesta curricular y recursos metodológicos diseñados para un espacio que pretenda abordar músicas populares y tradicionales latinoamericanas en el ámbito universitario. Los mismos surgen de la práctica personal de estas músicas, del contacto frecuente con referentes de diferentes regiones del continente, de la indagación bibliográfica, musical y audiovisual de estas músicas.

Esta perspectiva en el abordaje de los saberes populares, abre la posibilidad de pensar una educación universitaria desde la pluralidad del conocimiento, poniendo en valor tanto los conocimientos científicos como los no científicos, entendiendo que los saberes son múltiples y diversos, y que no hay un saber general o universal, sino que los conocimientos son saberes prácticos que están vinculados a contextos específicos.

Fundamentación

La llegada de saberes populares al ámbito académico ha generado preguntas en torno a la pertinencia de la educación universitaria en diferentes áreas del conocimiento, cuestionando las propuestas educativas vigentes basadas en modelos occidentales, cuyas epistemologías, métodos y contenidos responden a contextos y necesidades muy distintas a las de América Latina. Al respecto, músicos, docentes e investigadores reconocen la importancia de incluir las lógicas propias de las músicas populares, valorando sus formas de transmisión y los contextos en que se practican.

En América Latina la educación musical a nivel universitario tomó como referencia los modelos del conservatorio europeo, en este sentido, los inicios de los programas de formación musical en la región, se desarrollaron de forma similar a las demás áreas de conocimiento, en donde la gran mayoría de las propuestas académicas fueron concebidas como réplicas de los programas de formación europeos. Ahora bien, hacia finales del siglo XX, en distintos países del continente se empiezan a incluir músicas populares y tradicionales en los programas curriculares. En este contexto, por ejemplo, aparece la Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Populares, que a nivel nacional fue la primera carrera con orientación en música popular en la educación universitaria pública argentina. Surge entre 1996 y 1997 liderada por el Prof. Juan Carlos Ciallella, como respuesta a la búsqueda de numerosos intérpretes, compositores y docentes, quienes al comenzar sus estudios musicales comprobaban que

tanto en conservatorios como en universidades “la música que se estudiaba -y que en gran medida es la que aún hoy se estudia- era sólo la que provenía de la tradición centroeuropea, es decir la que denominamos clásica, erudita, o culta” (Vittore, 2017, p. 26).

En este contexto la carrera propone desde sus inicios generar diálogos y encuentros entre el saber académico y el saber popular. En sus comienzos tuvo que adaptarse a los procesos formativos de los docentes, que eran muy diversos, ya que algunos contaban con una práctica activa en la música popular, mientras que otros se encontraban más ligados a la música clásica y a la formación de conservatorio. De igual forma, la propuesta académica tuvo que mediar entre los modelos educativos establecidos históricamente en la formación musical vinculados principalmente a la música centroeuropea y encontrar otras metodologías más cercanas a las músicas populares, a la oralidad y a la práctica colectiva. Si bien este proceso lleva ya 20 años de desarrollo, es una inquietud que permanece en el cuerpo docente y estudiantes de la UNVM.

Teniendo en cuenta ésta búsqueda, y como Trabajo Final de la Especialización en Docencia Universitaria (UNVM-2022), se realiza una investigación en torno al espacio curricular de Música Americana II, en el cual se aborda específicamente la enseñanza de músicas populares y tradicionales latinoamericanas.

En la investigación en primera medida se realizó un diagnóstico situacional, en el que se hizo tanto una revisión bibliográfica en torno a la enseñanza-aprendizaje de músicas populares en el ámbito universitario, como un estudio empírico, para lo cual se diseñaron dos encuestas: una para egresados y estudiantes de distintas cohortes de la Licenciatura en Composición Musical con orientación en Música Popular, y otra para docentes de la carrera. En cuanto a los resultados de las encuestas realizadas a estudiantes y egresados, se encontró de manera casi general, una gran inquietud en relación a las formas de abordar las músicas estudiadas, se observó principalmente la necesidad de llevar a la práctica los contenidos de la asignatura, tanto estudiantes como egresados reconocieron en sus procesos formativos la relevancia de la praxis. Comparto a modo de ejemplo, algunas expresiones que dan

cuenta de estas inquietudes: “Me hubiera gustado ahondar más en los ritmos, las melodías y armonías de las músicas estudiadas. Hubiera preferido un enfoque más orientado a la performance, tocar los ritmos, analizar más aspectos técnicos y componer en las músicas abordadas” (Estudiante/Egresado encuestado 5), “Dada la ausencia de instancias de desarrollo práctico/compositivo, es casi nula la incorporación de lenguajes musicales característicos de las músicas dentro de la cátedra” (Estudiante/Egresado encuestado 17). A su vez, los docentes coinciden en la importancia de actividades prácticas en sus espacios curriculares, así como reconocen la validez de la oralidad y su relevancia en los procesos formativos a nivel universitario. También a modo de ejemplo, comparto dos expresiones que afirman esta valoración: “La música popular ha sido durante siglos de tradición oral. Utilizar este medio para enseñar en el ámbito universitario, es permitir que no pierda su naturaleza esencial” (Docente encuestado 4), “Creo que es el medio que se utilizó siempre en la música popular, que hay que mantenerlo y enriquecerlo con la reflexión, la sistematización y la fundamentación teórica que es característica del ámbito universitario.” (Docente encuestado 7).

La revisión bibliográfica que hizo parte de la investigación aportó conceptos e ideas, que hoy en día resultan importantes para repensar la educación musical en América Latina a nivel universitario. A partir de este análisis se definen las líneas conceptuales que orientan el presente escrito. Santamaría (2015) expresa que la educación superior en música sigue estando muy ligada a la epistemología del conservatorio europeo, y que aun cuando los métodos y conocimientos del conservatorio sean valiosos para la formación musical, valdría la pena preguntarse qué modelos epistemológicos serían pertinentes para la gran diversidad y particularidad de los contextos musicales de la región. Aun cuando la respuesta a esta pregunta seguramente involucra distintos modelos epistemológicos, varios autores coinciden en la importancia de algunos aspectos, entre ellos destacamos como relevantes para una propuesta metodológica adecuada: la interculturalidad,

el diálogo (o encuentro) de saberes, y la pertinencia. Entendemos que mientras no se revisen los marcos epistemológicos que orientan los procesos formativos y se indague sobre la importancia de la oralidad, la práctica, el cuerpo y lo colectivo como partes constitutivas de estas músicas, no habrá una auténtica inclusión de los saberes populares en el ámbito académico.

La interculturalidad, la pertinencia y el diálogo de saberes

Se rescatan estos ejes conceptuales ya que proponen la revisión de ciertos cánones de la educación musical y generan la posibilidad de integrar prácticas y conocimientos distintivos de las músicas populares y tradicionales del contexto latinoamericano. Por un lado, la interculturalidad plantea una apertura epistemológica en la que se genera la posibilidad de integrar, reconocer y validar la gran diversidad de saberes conocimientos y prácticas existentes en la región, excluidos en muchos casos de la Educación Superior por no responder a las lógicas y parámetros del pensamiento occidental moderno. En este sentido, la interculturalidad pretende poner en cuestión el rol del canon como el único medio de producción y validación de conocimiento a nivel académico. Este cuestionamiento resulta imprescindible en el contexto regional, en donde conviven una gran multiplicidad de formas de pensar y entender el mundo, tan valiosas y necesarias en los ámbitos universitarios como en la sociedad en general. Autores como Boaventura de Sousa Santos, Carvalho y Flórez, en relación a la interculturalidad hablan de la *ecología de saberes* y del *encuentro de saberes*, como caminos para repensar y decolonizar la producción de conocimiento en la Educación Superior.

“A lo largo del mundo, no sólo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlos” (De Sousa Santos, 2010, p.50).

La *ecología de saberes* propone la exploración de la pluralidad interna de la ciencia, lo cual implica renunciar a cualquier epistemología general o universal, es así que la *ecología de saberes* no concibe los conocimientos en abstracción, sino que los reconoce como prácticas de saberes que se vinculan con el mundo real en un contexto específico. En este sentido el autor describe que no se busca desacreditar el conocimiento científico, sino promover y hacer visible la interacción e interdependencia entre conocimientos científicos y no científicos.

A su vez, Carvalho y Flórez hablan del *encuentro de saberes*, que expresa la necesidad de incluir “saberes indígenas, afros y de otras comunidades tradicionales de la región, considerándolos como saberes válidos que deben ser enseñados en igualdad de condiciones que los occidentales modernos” (Carvalho y Flórez, 2014, p.133). Lo cual no sólo implica la legitimación de estos conocimientos como válidos, sino también el reconocimiento de los agentes y sabedores tradicionales como pares expertos de docentes que han recibido una educación universitaria centro europea. Carvalho, describe cómo docentes de la Universidad de Brasilia entendieron que para afrontar la desigualdad racial y étnica no hacía falta solamente garantizar ciertos cupos de ingreso, sino que era necesario ampliar la diversidad de saberes que nutrían los programas curriculares de la institución.

Aquí entra otro de los ejes conceptuales: el diálogo de saberes, Arenas (2009) propone pensarlo como una apuesta pedagógica intercultural que consiste en incluir maestros, músicos expertos, formados en ámbitos no académicos en los procesos de formación universitaria. Esto con el fin de revalorizar el papel de los músicos populares y de sus conocimientos. Como el autor describe, son insuficientes las propuestas curriculares que simplemente incluyen músicas tradicionales y populares en los contenidos, ya que no logran reconocer las lógicas propias de aquellas expresiones, que se diferencian en aspectos decisivos de las músicas centroeuropeas. Para Arenas estas instancias de intercambio -que intentan cambiar el foco, haciendo énfasis en los músicos populares y no tanto en las músicas populares- son irremplazables, ya que desde ese

diálogo se reconocen y validan saberes y formas de conocimiento ajenos al ámbito académico. En este sentido los contenidos -las músicas populares y tradicionales- no se adaptan a metodologías ya establecidas, sino que traen consigo sus formas propias de enseñanza y aprendizaje.

Allí aparece la pertinencia como otro eje conceptual, que implica tener en cuenta los contextos de los saberes que se intentan abordar, así como las realidades de quienes los estudian, es decir, acercarse y atender las necesidades específicas de regiones y contextos concretos. Contrario a pensar una educación musical universal, cuyos métodos y contenidos replican un único modelo, se intenta observar las particularidades de las músicas, así como las necesidades del entorno, con el fin de proponer o promover el desarrollo del tipo profesional que se precisa, ya que de esto dependerá su inserción laboral, y su capacidad de incidir positivamente en su comunidad.

Ahora bien, teniendo en cuenta los conceptos desarrollados anteriormente, docentes, investigadores y músicos (Sossa, Santamaría, Ochoa, Cardona, Dutto, Lambuley, Arenas) describen que el acercamiento a las músicas populares y tradicionales implica asumir que estas expresiones tienen lógicas propias de transmisión que les son inherentes. En ellas se evidencia la importancia de la praxis por sobre la teorización, de la experiencia colectiva por sobre la individual y de la oralidad por sobre la literalidad. Estos elementos -aun cuando puedan entrar en tensión con las lógicas de la educación universitaria- se consideran de urgente inclusión en el ámbito académico que ha acogido a estas músicas para su enseñanza.

Recursos metodológicos: la oralidad, la praxis y lo colectivo

A partir de lo expuesto anteriormente, se presentan algunos recursos metodológicos profundamente vinculados a las músicas populares y tradicionales, a sus contextos y medios de enseñanza-aprendizaje cotidianos. Estos recursos se plasman de manera

concreta en las decisiones pedagógicas vinculadas no sólo a los contenidos, sino especialmente a la metodología de acercamiento a estas músicas. Uno de estos recursos es **la oralidad**: en América Latina ha predominado sin lugar a dudas este medio de transmisión. Como afirman Santamarina y otros autores, se puede observar que en gran parte de las músicas tradicionales y populares de la región no existe una tradición escrita. En relación a ello Arenas nos recuerda que cerca de las tres cuartas partes de las músicas del mundo prescinden de la escritura, o la tienen a lo sumo como un recurso comunicativo. Este no es un dato menor, valdría la pena entonces preguntarse por qué la lecto-escritura resulta ser en la educación musical formal universitaria el centro, eje y lógica dominante (Arenas, 2017). La oralidad implica el contacto con quien sabe y realiza la música que se pretende aprender: escucho, imito, para poder apropiarme de esta música, de esta manera de tocar. La oralidad implica una escucha atenta al modelo, para copiarlo en un primer momento captando los aspectos relevantes, hasta lograr un resultado que se acerque lo más aproximadamente posible a ese modelo. En este sentido, el contacto con referentes, con “sabedores” es el modo de apropiación característico de la transmisión oral.

Otro de los recursos imprescindibles en la enseñanza de las músicas populares y tradicionales es **la praxis**. Arenas explica que “el aprendizaje oral es por medio del entrenamiento, es un saber práctico (...) por repetición e imitación de lo que oyen, mediante el aprendizaje de repertorios que se combinan, por participación en actividades sociales” (Arenas, 2017, p.135). Entonces, es importante reconocer la práctica y la acción como formas de enseñanza-aprendizaje primordiales en éstas músicas, que intervienen y son parte fundamental en los procesos de apropiación y aprendizaje. La centralidad en lo literal nos ha hecho perder de vista lo artificioso de lo escrito, la partitura capta sólo algunas características de lo que suena, no es una traducción exacta de lo sonoro, es más, llega a desdibujarlo al no poder replicarlo con precisión.

Es por ello que distintos docentes y músicos (Sossa, Santamaría, Ochoa, Cardona, Dutto) proponen relativizar el uso de la partitura al entrar en diálogo con las músicas tradicionales y populares, y poner en valor la oralidad, el intercambio con referentes y el aprendizaje a través del hacer práctico musical. Allí resulta importante usar lo literal como un correlato de lo expresivo de estas músicas, como un apoyo de comportamientos sonoros ya apropiados en la práctica. (Sossa, 2017). La educación musical desde la perspectiva centroeuropea busca llegar a un dominio técnico del repertorio abordado, poniendo también un importante énfasis en la praxis instrumental, pero fragmentando y aislando las dificultades en ejercitaciones puntuales para lograr su objetivo de excelencia. Aun cuando esta metodología sea eficiente ya que permite la sistematización y perfeccionamiento, excluye aspectos valiosos de la experiencia musical. Sobre este modelo de enseñanza Samper (2020) considera que “su principal límite es que, el fragmentar y aislar el conocimiento, termina por excluir aquellas parcelas de la experiencia musical que son menos susceptibles de ser objetivadas, fragmentadas y secuenciadas” (Samper; 2020, p.34). Aquellas parcelas que son excluidas, generalmente son dimensiones claves en las músicas populares y tradicionales. La praxis en la música popular incluye aspectos como la danza, lo corporal, el contexto, ya que estas son prácticas vivas: “Son músicas de uso, cuyo disfrute pasa por el cuerpo, por el movimiento, por el sudor y el contacto (...) son músicas de goce colectivo, de encuentro, sirven de cemento de las relaciones sociales” (Arenas, 2009, p.7). Integrar estas dimensiones en el estudio práctico, enriquece el aprendizaje y su enseñanza, ya que a través de estos elementos se apropian características expresivas, se observan formas de tocar, de cantar, acentos, fraseos, aspectos que pasan por el cuerpo y se apropian mediante la experiencia corporal, “el conocimiento también se adquiere a través del cuerpo, incluso sin mediación de las palabras (Samper, 2020, p.38). Estos saberes prácticos, que en muchas ocasiones son difíciles de caracterizar y expresar verbalmente, se revelan en la acción y son en sí mismos un tipo de conocimiento. Es por ello que la práctica compartida resulta ser otro elemento

importante si se quiere atender a las necesidades específicas de las músicas populares y tradicionales de la región.

Aquí aparece otro recurso metodológico crucial: **lo colectivo**, las músicas se aprenden tocando y cantando en el encuentro con los otros, como explica Arenas “sólo excepcionalmente aprendemos una práctica por nosotros mismos; casi siempre participamos de la práctica de otros (...) Al hacerlo, aprendemos haciendo, participando en acciones que simulan o ejemplifican la práctica tal cual es” (Arenas, 2009, p.12).. Al menos al referirse a las músicas populares y tradicionales, el autor hace visible no sólo la importancia de la práctica colectiva sino su carácter constitutivo, son músicas que se vivencian, se tocan, se cantan y se bailan, en comunidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantean entonces como recursos metodológicos indispensables para la enseñanza de las músicas populares la oralidad, la praxis y lo colectivo. En este sentido dichos recursos buscan hacer énfasis en la posibilidad de establecer espacios de diálogo e intercambio con músicos referentes y conocedores de estos saberes populares, se propone también dar relevancia al aprendizaje a través del hacer musical así como generar espacios de hacer colectivo, que propicien un aprendizaje cercano a los contextos y sentidos que las músicas populares y tradicionales traen consigo.

Las corrientes musicales en América Latina y el Caribe

Otro aspecto que se considera importante para abordar la enseñanza de estas músicas, es entenderlas como parte del gran entramado sonoro caribe-iberoamericano. Este entramado comprende circuitos musicales de distintos alcances, conforman redes culturales que comparten elementos históricos, sociales, económicos y particularmente musicales. Dichas regiones no se rigen por los límites nacionales, sino que los trascienden, abarcando territorios de distintos países que comparten ciertos elementos sonoros. Al respecto Samuel Bedoya (1987) plantea que aquellos circuitos tie-

nen diferentes tamaños y alcances, plantea por un lado los de gran alcance (a nivel continental), los de alcance medio (países limítrofes) y finalmente los de pequeño alcance (a nivel nacional). Esta perspectiva de abordaje enriquece el acercamiento a estas músicas, ya que propone una visión relacional, en donde se observan las músicas y sus elementos característicos en conexión con otras, reconociendo elementos distintivos propios y elementos similares que hacen visibles aquellas redes culturales que enlazan géneros musicales de regiones distantes. Entender los géneros musicales como parte de un gran complejo sonoro, es también una apuesta metodológica hacia una educación musical intercultural. Los circuitos propuestos por Bedoya, modifican el modo de presentar las músicas de nuestro continente, ya que no sería adecuado presentarlas por países, sino en función de las características propias de cada circuito.

Dentro de los circuitos de alcance continental el autor propone los siguientes: el circuito caribe; los circuitos costeros (el circuito pacífico costero y el circuito atlántico costero) y el circuito andino. Como ejemplo, el Circuito el Pacífico Costero abarca una amplia región musical que comprende géneros de la costa pacífica de Colombia, Ecuador, Perú, Chile, inclusive músicas del noroeste argentino. Estos géneros comparten ciertas características musicales, entre ellas: células rítmicas del 3/4 y 6/8, regímenes acentuales, formatos instrumentales, así como elementos vinculantes en el baile. Forman parte de este circuito géneros como el currulao colombiano, la marinera peruana, la chacarera argentina, la cueca chilena, entre otros. Los mismos dan cuenta de una unidad sonora y a su vez muestran la diversidad de desarrollos musicales que abarca cada circuito.

Aproximándonos a un modelo de enseñanza:

Tomando como referencia todo lo expuesto hasta aquí, nos animamos a proponer un modo de abordar la enseñanza de las músicas populares y tradicionales en el ámbito universitario. Te-

niendo en cuenta la gran diversidad y particularidad de las músicas populares y tradicionales de la región, así como singularidad de los procesos de aprendizaje, a continuación presentamos algunos recursos metodológicos que consideramos son de gran importancia y están profundamente vinculados a la interculturalidad, el diálogo de saberes y la pertinencia.

- Pensar la práctica musical como medio principal de acercamiento a las músicas populares y tradicionales.
- Propiciar instancias de intercambio y diálogo con músicos referentes de los géneros abordados.
- Generar espacios de práctica colectiva: cantar, tocar y bailar con otros.
- Abordar los géneros estudiados en relación a las corrientes musicales caribe iberoamericanas y sus circuitos.

De igual forma, entendemos que los objetivos de un espacio curricular que aborde la enseñanza de éstas músicas podrían estar orientados por las siguientes metas de comprensión.¹

- Propiciar la comprensión de los aspectos contextuales característicos del circuito musical abordado y su influencia en lo musical.
- Propiciar la comprensión de las relaciones y diálogos entre los instrumentos característicos de los géneros abordados a través de la práctica musical.
- Propiciar la comprensión de las estructuras métricas y acentuales, así como las células rítmicas de acompañamiento características de los géneros abordados a través de la práctica de ciertos instrumentos de percusión.
- Propiciar la comprensión de estructuras ritmo-armónicas

1 El Modelo de Enseñanza para la Comprensión (Blythe, 1999) propone pensar los saberes o contenidos como metas de comprensión, estos desempeños de comprensión implican la capacidad de “llevar a cabo una diversidad de acciones que demuestren que uno entiende un tópico y al mismo tiempo lo amplía” (pg 40).

de las músicas abordadas, así como formas de acompañamiento a través de la práctica de distintos instrumentos armónicos.

- Propiciar la comprensión de melodijos, fraseos y melodías características de las músicas abordadas a través de la interpretación de distintos instrumentos y el canto.

A modo de conclusión, entendemos que para incluir nuevas músicas en el ámbito académico es preciso motivar un posicionamiento crítico respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, interpelar los cánones establecidos, los métodos y contenidos denominados como universales. Existen músicas, prácticas sociales inscritas en contextos específicos, nada más singular que una música dada. Es por ello que consideramos que un acercamiento a las músicas populares y tradicionales de iberoamérica y el caribe a nivel universitario debe incluir las dimensiones expuestas en el presente escrito: diálogo de saberes, interculturalidad y pertinencia, desde una perspectiva relacional que estudie los géneros como parte de un amplio entramado sonoro continental a través de los circuitos musicales. Y que a su vez valore la práctica, la experiencia colectiva y la oralidad, como parte de una apropiación real y respetuosa de estas expresiones culturales, que favorezca además una búsqueda de desarrollos musicales vinculados a las prácticas vivas y vigentes en la sociedad.

Bibliografía

Aballay, S. y Avendaño, C. (2014). Confluencia de saberes. Institucionalización de la música popular en la academia. Villa María. Eduvim.

Aharonián, C. (1994). La enseñanza institucional terciaria y las músicas populares. *Revista Musical Chilena*, 63 (211), 66-83. Consultado en <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/346/274>

Arenas, E. (2009). Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos. *A contratiempo*, No 13. Consultado en <http://www.musigrafia.org/acontratiempo/?ediciones/revista-13/articulos/Elementos.html>

Arenas, E. (2017). Fronteras y puentes entre sistemas de pensamiento. Hacia una epistemología de las músicas populares y sus implicaciones para la formación académica. En S. Dutto (Ed.), *Música popular y educación superior: reflexiones, debates, miradas, criterios, proyecciones* (pp 125-141). Villa María: MUPE ediciones

Bedoya, S. (1987). Regiones, músicas y danzas. *Revista A Contratiempo* No 1.

Consultado en <http://www.musigrafia.org/acontratiempo/?ediciones/revista-1.html>

Batres, E. (2019). ¿Decolonizar o descolonizar la educación musical? Aporte a la conciencia decolonial. *Actas del XXV Seminario Latinoamericano de Educación Musical*. Universidad El Bosque. Bogotá.

Blythe, T. y Otros. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.

Cardona, B. Castaño, S. Mora, F. Ochoa, J. (2018). Hacia una innovación curricular en las carreras de música de la Universidad de Antioquia: una apuesta por la inclusión. En F. Castillo (Ed). Encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación universitaria (pp 21-35). Bogotá: La Imprenta Editores.

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds). El giro decolonial (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

de Carvalho, J. J. y Flórez, J. (2014). Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas*, No 41. Recuperado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1051/105133774009>

de Sousa, B. (2010). Decolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Ediciones Trilce.

Dutto, S. (2016). Sikus andino y diálogo intercultural. Sincretismo en la procesión de Semana Santa a la Virgen de Copacabana del Abra de Punta Corral. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Villa María]. Sin editar.

Dutto, S. (2018). Breve introducción al Lenguaje Musical. Villa María: Ediciones del Mupe. UNVM.

Echeverría, J. (2012). Pluralidad de la Filosofía: pluriversidad versus universidad.

Ontology Studies / Cuadernos de Ontología, No 12. Consultado en https://ddd.uab.cat/pub/ontstu/ontstu_a2012n12/ontstu_a2012n12p373.pdf

Gardner, H. Mansilla, V. (1999) Enseñar para la comprensión en la disciplina y más allá de ellas. Wide World.

Gómez García, Z. y Rodríguez, V. E. (1995). Música latinoamericana y caribeña. Madrid. Pueblo y Educación.

González, J. P. (1986). Hacia el estudio musicológico de la música popular Latinoamericana. *Revista musical chilena* XL,165, (pp.59-84).

Gruzinski, S. (1999). *El pensamiento mestizo*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica

Lambuley, N. (2018). “Los saberes tradicionales y la academia”. En F. Castillo (Ed). *Encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación universitaria* (pp 134-159). Bogotá: La Imprenta Editores.

Madrid, A. L. (2017). Diversidad, tokenismo, músicas no canónicas, y la crisis de las humanidades en la academia estadounidense. *Revista del Departamento de Música*, 7. Consultado en <https://doi.org/10.17230/ricercare.2016.7.5>

Mendívil, J. (2016). *En contra de la música: Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*. Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones

Mignolo, W. (2010) *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Ochoa, J. S. (2011a, abril). Geopolíticas del conocimiento en la educación musical universitaria en Colombia. *A Contratiempo*, 16. Consultado en <http://www.musigrafia.org/acontratiempo/?ediciones/revista-16/articulos/geopoliticas-del-conocimiento-en-la-educacin-musical-universitaria-en-colombia.html>

Ochoa, J.S. y Cardona, B. Formación instrumental superior en músicas populares. Propuesta teórica para la creación de programas de curso. En Carabetta, S y Duarte, D (Eds). *Tramas latinoamericanas para una educación musical plural* (pp 66-79). La plata: Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Artes.

Pasel, S. (1990). *Aula-Taller*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Journal of world-systems research*, vi, 2, (pp 342-386) Consultado en <http://jwsr.ucr.edu>

Samper, A. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El artista*, 8, 297-316. Consultado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87420931020>

Samper, A. (2020). La música como experiencia. Emoción y somática en la educación musical. En Carabetta, S y Duarte, D (Eds). *Tramas latinoamericanas para una educación musical plural* (pp 31-42). La plata: Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Artes.

Santamaría, C. (2007). “El bambuco, los saberes mestizos y la academia: un análisis histórico de la persistencia de la colonialidad en los estudios musicales latinoamericanos”. *Latin American Music Review* 28(1), (pp1-23). doi:10.1353/lat.2007.0017.

Santamaría, C. (2015). Conocimiento y diálogo de saberes en el ejercicio profesional del músico colombiano: algunas ideas sobre lo que ganaríamos si decidiéramos bajarnos de la torre de marfil. *A Contratiempo*, No 25. Recuperado de <http://www.musigrafia.org/acontratiempo/?ediciones/revista-25/articulos/conocimiento-y-dialogo-de-saberes-en-el-ejercicio-profesional-del-musico-colombiano-algunas-ideas-sobr.html>

Solano, V. (2018). La inclusión de las músicas tradicionales en la academia bogotana. El ejemplo de la Universidad del Bosque”. En F. Castillo (Ed). *Encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación universitaria* (pp 115-133). Bogotá: La Imprenta Editores.

Sossa, J. (Junio 2010). Pedagogía del acontecimiento: una experiencia de educación no formal para las músicas regionales. Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Música. *Etnomusicología- ciencia y patrimonio*. Tolima, Colombia.

Sossa, J. (2017). El dispositivo académico musical: trampas, ausencias y capturas. En En S, Dutto (Ed.), *Música popular y educación superior: reflexiones, debates, miradas, criterios, proyecciones* (pp 85-107). Villa María: Ediciones MUPE.

UNVM, IAPCH (2006) Plan de Estudios, Licenciatura en Composición Musical con orientación en Música Popular

Vittore, C. (2017). Veinte años de música popular en el ámbito académico. En S, Dutto (Ed.), *Música popular y educación superior: reflexiones, debates, miradas, criterios, proyecciones* (pp 25-36). Villa María: Ediciones MUPE.

Nuevos formatos de TFG para la Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular de la UNVM

Esp. Adriana Watson
Universidad Nacional de Villa María

El presente trabajo denominado *Nuevos formatos de TFG para la Licenciatura en composición musical con orientación en música popular de la UNVM*, forma parte del Proyecto de intervención educativa de tipo normativa presentado en el año dos mil veintiuno, para la acreditación de la titulación de la Especialización en docencia universitaria dictada en la Universidad Nacional de Villa María.

El objetivo principal de ese trabajo fue realizar una evaluación sintética de la normativa vigente para la elaboración del TFG de la mencionada licenciatura, analizar algunos datos sobre experiencias similares en otras partes del mundo y en carreras que posean un sesgo similar, dictadas en universidades argentinas. Finalmente, presentar una propuesta de reformulación del reglamento de TFG, con el fin de mejorar la graduación de los estudiantes.

De la normativa vigente

El reglamento de TFG para la Licenciatura en composición musical con orientación en música popular, fue aprobado por el Consejo Directivo del IAPCH en el año 2006¹. En el 2016, el IAPCH estableció nuevos lineamientos para la elaboración de TFG de las carreras que forman parte del mismo, pero la licenciatura en música, transcurriendo el año dos mil veinte, aún no había adecuado su reglamentación interna a los procedimientos allí establecidos.

1 Resolución del IAPCH N° 016/2006.

Desde su primera confección, hace 15 años, y atento a los avances tecnológicos y las nuevas necesidades académicas, se tornaba urgente analizar, revisar y –de ser necesario– replantear y modificar el reglamento, no solo en su aspecto formal sino en aquellos aspectos que refieren a los saberes que un estudiante de la licenciatura debe demostrar para conseguir el título de grado.-

¿Qué saberes les demanda a los alumnos la realización de su TFG? ¿Les solicita verdaderamente acreditar saberes? ¿Saber hacer, saber investigar, saber reflexionar desde la perspectiva del músico popular profesional? ¿Son indispensables los reglamentos? ¿Ayudan efectivamente en la realización de un TFG? Estas serán algunas de las preguntas que guiarán el presente trabajo.

De la Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular de la UNVM

Desde la creación de la Universidad Nacional de Villa María en el 1995, el IAPCH cuenta entre sus carreras con una propuesta innovadora en cuanto a oferta académica, diferentes a las tradicionales dictadas en otras universidades. Esta propuesta de corte humanista tanto en su perfil académico como en el perfil del egresado, apunta a una persona formada profesionalmente con valores solidarios y no a un profesional ajeno a la realidad en donde se inserta.

La Licenciatura en composición musical con orientación en música popular es de las primeras de su tipo en la universidad pública argentina. Al ser una carrera que *no tenía antecedentes en nuestro país, no existían modelos universitarios de referencia, excepto aquellos provenientes del ámbito privado.* (Aballay, 2014)

La carrera tuvo un diseño original que data del año 1997². En el año 2003 fue sometida a un proceso de evaluación que culminó con la aprobación de un nuevo plan de estudios en el año 2005³,

2 Aprobado por Resolución Rectoral N° 187/99 – Resolución Ministerial N° 2194/97.

3 Resolución N° 162/2005 del Consejo Superior de la UNVM.

producto de un trabajo mancomunado de alumnos, docentes y autoridades.

Del TFG y su Normativa

Como la mayoría de las carreras de grado que se dictan en la UNVM, para acceder al título los estudiantes, luego de haber aprobado la totalidad de los espacios curriculares⁴, deben elaborar y defender un TFG para acreditar la titulación.

La realización y defensa del TFG está pautada en el reglamento general de la UNVM que establece en su Artículo 2⁵, que el mismo “...reflejará la capacidad para el tratamiento del tema elegido en las diferentes áreas del conocimiento que conforman la carrera de grado”.

La normativa específica y vigente hasta marzo de 2021 para la realización del TFG de la licenciatura, establecía que el estudiante para lograr el título de licenciado debe: componer, grabar y producir la puesta en vivo de obras originales de música popular, para una formación de por lo menos cuatro integrantes, con la opción del agregado de voz o voces, con una duración mínima de 40 minutos. También debe contener un escrito presentado en dos partes: Volumen I con las partituras de la o las obras compuestas por el alumno con los arreglos que aparecen en la grabación y el Volumen II que contendrá la justificación del tema, el estado de la cuestión, la metodología, el marco teórico y las fuentes. Finalmente, contendrá las conclusiones, el apéndice, la bibliografía y el índice. La defensa del TFG se realizará con la interpretación de las obras en vivo.

Observamos entonces, que los estudiantes para obtener su título de licenciado deben realizar un trabajo de investigación, deben

4 En la UNVM se utilizan los términos espacio curricular, en lugar de cátedra o materia.

5 Título 1: lineamientos generales y objetivos del reglamento de trabajo final de grado del Anexo I de la resolución N° 048/2000 del Consejo Superior de la UNVM.

componer, grabar y realizar una presentación en vivo, es decir, son cuatro trabajos condensados en un solo TFG.

Tres Formatos de TFG de Carreras de Música

Conocer las diferentes experiencias y modalidades de formatos de carreras musicales dictadas en diferentes universidades argentinas, nos permitirá reflexionar sobre la pertinencia o no, de implementar cambios en el formato de TFG que actualmente funciona para nuestra carrera de grado.

Se seleccionaron las licenciaturas de tres universidades, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Universidad Nacional de las Artes (UNA), la elección estuvo signada por dos razones. La primera por lo que determina la particularidad de nuestra licenciatura: la composición y la música popular. La segunda, por la posibilidad de acceder a la reglamentación de una manera sencilla. En algunos casos porque son de libre acceso en plataformas virtuales y en otros porque se respondió y envió material por mail solicitado en la Secretaría Académica de las mencionadas universidades.

En la UNLP, el formato para la acreditación de la Licenciatura en Música, orientación en Música Popular, se denomina Trabajo de Graduación (TG). De acuerdo a lo expresado en el Reglamento de Trabajo de Graduación de la Facultad de Artes de la UNLP, el TG consiste en una producción que deberá manifestar un importante grado de integración y desarrollo de los saberes y capacidades adquiridos en el transcurso de la carrera, deberá desarrollar un trabajo que articule la práctica artística con la dimensión reflexiva y analítica, será un trabajo inédito que ofrezca un sustento teórico relevante, siga una metodología pertinente y aporte una mirada particular a problemas específicos.

En el caso de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), el formato elegido para la finalización de la Licenciatura en composición musical es el de Trabajo Final (TF).

El reglamento⁶ de trabajo final de la licenciatura en composición musical establece que el mismo debe ser la presentación de un Proyecto de Trabajo artístico – musical a partir de los conocimientos académicos adquiridos por el estudiante durante su trayecto de grado.

El proyecto debe estar compuesto por música original, conformada en una o varias piezas y debe presentar su defensa con una presentación en vivo de las mismas.

En el artículo 22 del mencionado reglamento se establece que el proyecto de trabajo deberá tener una fundamentación teórica del trabajo compositivo, el escrito contiene dos partes, una que incluye el marco teórico, objetivos, metodologías y todo aquello que fundamente el trabajo compositivo realizado, y otra en la cual se presenta el análisis musical de las piezas compuestas.

Para alcanzar el título de Licenciado en Artes Musicales con orientación en Composición que expide la Universidad Nacional de las Artes (UNA), es requisito indispensable aprobar una Tesina de Graduación, que consta de una producción compositiva original y un trabajo final escrito.

Comparemos entonces, los formatos de acreditación de Trabajo Final de estas tres universidades.

Institución	UNLP	UNC	UNA
Título	Licenciatura en Música, orientación en Música Popular.	Licenciatura en composición musical.	Licenciado en Artes Musicales con orientación en Composición.
Denominación del trabajo de acreditación	Trabajo de grado.	Trabajo final.	Tesina de graduación.
Formato del trabajo final	Producción artística y fundamentación teórica escrita. Grabación del material audiovisual o sonoro de la producción.	Producción compositiva original, un trabajo final escrito y puesta en escena.	Producción compositiva original, un trabajo final escrito y puesta en escena.

Cuadro N° 1 - Formatos de TFG en Argentina:

6 Título 1: lineamientos generales y objetivos del reglamento de trabajo final de grado del Anexo I de la resolución N° 048/2000 del Consejo Superior de la UNVM

En general, todas las acreditaciones exigen para finalizar la carrera de grado una producción artística sumada a un trabajo escrito (trabajo de grado, tesina, tesis), la producción artística sola, no alcanza a la hora de acreditar formación en las Universidades Argentinas.

Las carreras artísticas tropiezan con una tradición de protocolos y modos de entender el conocimiento que tiene el sistema universitario argentino, que se imponen sobre las prácticas artísticas, en pos de una escritura académica, de una investigación más focalizada en problemas musicológicos. No decimos que no se debe investigar o sistematizar prácticas, tampoco que debemos copiar modelos e introducirlos en nuestro contexto sin tener en cuenta las implicancias que eso podría generar en nuestro sistema de educación superior.

Plan de Acción

Durante los meses de septiembre y noviembre del año 2020, inmersos en un contexto de pandemia por Covid 19, una vez socializada la necesidad de reformulación del reglamento de TFG de la licenciatura, se convocó a docentes, graduados y estudiantes a participar de encuentros virtuales. En esas reuniones, se presentaron distintos puntos a trabajar en cada una de ellas con el objetivo de profundizar y determinar nuevos formatos y criterios de evaluación para la elaboración del TFG.

Algunas de las actividades llevadas adelante fueron:

1. Establecer puntos prescriptos desde el reglamento del IAPCH y adecuarlos a la especificidad de la disciplina.
2. Se realizaron reuniones y entrevistas a docentes, egresados y alumnos de los últimos años de la carrera.
3. Se elaboró una propuesta de los puntos a modificar.
4. Se redactó una propuesta de reelaboración de reglamento de TFG.

Entre los meses de septiembre del 2020 y febrero de 2021 se realizaron reuniones docentes. En la primera reunión se planteó trabajar con el reglamento del año 2016 del IAPCH y adaptar los formatos allí prescritos, a las características propias de la disciplina. En la segunda reunión se trabajó sobre las características de cada uno de los formatos elegidos y finalmente, en la tercera reunión se definieron criterios de evaluación. El trabajo no solo se limitó al tiempo de cada uno de los encuentros (dos horas y media aproximadamente cada una) sino que de cada una de ellas surgieron equipos de trabajo que definieron objetivos que fueron consensuados y aprobados por el total de los docentes participantes.

También se llevaron a cabo encuentros con graduados y alumnos, se presentó la propuesta del cambio de normativa, se organizaron en equipos de trabajo y elaboraron un escrito con las propuestas de ambos grupos mencionados. Ese escrito se socializó con los docentes participantes, quienes los incluyeron dentro de la discusión generada en los diferentes equipos de trabajo.

Resultados Obtenidos

Las actividades realizadas con docentes estudiantes y graduados, que decidieron participar de estos encuentros, fueron grabadas y documentadas, con el fin de obtener información que nos dé una perspectiva cualitativa a este proyecto de intervención ya que sus exposiciones, opiniones y reflexiones son propias de una experiencia vivida.

Transcribimos a continuación, algunas exposiciones obtenidas, con respecto a la amplitud de conocimientos y habilidades demandadas para alcanzar la obtención del título de licenciado.

- *“es indiscutido que el TFG es excesivo y se retrasa la terminalidad de la carrera. Hay que buscar un equilibrio entre preservar las mejores cosas que tiene nuestro TFG históricamente, que para mí es el equilibrio que tiene esta Licenciatura en compo-*

sición musical con orientación en música popular, este trabajo anfíbio que tiene composición, que tiene realización y que tiene investigación aplicada, por supuesto acotada al grado, etc., pero la tiene.”

- *“Buscar una opción donde preservemos ese equilibrio de muchas cosas juntas, pero a la vez alivianemos para que la gente se pueda graduar más rápido y no sea una cuestión tan traumática.”*
- *“deben dar cuenta de la composición y no tanto la opción investigativa, ¿qué es nuestra carrera? ¿de música? ¿de composición? Es una carrera de composición, por eso queremos abarcar tanto que entramos en una diversidad gigantesca, y caemos en estos TFG que abruman al estudiante.*
- *Los graduados demoramos mucho en hacer el TFG, más de 2 años, es demasiado son varios trabajos en uno.”*
- *“También es importante destacar al estudiante que el TFG es el final de una carrera de grado, a veces se tiene la idea de que es “la obra” la que hay que realizar, y eso asusta un poco y atenta contra la terminalidad de la carrera.”*
- *“...entendemos que ese trabajo final no es la culmine, no es la ópera prima de una persona, sino que es un espacio más de aprendizaje.”*

Podemos observar en estas muestras cómo además de expresar lo extenso del TFG, se plantea también la pertinencia de darle opciones al alumno que le permita ayudar a sus propios intereses, pero siempre teniendo como meta a la composición musical y acotado todo a un nivel de grado.

De esta forma se abarcarían los perfiles planteados en el plan de estudios, alumnos con diferentes inquietudes, algunos compositores intérpretes, otros intérpretes, otros que puedan teorizar sobre formas de componer, por dar algunos ejemplos. Las opciones les permitirían elegir, dentro de ese abanico de posibilidades, porque no van a ser especialistas en todo lo que hace a la práctica de un músico popular, durante su vida profesional van a tener que

elegir y pueden empezar por elegir la opción para el trabajo que culmine con su carrera de grado.

Con respecto a los formatos expuestos en el reglamento de TFG del IAPCH, la discusión se centró entre dos opciones: la producción artística y la investigación, los docentes expresaron las siguientes opiniones:

- *“Nos hace falta un músico que componga, uno que toque porque eso es un músico popular, un músico que este cómodo con la tecnología y aunque nos guste más o menos nos hace falta un músico que investigue y les voy a decir porqué. Porque nosotros mismos que entramos a la universidad por la ventana necesitamos gente que nos defienda en la academia con las herramientas que tiene la comunidad universitaria en todo el país o donde sea que haya que defender esto que hacemos nosotros. Y necesitamos gente dentro de la carrera que escriba como trabajamos nosotros, para que nos reconozcan como músicos populares, las prácticas que tenemos, la forma de trabajar que tenemos, los procesos creativos que tenemos, sean individuales o grupales, sean en el papel o en la grabación o en el ensayo, esas son cosas que necesitamos que un grupo de gente escriba, y publique, para que estén en algún lado y para que nos respeten como músicos populares.”*
- *“Entonces los músicos populares no somos estudiados como bichos por otras disciplinas, sino que tenemos algo para decir nosotros mismos en la academia. Y sabemos que hay muchos de nuestros estudiantes que les interesa sobre todo esa parte.”*
- *Siempre con composición con cantidades diferentes de música dependiendo el proyecto. Por ejemplo, que el proyecto artístico tenga que escribir menos en la parte de investigación y viceversa en el caso de la investigación o quitarle la demanda de la producción musical, que tenga un registro testimonial de la obra. Aprovechando que la música popular, ya que está en la academia pueda hablar por sí misma. Y muchos de nuestros TFG actuales son sinónimo de eso.”*

- *“La investigación en función de lo que se propone como tema de composición.”*

Respecto a las cuestiones tecnológicas pudimos rescatar lo siguiente:

- *“Revisar el formato de la grabación que está en el reglamento como un disco, ahora se usa mucho más hacer DVDs u otro tipo de formatos digitales, podríamos reconsiderar ese punto.”*
- *“Debe haber un registro digital de lo que se compone.”*
- *“Con respecto a la grabación, creo que debemos tener una exigencia sobre la calidad, cada vez está más accesible. Se puede grabar un buen producto con una buena placa de sonido, con instrumentos midi, cada vez hay más posibilidades en ese sentido. Buena calidad es una exigencia importante.”*
- *“Escuchar un poco que es lo que sucede en la industria de la música popular, en el sentido del disco, por ejemplo, algo que ya es totalmente obsoleto.”*
- *“CD no existe más, las computadoras no traen más lectora. Resolverlo de otra manera.”*
- *“Hay que tener en cuenta que la música ha cambiado y cambia constantemente, hay nuevas tendencias que tenemos que tener en cuenta, vienen muy arraigadas al estudio de los iconos más importantes del siglo pasado, pendejos que toman esa música y tienen una nueva concepción, pero hacen un uso de la tecnología que hay que tener presente, actualizarse con respecto a los instrumentos.”*

En las diferentes actividades realizadas, los docentes expresaron sus expectativas, comentarios, dudas con respecto a la reformulación del reglamento de TFG. Algunas conclusiones que se obtuvieron fue el establecer dos formatos de TFG orientados a la producción musical y a la investigación, teniendo como eje principal la composición. También se discutieron puntos importantes como el trabajo individual o grupal, el arreglo como parte de la

composición, la necesidad de establecer criterios de evaluación específicos y la necesidad de actualizar lo referente a la cuestión tecnológica de los formatos de presentación de la música compuesta.

Elección de Formatos

Para el nuevo reglamento de TFG de la licenciatura, se escogieron dos opciones, el Proyecto de Investigación y el Proyecto de obra artística.

Proyecto de Investigación – Opción A

Los requerimientos para la realización de la opción A, quedaron expuestos del siguiente modo:

a) Proyecto de investigación

La presentación del Trabajo Final de Grado constará de un escrito en el que se detallará título, director y codirector, objetivos, antecedentes o estado de la cuestión (puntos de referencia, compositores referentes, grabaciones, partituras, libros, artículos), marco conceptual, partituras, bibliografía/discografía.

El escrito estará acompañado de 20 minutos de música compuesta como resultado de la investigación, presentando las partituras elaboradas con programa de notación musical y el audio de dichas composiciones grabado en estudio o realizado o editado de manera digital.

La defensa del TFG comprenderá una exposición en la que se describirán las particularidades del proyecto de investigación, cómo se desarrolló el proceso del mismo, y las conclusiones a las que se arribó. Se acompañará la defensa con la audición de la música compuesta para tal fin.

En este caso el proyecto de investigación estará orientado hacia una investigación artística, “investigación entendida como

una actividad académica específica, formalizada, con objetivos propios y distintos a los de la docencia, la creación o la *gestión*.” (López Cano, 2014, p. 38), diferenciándola de lo que sería la producción o creación artística. Para conceptualizar estas diferencias partimos de lo expresado por Borgdorff y Schuijjer (2010):

(...) aunque la investigación puede llevarse a cabo en estrecha relación con la práctica artística, no son cosas idénticas (...) un punto intermedio entre las disciplinas artísticas, en las que la investigación habitualmente procede de manera informal, y la investigación entendida como una disciplina. Para decirlo de otra manera, tratamos de conferir cierta disciplina a lo informal (Borgdorff and Schuijjer 2010, 15 citado en López Cano, p.89)

También se solicita al estudiante veinte minutos de música compuesta como resultado de esa investigación, entonces aquí unimos la investigación con la creación, pero esa creación se encuentra en función de una necesidad del estudiante de indagar un poco más allá de la práctica habitual de la composición, por ejemplo puede investigar sobre sistemas o métodos de composición de otros músicos, puede inventar un método compositivo y manifestar esos resultados en una obra u obras que formarán parte de esa investigación.⁷

Para ello deberá demostrar que ha adquirido y puesto en práctica habilidades y conocimientos específicos y que ha podido desarrollar instrumentos metodológicos que se reflejarán en la música de su TFG.

Es así como el peso del trabajo estará centrado en la investigación, en ese proceso de escribir y reescribir, de reflexionar sobre lo investigado y de justificar, y no en la interpretación de la música en vivo o en la grabación o en los arreglos; un trabajo que surge de otras necesidades que van más allá de la propia práctica.

⁷ El reglamento tal como quedó redactado podrá consultarse en el Apéndice A.

Proyecto de Obra Artística Opción B

Para la realización de un proyecto de obra artística deberán cumplimentarse las siguientes exigencias:

b) Proyecto de obra artística: El proyecto consistirá en la composición, grabación e interpretación de al menos 30 minutos de música original o una combinación de música original y arreglos de obras de otros compositores, de manera que los arreglos no superen el 50 por ciento de la totalidad de la obra. Se entenderá por “arreglo” a versiones de obras de otros autores en las cuales el alumno demuestre dominio de técnicas que tengan que ver con esta faceta de la actividad compositiva (instrumentación, orquestación, rearmonización, adaptaciones melódico-rítmicas de estilo o género, composición de nuevas secciones formales).

El audio podrá ser grabado en estudio, o realizado y editado de manera digital y estará acompañado de las correspondientes partituras elaboradas con programa de notación musical. Se presentará además un escrito con formato “portafolio”, donde constará un registro del proceso, idea generadora, método compositivo, referentes, género, estilo, posibles análisis formales, texturales, melódicos, armónicos o tendientes a resaltar aspectos relevantes de la composición.

La defensa del TFG comprenderá una exposición sobre el proceso compositivo y la interpretación de la música en un concierto en vivo.

Como puede inferirse de lo expuesto, el proyecto artístico implica cuestiones y saberes que se relacionan directamente con la práctica profesional. La composición de obras o arreglos de obras de otros compositores con cierto nivel de complejidad, la interpretación y la grabación de calidad de esa música, la puesta en escena todas estas actividades llevan implícitas una producción, es decir, una serie de decisiones que el estudiante debe tomar desde el mismo inicio de la creación del proyecto. Por ejemplo, cuáles

van a ser los disparadores que orienten su práctica compositiva, los referentes, la elección de géneros, estilos, los músicos que interpretaran esas obras, el tipo de grabación que plasmará su música, la puesta en escena: luces, vestimenta, orden de la lista de temas, entre otros.

En este caso para resguardar el acuerdo académico de escritura se optó por el formato de portafolio, el cual lleva implícita una investigación pensada en el sentido general de buscar información, seleccionar referentes, experimentar a través del trabajo cotidiano, por ejemplo, replicar una canción de otro compositor, estudiar la armonía, la forma de componer y llevar lo aprehendido a una obra propia, que pueda incluir reflexiones, análisis musicales, entre otros.

Este escrito en formato de portafolio, se relaciona directamente con lo que se conoce como multitextos y multitextualidad, entendiéndose por tales los expresado por Emiliozzi y otros:

...denominamos multitextos a aquellos textos armados con fragmentos de los textos mencionados anteriormente [textos diseñados con fragmentos de textos auditivos, fotográficos audiovisuales y lingüísticos] y a aquellos que se construyen en base a la relación de dos o más lenguajes y multitextualidad a la forma en que se unen para producir sentido, ajustados a las reglas de la coherencia, la cohesión, la intencionalidad, la aceptabilidad, la informatividad, situacionalidad e intertextualidad (Emiliozzi y otros, 2008, p. 52)

El concepto de portafolio es amplio, “*en la rama de las artes gráficas y el diseño, el portafolio tiene sentido como una recopilación de obras o trabajos que el artista crea para mostrar al público...*” (Prendes y Sánchez, 2008, p. 21), muy aplicable a la carrera de composición.

Una de las clasificaciones de portafolios encontradas es la que presentan Danielson y Abrutyn (1999) “*que definen: de trabajo (acciones realizadas por alumnos, colecciones de trabajos), de exhibición (selección de las mejores producciones) y de evaluación (documentar los aprendizajes en función de los objetivos)*” (Prendes y

Sánchez, 2008, p. 23)

El alumno podrá seleccionar trabajos de manera sistemática y constituirá una secuencia cronológica. Los trabajos podrán ir acompañados de una narrativa reflexiva por quien lo elabora que permita una comprensión profunda del proceso de aprendizaje llevado a cabo. Tendría la libertad de poder recopilar trabajos que demuestren su trayecto por la carrera, material que será reelaborado y reutilizado; o podrá partir de ideas nuevas compuestas exclusivamente para el TFG.

Un ejemplo de lo que ocurre en la práctica habitual de un músico, es lo que Gustavo Cerati⁸ relató en el libro *Cerati. En primera persona*, sobre su metodología compositiva que se acerca al uso del portafolio, pero en formato digital:

Muchas veces sampleo⁹ mis guitarras. Me divierto tocando y algo surge y estoy grabando, y a lo mejor agarro un pedazo de eso que me interesa. Eso lo hago mucho para componer. No solo con la guitarra, con cualquier otra cosa. Desde acoples o errores o cosas que pasan, ruidos o inversiones que no me voy a acordar nunca más, entonces los grabo. Y tengo un banco de sonidos muy grande de lo que hice con guitarra desde hace muchos años. (Aboitiz, 2017, p.201)

Es en este formato donde el estudiante podrá desarrollar su creatividad y demostrar que integró los conocimientos y las capacidades adquiridas durante la carrera tendientes a la composición musical, con especial acento en la música popular, acorde con sus intereses personales dados por el sesgo elegido.

En la opción A señalábamos que *el peso del trabajo estará centrado en la investigación*, por lo tanto, se requiere una defensa teórica de ese trabajo. En el proyecto artístico el peso está puesto en

8 Músico Argentino, referente del Rock Nacional.

9 Muestra de un sonido grabado en cualquier tipo de soporte para reutilizarla posteriormente como un instrumento musical o una diferente grabación de sonido.

la obra, que es el resultado final del tiempo del músico popular, el tiempo para componer, para tocar su instrumento, para ensayar, para arreglar y para producir que se reflejará en la presentación en vivo.

Conclusiones

Elaborar una propuesta de reformulación del Reglamento de Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en composición musical con orientación en música popular de la UNVM fue el objetivo principal de este trabajo, ya que como se planteó desde un comienzo, observábamos algunas problemáticas en la reglamentación vigente hasta febrero de 2021.

Dentro de las justificaciones que planteamos en el comienzo de este trabajo, sobre la necesidad de reformular la normativa, fue la extensión de los requerimientos para la realización del TFG el cual superaba ampliamente el tiempo de finalización pautado en el Plan de estudios y, por último, la necesidad de actualizar y buscar opciones en cuanto a formatos que permitan a los estudiantes de la Licenciatura en composición musical con orientación en música popular, aproximarse a una elaboración y evaluación del TFG más cercana a la práctica del músico popular.

Conjuntamente con docentes, graduados y alumnos de la carrera se trabajó en determinar cuáles deberían ser las competencias que tienen que acreditar los estudiantes a fin de obtener su título de grado. También se discutió sobre formatos que fueran factibles de ser implementados en la licenciatura.

Es así como de los datos obtenidos se acordó establecer dos formatos diferentes para la realización del TFG de la carrera, tratando de adecuarlos a la especificidad de la disciplina y permitiendo que el estudiante pueda optar entre un trabajo de investigación o uno de producción artística. De este modo se abre la posibilidad de trabajos que aporten tanto a la música como objeto de estudio o a la praxis de la composición, también a la experimentación que ponga a prueba algunas ideas o al estudio estético de una obra que

se verá reflejado en la interpretación.

El nuevo reglamento fue producto de quienes participaron en un trabajo mancomunado de autoridades, docentes, graduados y estudiantes de la Licenciatura en composición musical de la UNVM, quienes aportaron su tiempo y su trabajo en pos de lograr una normativa que resultara más amplia, abarcativa y actualizada. La propuesta fue presentada por el coordinador de la carrera al Consejo Directivo del IAPCH en el mes de marzo de 2021, siendo aprobada el 08 de abril del mismo año.

Finalmente, será cuestión de tiempo detectar aciertos y errores en la implementación del nuevo reglamento de TFG, con la tranquilidad de saber que somos conscientes de que la evaluación en disciplinas artísticas es un tema complejo, que toda reglamentación es perfectible, y de que somos capaces de seguir investigando e interpeándonos, en definitiva, de seguir trabajando.

Bibliografía

Aballay, Silvia y Carla Avendaño Manelli, compiladoras (2014): *Confluencia de Saberes. Institucionalización de la Música Popular en la Academia*, Villa María, Eduvim.

Aboitiz, M. (2017). *Cerati. En primera persona*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Planeta.

Bonilla Priego, Ma. Jesús, Laura Fuentes Moraleda, Catalina Vacas Guerrero y Trinidad Vacas Guerrero. (2007). *Análisis del proceso de evaluación del Trabajo Fin de Grado en las nuevas titulaciones*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/363652215/Analisis-Del-Proceso-de-Evaluacion-Del-Trabajo-Fin-de-Grado>

Cano García, M^a Elena. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 12, núm. 3, pp. 1-16. Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

Carlino, Paula (2004). *Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios*. Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje. CRUB de la Univ. Nac. del Comahue y Fac. de Psicología, Univ. Autónoma de Madrid, Universidad Nacional del Comahue. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/156>

CELMAN, Susana (2003). *Evaluación de aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación*. Recuperado de: <http://bc2.uns.edu.ar/bitstream/123456789/4322/1/Conferencias%203%C2%BA%20Jornadas%20Innovaci%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica.pdf>

Declaración de Bolonia. Recuperado de: http://www.mat.ucm.es/~arrondo/Declaracion_Bolonia.pdf

Educaweb. *La estructura de las titulaciones del EES*. Recuperado de <https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/espacio-europeo-educacion-superior-ees/estructura-titulaciones-ees/>

Emiliozzi, Irma, Rosa Audubert, Fany Fernandez, Gabriela Pais e Irene Farias (2008). *Epistemología de la multitextualidad hologramática*. Facultad de Ciencias Sociales UNLZ. Año V, Número 8, V3, pp.39-53. ISSN 1668-5024. Recuperado de: http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/609/hologramatica08_v3pp39_53.pdf

Espada, José Gustavo. (2018). *Del archivo al repertorio: cuando la partitura es la performance*. En Gallo, Cristina y Manuela Reyes (2018): *El canto en la UNVM. Apuntes sobre performance vocal integrada en contexto musical multicultural*, p. 38. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

Fragmento de: Paredes, Silvia. (2018). *La Democratización De La Universidad. Legado De La Reforma Universitaria Y Efecto De Los Procesos De Expansión Del Sistema Universitario Público*. Trabajo Final. 14° Ciclo Posdoctoral CEA. Facultad de Ciencias Sociales. UNC.

Ibañez, Gericke Tania. *Aprendizaje, experiencias previas y criterios de evaluación en la formación musical superior*. Revista Musical Chilena, Año LXXI, enero-junio, 2017, N° 227, pp. 79-107. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0716-27902017000100079&lng=es&nrm=iso

LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR, N° 24.521. Recuperado de : <https://www.coneau.gob.ar/archivos/447.pdf>

LEY DE EDUCACION SUPERIOR, N° 26.002, Régimen de Títulos. Modificación de la Ley N° 24.521. Sancionada: diciembre 16 de 2004 Promulgada: diciembre 29 de 2004). Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/100000-104999/102596/norma.htm>

Marquina, Mónica. (2004). *Panorama de las titulaciones en el sistema de educación superior argentino: aportes para un estudio*

comparado. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.coneau.gob.ar/archivos/1333.pdf>

Nosiglia, María Catalina. (2017). *La disputa en torno habilitación académica y profesional de los títulos: El caso de la acreditación de las carreras de grado a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior 24521*. RAES ISSN 1852-8171 / Año 6/ Número 8 / junio 2017. Recuperado de: http://www.revistaraes.net/revistas/raes8_art4.pdf

Payán, Mercedes et al (2017), *Investigación artística en música. Conversando con Rubén López Cano*. Revista Heptagrama. Revista digital de estudiantes del programa de maestría y doctorado en música (4), pp. 83-101. Recuperado de: https://www.academia.edu/37120989/Investigaci%C3%B3n_art%C3%ADstica_en_m%C3%BAsica_conversando_con_Rub%C3%A9n_L%C3%B3pez_Cano

Real Decreto 22/2015. Gobierno de España. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-1158&p=20150207&tn=2>

Reglamento de Trabajo Final de Grado para la Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular. Anexo I Resolución N° 043/2021 Consejo Directivo del IAPCH. 08 de abril de 2021.

TAI - Escuela Universitaria de Artes de Madrid. Recuperado de: <https://taiarts.com/estudios/grado-composicion-musicas-contemporaneas/>

Universidad de Alicante. Espacio Europeo de Educación Superior. Recuperado de: <https://web.ua.es/es/oia/faq/espacio-europeo-de-educacion-superior.html>

Universidad Nacional de Córdoba. Reglamento de Trabajo Final de la Licenciatura en composición musical de la UNC, CU-DAP: EXP-UNC:56957/2014

Universidad Nacional de La Plata. *Reglamento de Trabajo de Graduación*. Recuperado de: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/academica/regularidad-y-cursada/>

Universitat Politècnica de València. *Normativa marco de Trabajo Fin de Grado y fin de máster*. Recuperado de: <https://www.upv.es/entidades/SA/ciclos/U0886828.pdf>

Fichas de práctica Audioperceptiva UNVM

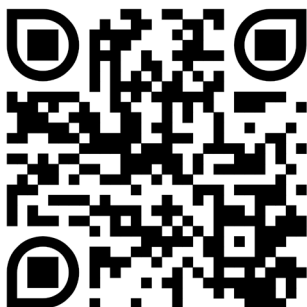
Mgter. Susana “Coqui” Dutto

Lic. Cecilia Sperat

Lic. Pablo Toranzo

Universidad Nacional de Villa María - MUPE

Accede a este QR para conocer el proyecto y descargar las fichas didácticas:



Los talleres en línea

Nuevas experiencias de formación a distancia en música popular

Lic. Gustavo Ernesto Gamboa
Departamento de Música
Profesorado de Música con Orientación en Música Popular
F.F.H.A - Universidad Nacional de San Juan
Línea central del trabajo: Educación virtual

Introducción

En la siguiente ponencia me propongo resumir las características que conforman *los talleres en línea* de formación académica a distancia en música popular de los cuales he sido autor y ejecutor con el fin de poder sintetizar las fortalezas y debilidades que se desprenden de estas nuevas instancias de enseñanza y aprendizaje que tomaron relevancia durante y luego de la pandemia Covid-19 durante los años 2020/2021 y continúa.

Para comenzar propongo una primera pregunta: *¿Qué es un taller y para qué sirve?* Desde una mirada tradicional un taller es un proceso intencionado, planificado y estructurado a través de una estrategia participativa en el cual los estudiantes son actores y constructores del conocimiento junto a quién guía los procesos y estrategias pedagógicas las cuales tienen una finalidad concreta. Generalmente los talleres tienen como objetivo *“llegar a una propuesta o un proyecto de acción en conjunto, para la solución de un problema o de una necesidad”* según expresa Davini (2008).

A partir de lo expuesto anteriormente, ahora me propongo responder una segunda pregunta: *¿Qué se hace en un taller?* En un taller lo que se hace habitualmente es poner en juego distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje para que los participantes tengan la posibilidad de adquirir saberes en un campo de estudio

específico. Por lo tanto, el taller o los talleres con fines educativos nuevamente según Davini (2008) “constan de actividades integrales e integradoras de aprendizajes. En otros términos, los talleres siempre deben tener como resultado un “producto para la acción”.

Entonces ya delimitado *qué es un taller y qué se hace en un taller* sería oportuno determinar un posible plan para determinar la concreción de los objetivos que cada taller se propone. A continuación, detallo posibles pasos determinados en la siguiente guía siempre aclarando que son secuencias sugeridas y no deben ser determinantes a la hora del diseño de una propuesta educativa con formato taller.

Primero:

Presentación de la tarea y las actividades: se explica a los estudiantes la finalidad de lo que se les propondrá hacer y el aporte que el docente estima que puede realizar a su formación y procesos de aprendizaje.

Segundo:

Organización individual o grupal, según el tipo de actividad que se haya previsto. Algunas posibilidades son:

- trabajo individual con pauta dadas
- trabajo grupal en el cual todos los grupos trabajan en torno a la misma tarea;
- trabajo grupal en el cual todos los grupos trabajan en torno a la misma tarea, pero con actividades diferentes;
- trabajo grupal en el cual todos los grupos trabajan en torno a la misma tarea, pero con materiales diferentes;
- trabajo grupal en el cual los diferentes grupos abordan distintos aspectos de la misma tarea.

Tercero:

Desarrollo del trabajo en los grupos según la tarea y la actividad asignada. En esta fase, el docente actúa como orientador, facilitador, apoyando a los grupos de trabajo. En este rol, algunas de sus funciones son:

- promover las interacciones grupales en el contexto de aprendizaje;
- comentar las soluciones elaboradas en el grupo;
- incentivar la reflexión;
- proporcionar información y asistencia técnica;

Cuarto:

Trabajo de sistematización -al interior de cada grupo- de lo discutido, producido, concluido, etc. Esta etapa es decisiva para asegurar la organización y riqueza del posterior plenario.

Quinto:

Puesta en común o plenario: esta instancia tiene una importancia fundamental en el trabajo en taller ya que ofrece la posibilidad de construir, de manera colectiva, un todo significativo a partir de datos o producciones parciales. En esta etapa, un representante por grupo presenta los emergentes del trabajo grupal utilizando alguna técnica indicada por el docente o propuesta por el grupo, que ayude a los demás a comprender y tener presente los diferentes planteos y elaboraciones durante la discusión que se suscitará posteriormente. Es fundamental que el plenario no se convierta en una mera transmisión de información o en un simple relato de lo realizado por cada grupo, sino que se centre en la interacción, la argumentación, la discusión de puntos de vista y propuestas. Para que los estudiantes avancen en el conocimiento, el docente ha de

problematizar las respuestas, discutir los aportes, señalar convergencias y divergencias, sugerir otras miradas.

Sexto:

Sistematización de las producciones, aportes y construcciones de los participantes. El docente procurará que cada instancia de taller culmine con una síntesis de las ideas y conclusiones más importantes.

El contexto

Para continuar retomo la metodología de las preguntas y ahora indago sobre la siguiente incógnita: y pregunto *¿De qué modo se puede cursar un taller?* La respuesta inmediata desde una mirada tradicional nuevamente sería, un taller se puede cursar de manera presencial. Es decir, si tuviéramos que trazar los pasos para el cursado de un taller posiblemente serían los siguientes entre otros, por supuesto: 1° se estipula en primera instancia el ofrecimiento en términos académicos por ejemplo un taller sobre música, danza, literatura, entre otras ofertas claro está. 2° luego se procede a determinar días y horarios y finalmente el 3° paso sería la modalidad: generalmente se plantea de manera grupal o por qué no de manera individual. No es dato menor también determinar el costo del mismo o en su defecto si es gratuito.

Es importante señalar que la dinámica de cursados de talleres u ofrecimientos académicos estructurados hasta el día Viernes 13 de Marzo de 2020 se establecían sin ningún tipo de impedimento de orden sanitario o al menos eran muy pocas las referencias de talleres en línea aun entendiendo que los desarrollos de propuestas virtuales ya contaban con algunos años de vida. Si se quiere, los talleres podían ser pospuestos, reorganizado o suspendidos por impedimentos de tipo organizativos, económicos o simplemente por falta de interés por parte de los estudiantes a quienes se les ofrecía la propuesta o simplemente no se alistaban a éstas.

No obstante, como es de público conocimiento, el Domingo 15 de Marzo de 2020 según el sitio oficial Argentina.gob.ar “...el Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación, el Consejo Federal de Educación y en coordinación con los organismos competentes de todas las jurisdicciones, establecía la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario y secundario en todas sus modalidades, e institutos de educación superior a partir del 16 de marzo y por catorce días consecutivos. Esta medida adoptada, daba continuidad al conjunto de resoluciones que se habían dictaminado para garantizar la salud de la población, conforme a las recomendaciones del Comité Interministerial, y la Organización Mundial para la Salud a raíz de la pandemia del coronavirus (COVID-19)” Argentina.gob.ar (2020).

Entonces, dado un nuevo contexto delimitado por emergentes sanitarios se presenta ante nosotros un nuevo escenario en el cual la virtualidad entra en juego tanto desde la comunicación como desde el desarrollo de las actividades cotidianas en la mayoría de los habitantes a nivel mundial. Según el informe *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 – CEPAL – UNESCO (2020)* “En el ámbito educativo, gran parte de las medidas que los países de la región habían adoptado ante la crisis se relacionaron con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, lo que dio origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes”.

El e-learning

Para continuar, ya con las características de lo que significa un taller y el contexto delimitado sería necesario preguntarnos *¿Qué metodología sería la adecuada para ofrecer instancias de enseñanza-aprendizaje a distancia?* Sin lugar a dudas una de las possibili-

dades *serían los Talleres en línea*. Por lo tanto, lo que sería bueno preguntarse en esta instancia sería *¿Qué herramientas podríamos poner a nuestro servicio para continuar con las propuestas de formación?* La respuesta a este interrogante sería el *e-learning*... Seguramente varios de ustedes ya sabrán de qué se trata cuando se menciona el término *e-learning* pero por si acaso alguno de ustedes no lo saben nos podríamos preguntar entonces nuevamente

¿Qué es el e-learning? Bien; una primera aproximación a la definición de éste sería *“el e-learning es una modalidad de enseñanza que desde hace dos décadas ha irrumpido con fuerza en el ámbito de la educación superior (Ferraté, 2011). Si bien su emergencia ha revolucionado la forma en que entendemos y ejecutamos los procesos de enseñanza y aprendizaje, este sigue estando en una fase de construcción y adecuación”* (Garrison y Anderson, 2005).

Es interesante rescatar en esta primera aproximación mencionada la última parte de la cita que dice *“éste sigue en una fase de construcción y adecuación”*. No nos quedan dudas de que el emergente sanitario COVID-19 aparecido desde Marzo del 2020 y continúa aceleraron de manera impensada metodologías de tipo *e-learning* que venían en fase de construcción y adecuación debido a causas como la falta de conectividad: *“En 2018, alrededor del 80% de los estudiantes de 15 años que participaron en la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) en la región tenía acceso a Internet en el hogar y solo un 61% tenía acceso a una computadora. Solamente un tercio de los estudiantes contaban con un software educativo en el hogar, en comparación con más de la mitad de los estudiantes, en promedio, de los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).”* Si bien estos datos no son de nivel superior específicamente, es importante rescatar cómo estaba delineado el contexto educativo pre COVID-19 en relación al acceso a la internet como así también la disponibilidad de dispositivos con los cuales trabajar y por sobre todo la posibilidad de la educación a distancia.

Para continuar profundizando sobre las diferentes acepciones del término *e-learning* se proponen las siguientes:

- e-learning: *aprendizaje electrónico y se refiere, en un sentido amplio, a algún tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje realizado con ordenadores conectados a Internet y otras nuevas tecnologías móviles de telecomunicaciones.*
- e-learning: *“se refiere a la utilización de las tecnologías de Internet para ofrecer un conjunto de propuestas que permitan incrementar el conocimiento y la práctica” (Rosenberg, 2001)*
- e-learning: *“es la utilización de las nuevas tecnologías multimedia y de Internet para mejorar la calidad del aprendizaje facilitado el acceso a recursos y servicios, así como a la colaboración e intercambio remoto” (Comisión Europea, 2003)*
- e-learning: *“se refiere al proceso de aprendizaje a distancia que se facilita mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación” (Barberá, 2008)*

Entonces, luego de haber revisado varias acepciones del *e-learning* considero oportuno dos ideas que surge luego de la indagación propuesta. Estas ideas o aspectos serían: en primera instancia: *“el e-learning responde a la necesidad actual de contar con modelos de enseñanza en educación superior, que sean capaces de adaptarse a las necesidades y los ritmos de vida de un nuevo tipo de estudiantado, que, a la vez de ser más autónomo y protagonista de sus procesos formativos, cuenta con un manifiesto dominio en el uso de las TIC.”* (Rivera Vargas, Guitert Catasús, & Alonso Cano, 2013). Y en segunda instancia: todo lo que se quiere enseñar intencionalmente debe ser comunicado a través de medios tecnológicos como computadoras, tablets, celulares y de manera sustancial *“la comunicación”* juega un papel fundamental. Entre este entramado podemos mencionar: etapa I, la idea de comunicar y promocionar el taller. Segunda etapa: la selección y uso de herramientas que faciliten y viabilicen la comunicación para

generar los procesos de enseñanza y aprendizaje y finalmente, la posibilidad de obtener una retroalimentación o devolución por parte de los participantes.

Los talleres

Los talleres ideados y ejecutados que se presentarán a continuación están estructurados dentro de la modalidad virtual (*e-learning*). Estos se desarrollaron específicamente en línea con momentos de trabajos asincrónicos. Los talleres fueron: *Introducción a la Armonía Modal, Escalas pentatónicas* en entornos virtuales y de gestión privada y *Taller de Grabación y edición de audio* este último en el marco de la carrera *Profesorado en Música con Orientación en Música Popular* perteneciente al departamento de música de la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan.

Taller: Introducción a la Armonía Modal

En un inicio, este taller se denominó “curso” el cual en este momento no viene al caso indagar sobre la definición de curso sino más bien aclarar que a partir de la primera edición del mismo luego mutó a la idea del formato *taller*. El desarrollo del mismo fue durante los meses de Abril de 2021 y Febrero 2022.

Los objetivos que se planteó éste taller fueron:

- Analizar conceptos relacionados a la música tonal y modal
- Distinguir sistemas de organización de sonidos
- Interpretar conceptos

Dentro de los propósitos que se propusieron en el taller éstos fueron:

- Favorecer los procesos de enseñanza/aprendizaje a través del e-learning
- Garantizar a través de las estrategias de enseñanza empleadas el aprendizaje de los saberes propuestos

Los contenidos trabajados en las cuatro clases planteadas fueron:

- Clase 01: Concepto de tonalidad, grados tonales y modales. Modo mayor y modo menor
- Clase 02: Concepto de modalidad, modos antiguos. Armonización de modos.
- Clase 03: Intercambio modal, implicancia en géneros populares urbanos tales como el Tango Argentino y el Jazz.
- Clase 04: La escala bimodal en el folklore argentino

Respecto a la metodología desarrollada dentro de la modalidad virtual que en éste taller se planteó estuvo presente el aprendizaje invertido en el formato de clases asincrónicas como así también clases sincrónicas para el refuerzo de la transferencia de los saberes. El concepto de aprendizaje invertido se puede interpretar como *“un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se realiza fuera del aula y se utiliza el tiempo de clase para llevar a cabo actividades que impliquen el desarrollo de procesos cognitivos de mayor complejidad, en las que son necesarias la ayuda y la experiencia del docente.”* (Gobierno de Canarias - Kit de Pedagogía y TIC, 2021). Cabe aclarar que, en este caso, el total del **taller *Introducción a la Armonía Modal*** fue en línea en el cual se toma como referencia el aprendizaje invertido para presentar el tema y sus características de modo asincrónico y luego en la clase sincrónica se presentaron estrategias de enseñanza-aprendizaje con diferentes niveles de profundización de acuerdo a la necesidad de cada situación. Para profundizar un poco más, la clase asincrónica consistía en un video de aproximadamente 20 minutos de duración que se enviaba a los estudiantes 72 hs antes de la clase sincrónica. En la

clase sincrónica, se desarrollaban estrategias para poder profundizar sobre los conceptos vistos en la clase asincrónica.

Esta primera experiencia de *taller* en línea fue todo un desafío en el cual se presentaban una nueva instancia de instrucción en nivel superior en el cual no sólo quién desarrollaba el taller debía demostrar solvencia en los temas y en el manejo de las herramientas tecnológicas sino también se vislumbró que era necesario el manejo y solvencia por parte de los estudiantes de conceptos relacionados a la armonía modal cómo así también a herramientas tecnológicas. Tal es así que se pudieron conformar dos grupos de estudiantes en distintos horarios y se pudieron desarrollar las actividades previstas en la planificación del mismo sin ningún tipo de problema. Sin lugar a dudas, esta experiencia trajo una nueva visión de trabajo con otros, de intercambio de saberes, de solución de problemas técnicos tales como dispositivos en buenas condiciones, sistemas de audio posible de recibir y transmitir con calidad adecuada información de tipo audio-visual para evitar cualquier tipo de interrupción la cual pudiera afectar los procesos de enseñanza y aprendizaje y porque no también destacar una nueva instancia facilitadora para llevar adelante un proceso educativo en el cual este presente el saber disciplinar y el saber técnico como así también las sensaciones emocionales vividas a lo largo de las clases en las cuales el sólo hecho de prender las cámaras y micrófonos no eran hasta ese momento –Abril 2021- una experiencia habitual de realizar en contextos mediados por la virtualidad.

Taller: Escalas pentatónicas

En esta segunda propuesta de taller en línea me propuse una temática relacionada a la pentafonía. El uso de escalas pentatónicas a lo largo de la historia de música es recurrente y no menos importante en lo concerniente a nuestra música folclórica Argentina.

Los objetivos que se planteó éste taller fueron:

- Analizar conceptos relacionados a la pentafonía
- Distinguir sistemas de organización de sonidos

Entre los propósitos que se plantearon éstos fueron:

- Favorecer los procesos de enseñanza/aprendizaje a través del e-learning
- Garantizar a través de las estrategias de enseñanza empleadas el aprendizaje de los saberes propuestos

Los contenidos propuestos fueron:

- Clase I: La escala pentatónica. Modos. Escala pentatónica menor
- Clase II: Escalas pentatónicas de I, IV y V grado. Uso de las escalas de I, IV y V sobre la progresión II-V-I.
- Clase III: La escala pentatónica de II grado sobre los acordes de 7° mayor. La escala pentatónica de IV grado sobre los acordes menores melódicos
- Clase IV: La escala in-sen. Otras escalas de cinco notas

Respecto a la metodología de esta segunda modalidad formativa a distancia a través de Internet solamente se propusieron clases sincrónicas. El trabajo previsto radicaba en interactuar de manera colaborativa entre estudiantes y docente lo cual hacia oportuno plantear únicamente la modalidad sólo a través de clases sincrónicas para el desarrollo de las estrategias de enseñanza y aprendizaje para la adquisición de los saberes. En esta segunda propuesta, la dinámica de las clases fue de construcción grupal y en ciertos casos se pudo contar con la disponibilidad de instrumentos musicales los cuales favorecieron la apropiación de conceptos y saberes no solamente desde lo teórico sino también desde la ejecución instrumental.

Taller de grabación y edición de audio

En esta tercera propuesta de formación a distancia en el nivel superior está encuadrada en la carrera Profesorado en Música con Orientación en Música Popular perteneciente al departamento de música de la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan y estuvo presidida por el profesor titular: Lic. Gustavo Ernesto Gamboa y el profesor ayudante: Adrián Elizondo y tuvo un desarrollo cuatrimestral durante los meses de Agosto, Septiembre, Octubre y Noviembre de 2021.

La fundamentación de esta propuesta fue la siguiente: el profesorado de Música con Orientación en Música Popular propone una carrera con características particulares, en tanto el *“peso en la mirada regional o local le otorga una identidad especialmente significativa”*, respecto a otras carreras de formación similar. Es por lo antes expuesto que el espacio curricular *Optativa I: Taller de grabación y edición de audio* se propone generar un espacio de reflexión y construcción del conocimiento a través del continuo trabajo en la producción y el análisis musical de diferentes hechos socio-musicales que se caracterizan por la particularidad de evolución constante del sonido analógico-digital. Para tal propósito se propiciarán distintas alternativas metodológicas con el objetivo de posibilitar la comprensión de los fundamentos del audio analógico y digital como así también la internalización de habilidades tecno musicales desde el abordaje de material teórico y desde la práctica musical misma.

Por otro lado, es oportuno destacar que la visión de la materia no deja de lado la raíz cultural en la cual está inserta la propuesta de formación docente. El estudio de diversas temáticas, autores y fenómenos referido a la producción en el campo del audio no deja de ser contextualizado con las raíces culturales tantos de los alumnos como así también del contexto sociocultural en la cual se desarrolla.

Los objetivos generales que se planteó este *taller* fueron:

- Identificar y diferenciar las características propias del audio digital
- Capacitar a través de tecnologías aplicadas para el quehacer musical y pedagógico
- Reflexionar sobre los modos de producción musical pasados y vigentes y su impacto en el producto sonoro final.
- Conocer y operar recursos y herramientas relacionadas al audio digital
- Aprender e internalizar los contenidos teóricos a través del uso de las TIC

Los propósitos que se plantearon a lo largo del *taller* fueron:

- Propiciar el análisis y la producción en el campo del audio digital
- Contribuir a la construcción de un espacio con la intención de generar intercambio entre el campo de estudio específico y la realidad musical de cada alumno
- Favorecer procesos de aprendizaje a través de la retroalimentación continúa mediadas por las TIC

Los contenidos plateados a lo largo del segundo cuatrimestre (duración aproximada de 12 clases) fueron:

- Unidad I: La grabación sonora digital. El estudio de grabación. El home-studio. El software: editores de partituras, programas de grabación multi-pistas, plug-ins. Sibelius, Reason, Live, Nuendo, Audacity. Registro y reproducción del evento musical: toma, grabación, edición, mezcla y masterización. Conceptos y reproducción sonora: mono, estéreo, cuadrafonía, surround (sonido envolvente) 5.1. Soportes: Vinilo, Cassette, Cd, Dvd, Blue-Ray. Las máquinas de ritmo, los sintetizadores, el protocolo MIDI. El procesamiento de la señal de audio a través de plug-ins.

- Unidad II: Las nuevas propuestas de difusión musical: Internet, redes sociales, tiendas de música virtuales. Formatos de compresión: MP3. MP4. WMA. AAC. FLAC. El streaming de audio. Las herramientas tecnológicas y su aplicación en las producciones artísticas y en la educación musical.

En esta tercera propuesta hubo un incremento considerable de estudiantes los cuales ya habían transitado prácticamente el curso de ingreso de dos meses de duración como así el primer cuatrimestre con la modalidad virtual al cien por ciento. Si bien era considerable el tiempo que habían transitado en su formación a través de la virtualidad siempre es posible encontrar nuevas instancias a resolver desde lo técnico. En el caso específico de este taller en el cual se brindaban saberes relacionados a la grabación y edición de audio fue necesario apelar a video tutoriales, planes de clases en formatos Word y/o pdf y al intercambio de producciones a través de servicios de almacenamiento gratuito de Google denominado Google Drive, Dropbox o a través de servicio de transferencia de datos como lo es www.wetranfer.com

Este taller pudo lograr una serie de 12 producciones de audio las cuales se mencionan a continuación detallando grupos y producciones presentadas. En su mayoría fueron canciones de autoría propia como así interpretaciones de canción de autor. La siguiente es la lista de las producciones: Grupo 01: Chacarera entre dos. Grupo 02: Zamba para olvidar. Grupo 03: Mevalemas. Grupo 04: Un viaje. Grupo 05: La esperanza. Grupo 06: Tu Dime. Grupo 07: El extraño de pelo largo. Grupo 08: Dog Oscuro. Grupo 09: Soltar. Grupo 10: Poesías de Buenaventura Luna. Grupo 11: Abre los ojos. Grupo 12: Ella también.

Conclusiones

A modo de cierre, como es sabido ante los nuevos escenarios aparecidos a partir de la irrupción del COVID-19 en términos

educativos es pertinente mencionar fortalezas y debilidades con relación a la formación virtual a distancia las cuales surgen a partir de haber tenido la experiencia de proponer y llevar a cabo los talleres antes comentados por mi parte.

A partir de mi experiencia como autor y ejecutor de tres talleres en línea puedo decir que son varios los aspectos a tener en cuenta. Entre ellos podemos mencionar una primera fortaleza en la cual en primera instancia se puede construir una historia y dejar un precedente con relación a estos nuevos formatos de interacción entre estudiantes y profesores en el ámbito de la música popular en el nivel superior. De alguna manera recorrer desde la narración las experiencias vividas a través de los talleres lleva a generar una identidad en la cual entran en juego las nuevas condiciones socioeducativas que irrumpieron a partir del emergente sanitario aparecido a nivel mundial y específicamente en nuestro país a partir de Marzo del 2020. Estas nuevas condiciones sin lugar a dudas nos van a fortalecer en aspectos educativos en los cuales la bimodalidad probablemente se convierta en una constante en los años venideros en términos de nuevas opciones de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior como así también en los diferentes niveles educativos de nuestro país y la región.

En este sentido, quiero rescatar nuevamente que este tipo de experiencias narradas acerca de los talleres en línea nos llevan a pensar y a profundizar en sentidos pedagógicos que de alguna manera se construyen a partir de memorias colectivas debido a que en nuestro país y al igual que en el resto del mundo el ámbito educativo como así también el resto de las actividades sociales se vio atravesada por el uso de las herramientas tecnológicas abriendo paso a lo que ya estaba latente: la virtualidad. Una pregunta que surge de este supuesto es:

¿Qué hubiera sido de nuestras instituciones educativas si no hubiéramos contados con dispositivos electrónicos, internet y la predisposición de los docentes y estudiantes de continuar con trayectos educativos? Al día de hoy probablemente sea una pregunta con diferentes respuestas, no obstante, considero que se dio de manera inmediata una respuesta a lo que acontecía a nuestro alrededor y

por supuesto como es sabido la inmediatez en la mayoría de las ocasiones conlleva a idas y vueltas y hasta porque no contradicciones poco oportunas en momentos críticos.

Otro de los aspectos en términos de fortalezas que puedo rescatar esta en relación a lo que se planteó al inicio de esta ponencia y tiene que ver con los fundamentos de los talleres en línea como estrategias educativas. Retomo las citas y las propongo nuevamente: *“la solución de un problema o de una necesidad”* o *“siempre deben tener como resultado un “producto para la acción”* según expresó ya Davini (2008). Analizando las citas creo que el problema que se dio en este caso fue la imposibilidad de la presencialidad en distintos ámbitos sociales, por lo tanto, el pensar propuestas de talleres en línea nos brindaba una solución al alcance de nuestras posibilidades. Así también, la idea de que estos talleres siempre deben plantear un producto para la acción se vio reflejada en la posibilidad que se brindó a los estudiantes de poder continuar perfeccionándose como es el en caso de los talleres: *Introducción a la Armonía Modal y Escalas pentatónicas* como así también el producto final que se pudo lograr en el espacio curricular *Optativa I. Taller de grabación y edición de audio* el cual tuvo que ver con producciones grupales de canciones de autoría propia como de nuevas versiones de canciones de autor.

Entre las debilidades que pude identificar se da cuenta de la pérdida del vínculo presencial. Desde lo pedagógico, *“la virtualidad supone el riesgo de pérdida del vínculo presencial y puede generar tensiones por la sobreexposición de docentes y estudiantes, o por las dificultades para mantener la relación y la mediación pedagógicas.* (Bárcena & Uribe, 2020). Por supuesto que no podemos tampoco descontar que un gran número de estudiantes quedaron sin la posibilidad de seguir con procesos de enseñanza y aprendizaje debido a la falta de conectividad, dispositivos móviles y porque no a la falta de instrucción para el manejo de recursos tecnológicos referidos al uso de las tecnologías de la información y la comunicación. En general, *“todavía existe un grupo considerable de estudiantes que están completamente excluidos, en especial en los países con menos recursos. Adicionalmente, en varios de estos*

países hay proporciones importantes de adolescentes de 15 años que ya están fuera de la escuela, porque las tasas de abandono escolar en la enseñanza secundaria son todavía altas en la región.” (Bárcena & Uribe, 2020)

Por otro lado, también hay que rescatar que en estos nuevos escenarios los docentes deben redoblar las apuestas y considerar un gran número de variantes en términos técnicos como pedagógicos. Según Bárcena & Uribe 2020 *“Estos nuevos formatos requieren de docentes formados y empoderados para que puedan tomar decisiones pedagógicas sobre la base de los lineamientos curriculares definidos en cada país y las condiciones y circunstancias de sus estudiantes. Si bien durante la pandemia muchos actores se han visto impulsados a poner a disposición materiales y recursos en diferentes plataformas, el cuerpo docente necesita tiempo y orientación para explorarlos, conocerlos y contar con criterios para la toma de decisiones sobre su uso”*.

Finalmente, me gustaría citar a Francesc Pedró (IESALC – UNESCO) en una conferencia en la cual nos presenta el siguiente fundamento: *“Tengamos bien presente hasta qué punto el futuro de la educación superior va a quedar enormemente marcado por los efectos de la pandemia”*. En mi opinión, este fundamento debe dar pie a la revisión por parte de los estados y las instituciones de nivel superior para configurar un compromiso responsable que deben afrontar debido a los tres efectos que el autor menciona para con relación a los efectos de la pandemia:

- Pérdida de aprendizajes aproximadamente del 15%
- Pérdida de estudiantes 3% al 10%
- Pérdida de equidad (diferencia en dominio de competencias)

Esta síntesis de los efectos generados luego de la pandemia, sin lugar a dudas, se pueden interpretar y analizar desde la premisa de que *“toda crisis es una oportunidad”*. Nuevamente, citando a Pedró podríamos pensar en una primera ventana de oportunidad relacionada con los efectos de la pandemia la cual podría ser: *“avanzar en la hibridación (instancias presenciales y virtuales)”* en-

tendiendo que la tecnología ha venido para quedarse y que sin lugar a duda la opción que los estudiantes identifican como la más óptima sería la hibridación. El camino que nos toca hacia delante es un camino nuevo al cual le cabe la pregunta:

*¿Qué tipo de futuro queremos? Y la respuesta que sugiere esta pregunta sería *Lo podemos diseñar, no llegar a él...* Consecuentemente, pensar en pequeños pasos como son *los talleres* en línea en mi caso tal vez no sea pensar en remediar un momento complejo sino en la posibilidad de haber dado un pequeño paso hacia la construcción de un nuevo escenario el cual está atravesado por desigualdades, falta de preparación, sin suficientes dispositivos tecnológicos para poder comunicarnos pero aún con la posibilidad de seguir pensado en estrategias y resolviendo problemáticas que es posible que a futuro nos generen aún mayores instancias a resolver. Sin lugar a dudas, desde la educación y en tanto en el ámbito de la educación superior y en la música popular sería bueno pensar una pedagogía contextualizada a los nuevos escenarios tal cual sostiene (Rebagliati, 2022) “...una pedagogía como acción narrada que sea capaz de asumir tanto la transmisión de lo ya convertido en patrimonio común, como de lo que aún queda por venir, de lo ya dicho y de lo aun por decir, que es la promesa que encierra todo nacimiento.”*

Bibliografía

ALEPH. (Marzo de 2022). Obtenido de <https://aleph.org.mx/cuales-son-las-caracteristicas-de-un-taller>

Area, M., & Adell, J. (2009). E-Learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*, 391-424.

Bárcena, A., & Uribe, C. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO.

CENTRO DE FORMACIÓN PERMANENTE. (Marzo de 2022). (Universidad de Sevilla) Obtenido de <https://cfp.us.es/>

El Mostrador. (30 de Marzo de 2020). Obtenido de <https://www.elmostrador.cl/cultura/2020/03/30/educacion-a-distancia-para-millones-en-plena-crisis-sanitaria-expertos-advienten-que-no-estamos-preparados/>.

Gobierno de Canarias - Kit de Pedagogía y TIC. (08 de Febrero de 2021). Obtenido de <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagotic/aprendizaje-invertido-flipped-classroom/#:~:text=Flipped%20Learning%20o%20aprendizaje%20invertido,ayuda%20y%20la%20experiencia%20del>

Herrera, E. (1990). *Teoría Musical y Armonía Moderna*. Vol I. Barcelona: Antoni Bosch Editor, S.A. Herrera, E. (2004). *Teoría Musical y Armonía Moderna*. Vol II. Barcelona: Antoni Bosch Editor, S.A. Levine, M. (1995). *Teoría del Jazz*. (J. Berlowitz, Trad.) Petaluma, California: Sher Music Company. Levine, M. (2003). *El Libro del Jazz Piano*. Petaluma: Sher Music Co.

Piston, W. (1987). *Armonía* (5ta ed.). New York - Londres, España: SpanPress Universitaria.

Rebagliati, M. (2022). Clase 1: Inicios para otros comienzos. Módulo: La identidad pedagógica de la educación inicial en nues-

tro país. Actualización Académica en Primeras Infancias. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Rivera Vargas, P., Guitert Catasùs, M., & Alonso Cano, C. (2013). Elearning y la educación postmoderna, trayectorias y experiencias del estudiantado virtual. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 6, núm. 2: 324-342.

Subsecretaría de Servicios y País Digital, dependiente de la Secretaría de Innovación Tecnológica del Sector Público. (Julio de 2022). Argentina.gob.ar. Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/>

Entre la estética musical y la sociología de la mediación: apuntes metodológicos

Nicolás Venturelli
Instituto de Humanidades (CONICET / UNC)

Lucas Fantin
Ignacio Montoya
Universidad Nacional de Córdoba

La necesidad de esfuerzos por trascender las barreras disciplinares frente a problemas complejos en múltiples áreas de la investigación científica ha sido señalada y reconocida por lo menos desde el cambio de siglo, una tendencia que se ha ido progresivamente difundiendo. Podría pensarse que se trata de una respuesta natural frente a la creciente especialización de las líneas y problemas de investigación, y a la vez una reacción atendible frente a la idea de que un único abordaje, encapsulado en su abanico de supuestos epistémicos, metodologías y herramientas, pueda dar cuenta de modo adecuado de algún fenómeno dado. En palabras de Richard (2014: 18): “Lo que resiste al encerramiento de un área restringida del saber y por ende a la autoridad de un dominio específico”. Ahora, también puede decirse sin mucho sobresalto que nociones como las de interdisciplina o transdisciplina son usadas a menudo como muletillas, su sentido muchas veces no explicitado, con resultados al mismo tiempo tan sugerentes como insustanciales o confusos: en suma, su uso se agota en lo declamatorio a la vez que no queda explicitada su capacidad operativa.

Puede acudirse, en respuesta a esto, a la vasta literatura ya existente en torno de estos conceptos. Thompson Klein (2010), por ejemplo, intenta ordenar este campo ofreciendo una verdadera taxonomía de la interdisciplina, en la que esta es diferenciada de la multidisciplinaria y de la transdisciplina, y para cada una de ellas

distingue subtipos que pretenden reflejar, ya más cerca de las prácticas efectivas de investigación, el establecimiento de diferentes tipos de vínculos colaborativos entre investigadores. Si bien este tipo de aportes es sin duda provechoso y esclarecedor, aquí partimos de la hipótesis de trabajo que pone en duda la utilidad o cuanto menos la necesidad de una definición general de interdisciplina: una vez reconocida la heterogeneidad de prácticas de indagación, acrecentada por la mencionada hiperespecialización de las áreas disciplinares, una definición de ese tipo resulta por lo menos dudosa si es que no se la sitúa en contextos específicos y adapta en consecuencia. Lattuca (2001), por ejemplo, destaca que la gran mayoría de las definiciones de interdisciplina suelen apoyarse sobre la noción de integración, que a la vez puede ser de métodos, conceptos, modelos: el problema es que, dada la diversidad de campos científicos y de elaboración teórica existentes, en lo que consista dicha integración puede variar enormemente.

Siguiendo nuestra hipótesis, si bien evitamos apoyarnos en definiciones generales, acordamos con la necesidad de abordajes que trascienden las barreras de contención (epistemológicas, metodológicas, axiológicas y teóricas) de las disciplinas particulares que se han dedicado a la música. En nuestro caso, esta maniobra está motivada por una evaluación negativa de la polarización que se ha dado históricamente entre dos áreas específicas del estudio de la música, como lo son la estética y la sociología musicales.

En un texto ya clásico, Wolff (1993) plantea la necesidad de una sociología del arte que tenga en cuenta el discurso estético, en tanto lugar insoslayable para pensar la especificidad del arte. A su vez, para evitar los sesgos universalistas y esencialistas de la estética, Wolff busca reponer las condiciones históricas de su emergencia y desarrollo como discurso. Por su parte, Zolberg (2002) distingue dos grandes abordajes, cada uno limitado e insatisfactorio si tomados en sí mismo: por un lado, la perspectiva internista o humanista, encerrada en el análisis de la obra artística e irremediablemente anclada a la idea de genio individual, y, por otro, la perspectiva externista o sociologista, que reduce la obra a los contextos y condicionamientos sociales que la posibilitaron.

A la vez, Hennion (2003), haciendo ya foco en la música, elabora su propio abordaje con miras a evitar los dos tipos de reduccionismos que identifica en su estudio desde su institución moderna y en el modo en que se ha ido sofisticando a lo largo de todo el siglo XX: los extremos esteticista y sociologista, que resuenan en las categorías de Zolberg.

La teoría de la creencia como base del enfoque externista

En principio, Hennion ensaya una crítica a la teoría de la creencia, tal como es iniciada por Durkheim. Según Hennion, esta plantea el dilema de base que abre la grieta entre las disciplinas. En el marco de la sociología del arte, la teoría de la creencia se propone como un desencantamiento del objeto como respuesta a la absolutización estética de la experiencia contemplativa. La teoría de la creencia, que procura arrancar al arte de su estatus sagrado, lo hace a costa de atribuirle al consumidor una suerte de ignorancia, que lo conduciría a depositarle un falso valor al objeto-arte. En este sentido, Hennion ve en esta teoría una forma que entiende al arte como mero “engaño” de las determinaciones sociales. “La sociología interrumpe la relación sujeto estético-objeto artístico al mostrar la pantalla social necesaria para esa proyección recíproca” (Hennion 2002: 126). Los abordajes sociologistas, de esta manera, “se reducirían al análisis de la producción y recepción del arte específico para disolverlo en un juego social, ya sea de la distinción, la identidad o la lucha de clases” (Boix 2020: 107).

Si bien Hennion extiende esta crítica al proyecto de Bourdieu, no se presenta a sí mismo como un absoluto detractor, en tanto reconoce sus esfuerzos ulteriores por superar este esquema, al punto de convertirse en un apoyo para la teoría de la mediación. Tal como señala Boix: “en los puntos más altos del desarrollo adorniano y bourdieano respectivamente la lectura de Hennion encuentra las mediaciones que viene reclamando en el estudio del arte” (Boix 2020: 108).

La especificidad del material

Otro aspecto notable del posicionamiento de Hennion a mitad de camino entre los extremos sociologista y esteticista es que se encuentra motivado, a su vez, por una crítica al modelo de las artes visuales que ha dominado los estudios sobre música. “Los discursos sobre la música, comparados con los de la historia del arte, adquieren un aspecto esquizofrénico. El trabajo tiende en dos direcciones opuestas. Unos se encarnizan en hacer aparecer el objeto de la música; otros lo someten de oficio a la anulación crítica que seguramente merecería, igual que las otras artes, si estuviera tan sólidamente establecido...” (Hennion 2002: 274).

Considerando la reciente emergencia y consolidación del campo académico de los *Sound Studies* (Sterne 2012), con sus respectivos *readers* y posgrados especializados, cabe aclarar que la pugna de Hennion por la autodeterminación de la reflexión musical se sitúa, sin embargo, lejos de las propuestas que, ya sea desde perspectivas etnográficas (Ochoa Gautier 2014), genealógicas (Erlmann 2010) o neomaterialistas (Cox 2011), colocan los estudios musicales dentro del marco más amplio de los estudios sobre la auralidad, que llevan las especulaciones sobre la productividad de la *aesthesis* sonora a su pináculo. Si pensar la especificidad del medio sonoro es insoslayable en la medida en que modela nuestras representaciones del objeto musical (tanto como nuestra dificultad en desarrollarlas), un exceso de atención en este problema –podríamos decir, confundir mediación con medialidad– entra en contradicción con otro de los puntos centrales de la propuesta de Hennion, que establece a priori una ontología plana entre los mediadores, es decir, una relación no jerárquica entre ellos.

Si ciertamente podemos comprender la hipertrofia de la materia sonora que propone Christoph Cox como un caso de esteticismo, analizar la posición sociológica frente al evento sonoro nos permitirá avanzar sobre este punto crucial: si no hay jerarquía entre los mediadores, es para subsanar la distancia humanista “entre hechos sociales y realidades naturales, entre acción humana significativa y mundo material y físico” (Boix 2020: 109).

Mediación y actores

En este punto es donde pueden comenzar a verse los préstamos y confluencias entre la teoría de las mediaciones y la antropología simétrica de Bruno Latour (2007). Es esta separación perenne la que oculta la proliferación de híbridos (humanos / no humanos, técnicos / naturales) necesarios para la movilización de los colectivos de nuestra especie.

De regreso a la música, podemos recordar la investigación de Joanna Demers sobre música electrónica (2010). Analizando las confluencias entre música concreta y EDM, Demers releva las estrategias que, complejizando la oposición entre tecnicismo y metáfora, sirven a los músicos para referir su trabajo con el material. Ante la evidencia de que el sonido musical es un fenómeno tanto físico como discursivo y contextual, la técnica ya no puede considerarse como un lenguaje unívoco anterior al caso, ni la metafórica como un elemento extra-musical.

En consonancia con este estudio, cabe destacar, por último, el enfoque pragmático de la teoría de las mediaciones, que invierte en favor de los actores la orientación del componente crítico: “no se trata de develar lo que se haya “oculto” detrás de las estructuras sociales mediante la operación crítica del investigador, sino de “poner en valor” los aspectos críticos que los propios agentes sociales producen” (Boix 2020: 104).

Recordando que Hennion operativiza su propuesta a través de un estudio del gusto centrada en la figura del aficionado (Hennion, 2010), es oportuno destacar la utilidad de su propuesta para deshacer también otra oposición, esta vez, entre el compositor y el escucha, fuertemente asentada en el supuesto de que el valor de una obra es intrínseco y de que el gusto sería una cualidad estática. De este modo, el programa de Hennion se proyecta como superador tanto de la oposición esteticismo / sociologismo como, dentro del canon sociológico, del foco puesto exclusivamente o bien sobre la producción o bien sobre la recepción de la música.

La teoría de las mediaciones como apuesta metodológica

Una vez reconocida la insuficiencia e inadecuación de abordajes estrictamente disciplinares de la música, tanto como la necesidad de no establecer relaciones jerárquicas entre los mediadores, esta toma de posición nos conduce de modo directo al problema de cómo articular y plasmar abordajes transdisciplinarios de la música que tengan capacidad de trabajo. En este sentido, el reconocimiento del tipo de fenómenos complejos que se nos presentan en el intento de abordar la música va de la mano de un reconocimiento de la relevancia de la dimensión metodológica. Esta compenetración entre conceptualización del objeto de estudio y método para estudiarlo puede verse en Hennion muy claramente. El autor es explícito al respecto: “El hecho de prestar atención a los dispositivos concretos de la relación musical [...] *proporciona un método*, pues los debates sobre la música, de los profesionales a los aficionados, se formulan siempre bajo la forma canónica de una disputa entre sus soportes rivales” (Hennion 2002: 294; énfasis nuestro). De este modo, la idea de mediación de algún modo ya presupone el rebasamiento de límites disciplinares establecidos y, entendemos, justifica abordajes transdisciplinarios en el mismo modo en que la música es concebida: se trata, si se quiere, de una justificación motivada ontológicamente, muy lejos del ya aludido riesgo de apelaciones vacías o meramente declamatorias a lo transdisciplinario. Al concebir la música como la actividad siempre renovada de las instituciones, sus actores y artefactos, Hennion rechaza el supuesto tácito común desde el que parten ambos tipos de excesos reduccionistas ya descritos.

En conclusión, consideramos que la articulación entre la figura del investigador pragmático y el reconocimiento de la agencia de los cuasi-objetos permite que tanto el polo esteticista como el sociologista puedan evitarse: ya no hay un objeto a ser pensado que pueda considerarse anterior o trascendente a la red de actores humanos y no humanos a estudiar en cada caso, y ya no se reproduce el sesgo interpretativo según el cual la investigación es siempre una tarea de develamiento. Antes bien, es una tarea de traducción, en

la medida en que para reponer la complejidad de una red es seguro que nos veremos en la necesidad de poner en valor, cada vez, los vasos comunicantes que pueblan los límites disciplinares.

Referencias bibliográficas

Boix, O. (2020). Antoine Hennion: música y gusto en una sociología de las mediaciones. En V. Capasso, A. Bugnone, & C. Fernández (eds.), *Estudios Sociales del Arte. Una Mirada Transdisciplinaria* (103–115). EDULP.

Bugnone, A., Fernández, C., Capasso, V., & Urtubey, F. (2019). Estudios sociales del arte y transdisciplina: una propuesta metodológica. *Cultura y Representaciones Sociales* 13 (26), 388–411.

Cox, C. (2011). Beyond representation and signification: Toward a sonic materialism. *Journal of Visual Culture* 10 (2): 145–161.

Demers, J. (2010). *Listening through the Noise. The Aesthetics of Experimental Electronic Music*.

Oxford University Press.

Erlmann, V. (2010). *Reason and Resonance: A History of Modern Aurality*. Zone Books. Hennion, A. (2003). *La Pasión Musical*. Paidós Ibérica.

Hennion, A. (2010). Gustos musicales: de una sociología de la mediación a una pragmática del gusto. *Comunicar* 17 (34): 25–33.

Kraut, R. (2007). *Artworld Metaphysics*. Oxford University Press.

Lattuca, L. (2001). *Creating Interdisciplinarity: Interdisciplinary Research and Teaching among College and University Faculty*. Vanderbilt University Press.

Latour, B. (2022). *Nunca fuimos modernos: ensayos de antropología simétrica*. Siglo XXI editores. Ochoa Gautier, A. (2015). *Aurality: Listening and knowledge in nineteenth-century Colombia*. Duke

University Press.

Richard, N. (2014). *Diálogos Latinoamericanos en las Fronteras del Arte: Leonor Arfuch, Ticio Escobar, Néstor García Canclini, Andrea Giunta*. Ediciones Universidad Diego Portales.

Sterne, J. (2012). *The Sound Studies Reader*. Routledge.

Thompson Klein, J. (2010). A taxonomy of interdisciplinarity. En R. Frodeman, J. Thompson Klein, & C. Mitcham (eds.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (pp. 15–30). Oxford University Press.

Wolff, J. (1993). *Aesthetics and the Sociology of Art*. Macmillan.
Zolberg, V. (2002). *Sociología de las Artes*. Fundación Autor.

El perfil de formación y las trayectorias profesionales. Un estudio sobre las Trayectorias Profesionales de los/as graduados/as de la Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular de la Universidad Nacional de Villa María.

Lic. Facundo Seppey
Universidad Nacional de Villa María

Introducción

La presente propuesta de investigación está orientada al estudio de la post graduación de la Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular (UNVM), y es analizada no solo desde las propias experiencias -laborales y de formación- que cada graduado/a va construyendo, sino también desde la perspectiva del perfil de graduado que la Licenciatura expresa. Se indaga en el tipo de vinculación que se presenta entre el perfil de formación profesional de la licenciatura y las trayectorias de desarrollo profesional de los y las graduadas, considerando en estas trayectorias aspectos tales como inserción laboral, formación de posgrado, proyectos artísticos-musicales, entre otros.

Una de las inquietudes del presente trabajo se orienta a poner la mirada en esa articulación que se da entre la formación -expresada en el perfil del graduado- y las concretas experiencias posteriores al egreso; ¿Cuánto de ese perfil se expresa en esas experiencias? ¿Cuánto de esas experiencias recogen y se sostienen en los procesos formativos que aporta la carrera?

El trabajo involucra dos esferas; por un lado, el perfil de formación profesional; como expresión institucional de los saberes que la universidad aporta a ese graduado/a y, por otra parte, las características que presentan las diferentes trayectorias profesionales que trazan los graduados/as de esta carrera de grado. Es im-

portante destacar que la inquietud que impulsa al presente estudio no se responde solo desde la problematización del perfil de formación profesional, sino desde esa compleja relación que existe entre estos dos mundos que si bien son diferentes, requieren estar en diálogo.

El tema elegido aspira a constituirse en un aporte a las discusiones sobre los procesos de formación que sostiene la universidad, analizada desde esas trayectorias concretas y particulares de cada graduado/a, en un campo particular como lo es una profesión inscrita en el ámbito de lo artístico; a la vez ese conocimiento puede materializarse como un insumo fundamental para debates y para el diseño de propuestas concretas en la carrera estudiada tales como revisiones del diseño curricular, diseño de proyectos de investigación y de extensión, diálogo con el contexto laboral, etc.

El recorte de estudio que estamos proponiendo pone el foco en un aspecto que, si bien va más allá de los alcances de la carrera universitaria en cuestión, tiene su peso en las definiciones curriculares y políticas que hacen al diseño curricular que la estructura.

Problema de investigación:

¿Qué características asume el desarrollo profesional de los graduados y graduadas de la Licenciatura? ¿Qué recogen estas trayectorias profesionales de la formación expresada en el perfil profesional de la misma?

¿De qué manera se articula la formación que brinda la Licenciatura y las características concretas del desarrollo profesional de los graduados y graduadas de la misma?

Objetivos Generales:

- Explorar y describir las características que asume el desarrollo profesional de los graduados y graduadas de la Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular (UNVM), a partir de un recorte espacio/temporal que abarque a las cohortes del año 2006, 2007 y 2008.

- Interpretar de qué manera esas experiencias, esas trayectorias, recogen la formación expresada en el perfil de formación profesional de la Licenciatura.

Objetivos específicos:

- Explorar las trayectorias de los graduados y graduadas de la Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular (UNVM).
- Indagar en el desarrollo profesional de cada graduado/a entrevistado/a.
- Identificar los rasgos y características que presentan las inserciones de este grupo de graduados/as en el mundo laboral.
- Interpretar cómo han ido construyendo sus itinerarios laborales.
- Conocer las instancias de formación de posgrado llevadas a cabo por cada graduado/a.
- Analizar el perfil de formación y los alcances del título de la Licenciatura.
- Poner en relación las trayectorias profesionales de los/as graduados/as con las expresiones del perfil de formación y los alcances del título.
- Detectar fortalezas y debilidades de los planes de estudio a la luz de la experiencia laboral (profesional) de los graduados.

A partir de las experiencias profesionales recuperadas en el estudio de campo -entrevistas- se realiza una interpretación de los fenómenos que se ponen de manifiesto y que más se vinculan a los objetivos del presente estudio, frente al cuál aportes teóricos sustantivos como el de la sociología de la profesiones, la discusión sobre las trayectorias formativas y posicionamientos respecto del perfil profesional resultan una herramienta fundamental para el desarrollo del presente proyecto.

Características del desarrollo profesional

El desarrollo profesional que se observa tiene al menos dos características generales que lo describen. Por un lado, en lo referido a cada trayectoria en particular, se observa que hay una importante cantidad de ocupaciones diferentes que estructuran la vida profesional de los graduados/as. Por otro lado, y desde un enfoque más general, las trayectorias narradas se presentan con rasgos heterogéneos, pues son muy variados los espacios y las formas en que los distintos profesionales se insertan laboralmente.

Se habla de heterogeneidad ya que cada trayectoria narrada por los graduados y las graduadas entrevistados/as presenta aspectos y rasgos específicos que se diferencian de las otras. Con esto se pretende ilustrar que no se observa una recurrencia de espacios comunes de inserción laboral, y que se presenta una variedad de instituciones, de elencos, y de formas de desarrollo profesional no vinculadas a instituciones específicas que reflejan este fenómeno que se menciona.

Esto sugiere la idea de que estamos frente a un campo de desarrollo profesional, como lo es el de la música- y que quizás podemos precisar como el campo de la composición musical orientado a la música popular- que se presenta como un ámbito de inserción profesional complejo. En palabras de Bourdieu (2002)

Cada vez que se estudia un nuevo campo, ya sea el de la filología del siglo XIX, el de la moda de nuestros días o el de la religión en la Edad Media, se descubren propiedades específicas, propias de un campo en particular, al tiempo que se contribuye al progreso del conocimiento de los mecanismos universales de los campos que se especifican en función de variables secundarias (p.199).

Siguiendo a Bordieu, García (2005) expresa que:

Las sociedades modernas se configuran en un proceso histórico de diferenciación de los diversos campos de actividad, que construyen lógicas específicas que posibilitan su integración, organización y reproducción, y que los procesos y los productos de cada uno de estos campos

no pueden ser deducidos mecánicamente de la estructura social ni del estado general de la lucha de clases, ya que poseen una dinámica interna como resultado de las tensiones por la legitimidad y el poder dentro de cada uno de ellos.

En este sentido, es interesante atender al recorrido que propone la autora García (2005) en relación a los orígenes y desarrollo del campo artístico -en cuál se inscribe el campo de la música y de la composición- ya que representa un aporte significativo para el abordaje y la interpretación de esta complejidad que se pone de manifiesto.

Se considera que la aparición del campo artístico se da como consecuencia de un largo proceso que es determinado por el lugar que el artista ocupa en la sociedad, desde los tiempos del renacimiento hasta el siglo XVIII, enmarcado dentro de la institución del mecenazgo, “la relación entre creador y su público -mecenaz-, constituía una trama económica y cultural, que ligaba directamente a artistas e intelectuales con determinados sectores nobles y aristocráticos” (García. 2005. Pág 13). Se considera que el afianzamiento de la burguesía y la aparición, durante del siglo XVIII, de un mercado que oficiaba de mediador entre productor y receptor, son los principales factores que contribuyen a que esta institución se disuelva.

El surgimiento de un mercado específico para los bienes culturales marca el origen del campo artístico, al transformar las relaciones entre productores y consumidores; este suceso está en la base de la diferenciación del campo del arte del resto de las actividades sociales, y, a la vez, se halla en la base de la nueva situación social del artista, caracterizada por la exclusión del sistema productivo. (García. 2005. Pág 13)

Estas lecturas, de alguna manera, nos brindan ciertas herramientas para interpretar el contexto y el marco de complejidad en el que los profesionales del arte, más precisamente de la composición musical orientada a la música popular, ejercen su profesión.

A modo ilustrativo de las diferentes realidades profesionales que transitan los/as entrevistado/as se presenta una descripción de dichas trayectorias que, en general, podemos advertir que están signadas por una multiplicidad de tareas:

Facundo es docente, director y arreglador de coros y ensambles instrumentales de Río Tercero y Almafuerde (Provincia de Córdoba), es a su vez docente de Nivel Medio de una escuela con orientación musical (Río III) y flamante docente de la Licenciatura en Interpretación Vocal de la UNVM.

Agustín es docente del “Estudio Alas”, que él mismo fundó en la ciudad de Monte Buey, y que integra instancias de formación musical con producción artística. Es decir que se abordan allí las instancias de grabación y filmación, y edición de las presentaciones de los y las estudiantes. A su vez, realiza de manera esporádica arreglos y composiciones para diferentes agrupaciones de cámara de Japón -**sí de Japón**-, y está preparando una instancia de conciertos solistas para llevar dicha propuesta a bares y diferentes espacios culturales de su pueblo y la zona.

Matías es docente y director de la Banda Infanto Juvenil de la Ciudad de General Deheza.

Ezequiel, además de ser docente de la Licenciatura en Composición (UNVM), complementa su desarrollo profesional como director de la orquesta escuela *La Cabulera* que pertenece a uno de los elencos del Instituto de Extensión de la Universidad Nacional de Villa María. También dirige el Proyecto Municipal *Ser Arte y Parte* donde se desarrolla como gestor, docente y formador, y forma parte estable como bandoneonista de la Orquesta de Música Ciudadana de la Municipalidad de Villa María.

Renato está radicado en la ciudad de Piracicaba (São Paulo, Brasil) y trabaja como programador cultural en un teatro de la municipalidad de dicha ciudad. Para aceptar ese trabajo tuvo que salir de otro, donde daba clases de música (*Proyecto Gurí*), que es un proyecto del estado de Sao Paulo orientado a la enseñanza de música para niños y adolescentes. Además trabaja como docente de Bajo en forma particular, da clases en una escuela privada donde tiene alumnos/as de cavaquinho y guitarra, y también toca en

proyectos propios o de colegas ligados a la música instrumental y al jazz con los cuales realiza presentaciones en bares, teatros y eventos privados tales como casamientos o fiestas.

Fabricio es docente de los espacios curriculares Guitarra I, Guitarra IV y Armonía III de la Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular de la UNVM y además dedica buena parte de su vida profesional a realizar conciertos en bares, teatros y espacios culturales de la ciudad de Córdoba, que representan según un ingreso significativo y permanente, aunque irregular, en su estructura económica.

Renata se desempeña como docente y directora en el marco de una red de orquestas barriales que tiene lugar en barrios periféricos de la ciudad de Córdoba. Además está trabajando como profesora en la orquesta municipal de Juárez Celman y es docente de Violoncello en forma particular. Realiza también presentaciones en eventos privados.

A partir de la experiencia recuperada de los/as entrevistados/as es posible hipotetizar que hoy, una característica propia de este campo es la variedad de espacios de inserción laboral, que también se pone de manifiesto en relación a las condiciones materiales del ejercicio de la profesión. Aún así, a la vez que existe una multitarea como característica, podemos destacar que todas las actividades laborales que se llevan a cabo son pertinentes a la profesión que nos convoca, la música.

Se desarrollan actividades no previstas en el Perfil Profesional

Al decir de Hawes y Corvalán (2005)

El Perfil del Egresado es el documento que describe los dominios de competencias que identifican a un profesional determinado al momento de su acreditación como tal por parte de la institución formadora, especifica las competencias de cada dominio y las decisiones críticas asociadas a los mismos, y las capacidades asociadas a ellas, a partir del análisis de las tareas esenciales que resultan de su descomposición. (Pág 26)

La expresión de los autores aporta un marco fundamental para el análisis de las trayectorias profesionales concretas en relación a lo que se expresa en el Perfil Profesional del Graduado de la Licenciatura, ya que como bien ponen de manifiesto en su trabajo (Hawes y Corvalán. 2005), el perfil del egresado es producto del trabajo reflexivo y crítico de la comunidad académica formadora, en diálogo con los restantes partícipes del mundo de la profesión y del trabajo, y es la base y referente para la construcción de la Matriz Curricular.

En este sentido, a partir de la observación y de la interpretación de los modos de inserción laboral de los graduados y graduadas entrevistados/as, se advierte que hay una recurrente incorporación a espacios laborales no previstos en el Perfil Profesional que estructura al Diseño Curricular de la Licenciatura.

Además de las actividades específicas que describen algunos graduados en las que se desempeñan como docentes -en espacios curriculares de nivel medio y de nivel superior y en la enseñanza de instrumentos en forma particular- se percibe que hay una dimensión de carácter pedagógico en el trabajo de los/as Licenciados/as en lo que se refiere a tareas de dirección de elencos, coros, ensambles. Se observa que existe un trabajo con “otros/as” que requiere el despliegue de ciertas estrategias de enseñanza que son necesarias para llevar adelante la conducción de dichos espacios.

Es interesante abordar esta complejidad que se presenta en el ejercicio de la profesión, ya que si bien los y las profesionales realizan actividades vinculadas a aspectos previstos en la formación, esta dimensión pedagógica que se pone de manifiesto no está contemplada en la formación prevista por la Licenciatura.

Es fundamental para los objetivos del presente trabajo abordar un análisis del Perfil de Formación Profesional a fin de brindar claridad al respecto y de ilustrar su vinculación con las trayectorias concretas de los graduados y graduadas.

Uno de los ítems estipulados en el perfil de formación profesional¹ se refiere a que el título de la Licenciatura acredita la “ca-

1 UNVM, Plan de Estudio, aprobado por el Consejo Superior, Res. 162/2005 y por Ministerio de Educación, Res. 1400/2006.

pacidad para instrumentar, orquestar, adaptar y arreglar en los diferentes géneros, estilos e instrumentos característicos de la música popular estudiada”. En este sentido, podemos acercarnos al caso de *Matías*, ya que en su actividad laboral se ponen de manifiesto estas capacidades, pero enmarcadas en su actividad y rol como formador y director de la banda infanto/juvenil. Algo similar podemos considerar respecto al caso de *Renata* y de *Facundo*, que en su función de directores de orquestas, coros y ensambles vuelcan sus capacidades como arregladores, orquestadores e instrumentadores, y complementan su rol como docentes en espacios que, tal como los profesionales mencionan, se establecen como espacios de formación musical.

En relación a esto, resulta menester aclarar que para que espacios de formación como bandas, orquestas, coros y ensambles funcionen, requieren de un trabajo sobre repertorios, que son compuestos, arreglados y/o seleccionados por quienes conducen y/o dirigen esos espacios, a partir de dicha función de Docentes/Directores. Al respecto, Aguilar (2019) expresa que

Desde el punto de vista holístico, la dirección debe tener la combinación de muchos aspectos para llegar a alcanzar una buena interpretación musical y la importancia tanto de la interpretación, como la función del formador en la dirección de ensambles y coros es un reto que debe asumirse con responsabilidad ya que los tiempos son cambiantes y las exigencias musicales a nivel mundial son cada vez mayores (Pág. 3).

Otro ítem del perfil profesional que requiere especial atención es el que se refiere a la *“Capacidad para la interpretación vocal y/o instrumental en forma individual y grupal aplicado a estilos y repertorios de la música popular”*. En este sentido es interesante recuperar el caso de *Fabricio*, quién describe como una de sus principales actividades profesionales a su rol como docente de la Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular (UNVM), donde tanto en la Cátedra de Armonía III como en las Cátedras de Guitarra I y IV estas capacidades ad-

quiridas en su etapa de formación son determinantes. Similar es el caso de *Ezequiel*, que despliega estas capacidades en su rol como docente dentro de la Cátedra de Música Argentina II, donde se enfoca en la formación instrumental y compositiva sobre géneros de la música ciudadana tales como el Tango y el Rock, y también en su función como director de la orquesta/escuela de tango denominada “La Cabulera”.

Otro de los conocimientos previstos en el Perfil Formación es el que se enfoca en las “herramientas tecnológicas actuales relacionadas con la música: informática musical, MIDI, síntesis de sonido y audio digitales aplicadas a la creación musical”. A este ítem podemos vincular la actividad profesional que *Agustín* desarrolla en su “Estudio Alas”, ya que los aprendizajes adquiridos por los y las estudiantes en dicho espacio de formación se canalizan a través de la grabación de canciones y de la producción de audiovisuales, actividades para las cuales el conocimiento de estas herramientas mencionadas en el perfil de formación resultan determinantes.

Este pequeño recorrido nos brinda la posibilidad de apreciar cómo la docencia atraviesa las actividades profesionales, pero siempre estructurada a partir de una estrecha vinculación con aspectos que han sido previstos en la formación profesional. Con esto se pretende expresar, entre otras cosas, que esa dimensión pedagógica de la que hablamos líneas arriba, manifestada en este tipo de tareas de conducir a “otros/as”, es transversal a las trayectorias profesionales, y que el trabajo en la formación musical se presenta en forma recurrente, aunque no sea una cualidad o capacidad que se exprese en las características del perfil profesional y que, quizás, sea un aspecto que deba adquirir más visibilidad en la instancia de formación y en las discusiones curriculares.

Como un aporte significativo a este fenómeno que se observa, resulta interesante detenernos a interpretar el planteo de Requiao (2002), que nos propone como una categoría profesional posible a la de músico-docente, al expresar que el músico

Tiene, al principio, su profesionalización legitimada a través de su actividad docente, ya

que esta actividad es regular y remunerada. Por otro lado, tiene una actividad docente legitimada por el conjunto de conocimientos adquiridos en su trayectoria como estudiante de música, y también por su actividad artística (...) El músico-profesor no se reconoce como *maestro* sino como *músico*. (Pág. 46)

El aporte del autor es significativo en relación al presente análisis, ya que por un lado presenta a la actividad docente como una forma de ejercicio de la profesión que significa una retribución económica regular y estable, lo que de alguna manera nos permitiría deducir el porqué de la incidencia que tiene en las trayectorias profesionales estudiadas.

Por otro lado, es interesante observar la legitimidad que Requiao le otorga al despliegue de esta dimensión pedagógica en el ejercicio de la profesión, en relación a que si bien la formación no estuvo orientada a la docencia, esta es sostenida por la trayectoria como estudiante y por la propia actividad artística desplegada por el o la profesional.

Si bien indagamos en un campo profesional específico como lo es el campo de la composición musical orientado a la música popular, es interesante poder acercarnos a Panaia (2020), que realiza una serie de observaciones que en lo que respecta a los profesionales con título universitario en mercado de trabajo en la Argentina, considerando que estos han sufrido frecuentes cambios en sus formas de inserción en el mercado de trabajo, tanto en la variantes de contratación como en los procesos de estabilización de sus cargos y, sobre todo, en lo que se refiere a las dificultades para acceder a una carrera con continuidad y permanencia. La autora (2020) sostiene que;

Se pueden observar dos tipos de procesos como tendencia, un proceso de asalarización de los profesionales que a partir de la estabilidad en

la empresa o en la función pública se convierten en la mayor parte de su tiempo en asalariados comprometidos con el proyecto empresario o burocrático del organismo que les da inserción, o un fuerte borramiento de los límites de los campos profesionales, aumento de la multifunción y pérdida de identidad profesional, actividades interdisciplinarias y multidisciplinarias o lo que se podría definir como formas problemáticas de profesionalización. (Pág. 13)

En relación a lo que expresa la autora, las trayectorias recuperadas en el estudio de campo del presente trabajo podrían orientarse más al segundo formato de inserción laboral de los profesionales que se presenta como tendencia, en las cuáles si bien no se percibe una sensación de pérdida de identidad profesional fruto de que, como hemos destacado, la actividad musical es protagonista en cada caso, las actividades que estructuran el ejercicio de su profesión toman cierta distancia de ese perfil profesional que orienta a la formación universitaria, y que está guiada por la formación y el desarrollo de cualidades vinculadas específicamente con la producción y la performance compositiva.

Por último, podemos destacar que se observa también que en general los y las profesionales entrevistados/as también vuelcan sus conocimientos y sus capacidades adquiridos en su etapa de formación en un sentido más artístico, a través de composiciones y arreglos -para concursos, para orquestas o grupos de cámara-, a través de la performance en vivo mediante el formato de grupo o solista (en el cual se ponen de manifiesto arreglos y composiciones propias), pero que en general estas actividades se presentan como una pequeña parte de esa experiencia/trayectoria profesional. Esto nos permite recuperar nuevamente el aporte de Panaia (2020), ya que se evidencia aquí que las inserciones más institucionalizadas son más regulares, más seguras y se asemejan más a una situación de asalariado, pero pierden en parte, al menos, el énfasis en la composición. Y las actividades más específicas de la composición

tienen menos grado de institucionalización, por lo que son menos estables y menos regulares. Esto se explica sobre todo por la estructura propia del campo laboral de la composición musical.

Este relevamiento de las trayectorias profesionales encuentra respaldo en un informe de la OIT (2014), que está orientado al estudio de las relaciones de trabajo en la industria de la cultura, donde se destaca que;

Los artistas intérpretes se sitúan mayoritariamente en las categorías de trabajadores independientes o por cuenta propia que constituyen una mano de obra contingente, o tienen otras formas de trabajo distintas de las de los trabajadores asalariados. Trabajan menos horas de las que desearían y por lo general su nivel de ingresos es modesto, en comparación con las personas de otras ocupaciones que tienen su mismo nivel de formación; con frecuencia toman un segundo empleo relacionado con su actividad artística principal - por ejemplo, en la enseñanza o en trabajos administrativos en empresas culturales. (Pág. 10).

Estas interpretaciones nos permiten advertir la complejidad que presenta el desarrollo profesional en el marco de un campo como lo es el de la música popular.

Un caso divergente

Es interesante recuperar el caso de Matías, graduado que presenta una experiencia profesional diferente y novedosa. Si bien es una actividad reciente, Matías comenta que hace pocos meses se incorporó como docente y director de la Banda Infante Juvenil de General Deheza, que forma parte del programa cultural de la Municipalidad de dicha ciudad. Esta labor es la que, según el profesional, estructura el esquema laboral y la totalidad de sus ingresos en la actualidad, diferenciándose así de la realidad que vienen transitando el resto de los profesionales entrevistados.

Un aspecto más específico sobre el que vale la pena profundizar sobre el que Matías, ante una de las preguntas de la entrevista, expresa lo siguiente;

—¿Qué competencias consideras que han sido las valoradas, han sido determinantes, a la hora de acceder a tu/s trabajo/s actual/es?

—“Mira, yo ingresé a la Banda Infanto Juvenil por una instancia de concurso. No sé cómo habrán sido las otras entrevistas. Pero en mi entrevista yo propuse que los problemas frecuentes de este tipo de bandas es que NO HAY REPERTORIO, porque vos tenes una banda con una formación *x* que es siempre variable porque los integrantes van y vienen y los repertorios de banda que hay tienen que ver con sistemas estandarizados de niveles (orientados a standard de bandas de EEUU). Pero acá, al ser bandas vocacionales y en las que no tenes la misma gente todos los días esos niveles por ahí no se cumplen. O por ahí tenes varios niveles en un mismo grupo. La formación por ahí nunca está completa, es difícil adaptar el repertorio estándar a las condiciones o realidad de la banda. Entonces al ser yo compositor, arreglador y compositor, ese problema se termina, ya que vos podés hacer lo que quieras con lo que tenés, con la formación y los niveles de instrumentista que tengas. Yo creo que eso fue determinante en que me eligieran. Yo creo que eso representa una ventaja respecto a otro tipo de formaciones, porque gracias a mi formación yo puedo hacer lo que considere oportuno con el repertorio de la banda.”

Las palabras del graduado reflejan la particularidad de la formación que abre dimensiones como las que describe el perfil de formación, en las que las capacidades adquiridas en relación a la composición, al arreglo, a la orquestación y a la adaptación, le brinda ciertas destrezas profesionales que le permiten desplegar un grado de creatividad y de autonomía profesional que en este caso, es evidenciado y valorado para su ingreso al espacio laboral.

Por amor al arte

Tal como se ha pretendido ilustrar, las actividades que estructuran el trabajo, y con ello los ingresos de los y las profesionales, requieren y exigen la puesta en ejercicio de una gran cantidad de

capacidades y conocimientos que han obtenido en su etapa de formación como estudiantes de la Licenciatura -y, como hemos observado, más todavía-, pero aún así existe un tiempo de sus rutinas que está enfocado en una producción y en una búsqueda artística que responde a impulsos que no están determinados por exigencias o requerimientos vinculados a sus espacios en los que están insertos laboralmente.

A partir de estas interpretaciones, podríamos aventurarnos a manifestar que los y las profesionales realizan estas actividades que exceden a tu tiempo laboral por vocación artística, como expresa otro cantautor uruguayo “*por amor al arte*”.

En este sentido, y en relación a la idea de vocación en la que se pone énfasis, Sapiro (2012) expresa que

Las actividades artísticas son generalmente consideradas como el terreno de expresión privilegiado de la individualidad y de la subjetividad. Su alto grado de personalización es el corolario de su débil reglamentación. Más que posiciones ya hechas, con tareas ajustadas a sus presupuestos, son posiciones que se deben construir. (Pág. 503)

Según Sapiro (2012) estas actividades se distinguen de los espacios burocratizados y de las profesiones organizadas. A la rutinización de las tareas y a la intercambiabilidad de sus ejecutantes, éstas oponen el carisma de una personalidad única donde el nombre propio constituye el capital simbólico.

A la competencia certificada, el don individual. Al principio de utilidad que rige las sociedades capitalistas, la gratuidad de los bienes simbólicos. Es por eso que la orientación hacia estas actividades se concibe como la expresión de una vocación. Los oficios vocacionales son actividades relativamente raras que implican la idea de misión, de servicio a la colectividad, de don de sí y de desinterés. Requieren una forma de ascesis, una inversión total en la actividad, considerada como fin en sí misma, que no busca un beneficio temporal. (Sapiro. 2012. Pág. 503)

A modo ilustrativo recuperamos los siguientes testimonios;

Dice Matías; *“Estaba componiendo mucho y ahora con este trabajo nuevo dejé un poco. Todo mi tiempo lo uso para resolver cosas ligadas a este nuevo trabajo. La idea es retomarlo porque sino nunca más voy a hacer algo más propio. Cuando ya me instale acá bien, retomaré (Gral Deheza). Tengo ese deseo al menos ahora de hacerlo más para mí, para despuntar el vicio. Difundiendo a través de redes sociales. Veremos...”*

Fabricio; *“en un sentido profesional que no se ajuste solo a los términos de ingreso, si pensamos en las cosas que hago con la música en particular, todos los días estoy haciendo algo para mi formación profesional, investigando algún concepto, o tocando alguna cosa de la que quiera apropiarme, estudiando algún referente, o algo de algún lenguaje, que incluso es medio en carácter de autodidacta. Todos los días intento darme un par de horas para tener ese espacio de formación profesional, que incluso representa una dinámica medio autodidacta. Lo menciono porque es algo que no tiene que ver con lo estrictamente laboral pero sí con el proceso profesional y de formación. Es importante destacar este punto porque es algo a lo que le dedico todos los días.”*

Renata; *“Toco con un Cuarteto de cuerdas, tengo un dúo con un violinista con el que estudiamos un poco el lenguaje de la improvisación y participo de un Dúo experimental (exótico), donde la improvisación es protagonista, disfruto mucho de ese proyecto porque es espontáneo.”*

Esta manifestación que se presenta en el testimonio de cada profesional entrevistado, y que de manera un tanto arbitraria elegimos enmarcar en una representación de amor al arte o vocación, nos permite advertir que si bien no hay un interés económico o laboral en estas actividades descritas, hay algo de los intereses del campo de la composición musical que allí se ponen en juego.

El capital (Bourdieu 2002) no es solo el capital económico, sino que hay algo de la creatividad, de la composición, de la originalidad, del reconocimiento y del prestigio que es un capital propio de este campo específico de la composición musical.

Bibliografía

Aballay, Silvia y Carla Avendaño Manelli (2012). “Confluencia de saberes. Institucionalización de la Música Popular en la Academia”. Córdoba: EDUVIM.

Aguilar, Hernán Luis. *El director musical como Intérprete-Formador; Reflexiones sobre el estudio de la interpretación musical en la dirección de bandas sinfónicas juveniles y infantiles*. Medillín.

Demarchi, A, Torres, A. (2016). Mil Graduados; Programa de seguimiento a graduados Diciembre 2001 - Diciembre 2015. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

Galeano, M. E. (2004). Diseños de proyectos en la investigación cualitativa. Medillín: Fondo Editorial Universidad EAFIT

García Hernández, J. A. (2005). La profesión, una construcción social para la investigación educativa. En L. L. López (Coord.), *Experiencias de Formación Multidisciplinar*. Guadalajara: Fondo editorial Universitario

García, F. (2005) La Universidad Nacional de San Juan y la Profesión Artística. San Juan: Universidad Nacional de San Juan.

Hawes, G., & Corvalán, O. (2005). Construcción de un perfil profesional. *Proyecto Mecesup Tal*, 101, 13-33.

Jiménez, M. S. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11 (1). Consultado el día 18 de noviembre de 2021 en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/216>.

Nicastro, S y Greco, M. Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo sapiens.

Panaia, Marta (2020). Asalarización y profesionalización. El difícil equilibrio entre autonomía y estabilidad. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Requiao, Luciana. O músico professor. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativa: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. Río de Janeiro. Booklink.

Sapiro, Giselle. La vocación artística entre don y don de sí. Trabajo y Sociedad. Sociología del trabajo – Estudios culturales – Narrativas sociológicas y literarias NB. Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (Caicyt-Conicet). Nº 19, Invierno 2012, Santiago del Estero, Argentina. Consultado el día 25 de Junio en: <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/>.

Scribano, A. O. (2008). Entrevista en profundidad. En A. O. Scribano (Org.). *El proceso de investigación social cualitativo* (pp. 71-97). Buenos Aires: Prometeo Libros Editorial.

Fuentes Documentales

OIT. Las relaciones de trabajo en las industrias de los medios de comunicación y la cultura. Documento temático para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las relaciones de trabajo en el sector de los medios de comunicación y la cultura (14 y 15 de mayo de 2014).

Red Gradua2 / Asociación Columbus. (2006). Manual de instrumentos y recomendaciones sobre el seguimiento de egresados. Monterrey, Nuevo Leon, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Universidad Nacional de La Plata - Sec. Acad - DirVinc Graduado. (2012). Trayectoria laboral y

competencias profesionales de los jóvenes egresados de la UNLP. La Plata: Universidad Nacional

de La Plata. Recuperado el 2017, de www.unlp.edu.ar/uploads/docs/informe_graduados_2012.N.L.P..pdfBibliografía

Aballay, Silvia y Carla Avendaño Manelli (2012). “Confluencia de saberes. Institucionalización de la Música Popular en la Academia”. Córdoba: EDUVIM.

Aguilar, Hernán Luis. El director musical como Intérprete-Formador; Reflexiones sobre el estudio de la interpretación musical en la dirección de bandas sinfónicas juveniles y infantiles. Medellín.

Demarchi, A, Torres, A. (2016). Mil Graduados; Programa de seguimiento a graduados Diciembre 2001 - Diciembre 2015. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

Galeano, M. E. (2004). Diseños de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT

García Hernández, J. A. (2005). La profesión, una construcción social para la investigación educativa. En L. L. López (Coord.), Experiencias de Formación Multidisciplinar. Guadalajara: Fondo editorial Universitario

García, F. (2005) La Universidad Nacional de San Juan y la Profesión Artística. San Juan: Universidad Nacional de San Juan.

Hawes, G., & Corvalán, O. (2005). Construcción de un perfil profesional. Proyecto Mecesus Tal, 101, 13-33.

Jiménez, M. S. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. Revista electrónica de investigación educativa, 11 (1). Consultado el día 18 de noviembre de 2021 en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/216>.

Nicastro, S y Greco, M. Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo sapiens.

Panaia, Marta (2020). Asalarización y profesionalización. El difícil equilibrio entre autonomía y estabilidad. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Requiao, Luciana. O músico professor. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativa: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. Río de Janeiro. Booklink.

Sapiro, Giselle. La vocación artística entre don y don de sí. Trabajo y Sociedad. Sociología del trabajo – Estudios culturales – Narrativas sociológicas y literarias NB. Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (Caicyt-Conicet). N° 19, Invierno 2012, Santiago del Estero, Argentina. Consultado el día 25 de Junio en: <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/>.

Scribano, A. O. (2008). Entrevista en profundidad. En A. O. Scribano (Org.). El proceso de investigación social cualitativo (pp. 71-97). Buenos Aires: Prometeo Libros Editorial.

Fuentes Documentales

OIT. Las relaciones de trabajo en las industrias de los medios de comunicación y la cultura. Documento temático para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las relaciones de trabajo en el sector de los medios de comunicación y la cultura (14 y 15 de mayo de 2014).

Red Gradua2 / Asociación Columbus. (2006). Manual de instrumentos y recomendaciones sobre el seguimiento de egresados. Monterrey, Nuevo Leon, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Universidad Nacional de La Plata - Sec. Acad - DirVinc Graduado. (2012). Trayectoria laboral y competencias profesionales de los jóvenes egresados de la UNLP. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado el 2017, de www.unlp.edu.ar/uploads/docs/informe_graduados_2012.N.L.P.pdf

La formación musical desde un espacio no frontal y colectivo decolonial

Alejandro Nicolás Gómez Montiel

Lic. y Prof. en composición musical (UNC)

Docente auxiliar en la Carrera del Profesorado Universitario
en Música Popular Latinoamericana
de la Universidad Nacional de San Luis

Introducción

La siguiente propuesta enmarcada en el Octavo Congreso de Música Popular de la Universidad Nacional de Villa María, pretende describir brevemente la ponencia que se presentará en la mesa temática “Nuevas estrategias para la formación musical y el desarrollo artístico”. El mismo, forma parte de una investigación que refiere a la espacialidad en el aula como estrategia de enseñanza, con perspectiva decolonial en la formación musical atravesada y materializada por la *creación colectiva*.

Esta propuesta se fundamenta a través de la *estética de lo performativo* de Erika Fischer-Lichte y distintos autores como Gainza, Shifres, Dussel, entre otros. El objeto investigativo principal es el concepto de *espacio* desde la composición musical como estrategia de formación musical.

En la mayoría de las fuentes documentales encontradas se vincula tanto a la enseñanza musical como a la noción misma de música (y de músico) de las últimas décadas en nuestro medio, con una marcada influencia de las tendencias cuantitativas y cognitivistas. Para Gainza (2003) dichas tendencias dominan la escena pedagógica en los Estados Unidos de Norte América y los países anglosajones desde la segunda mitad del siglo XX. De igual modo,

la enseñanza musical sigue ligada a una metodología y contenido centro-europeo colonizante, arraigada en el pensamiento del Romanticismo del siglo XIX del genio compositor individual ilustrado en el perfil de músico. En este sentido, Dussel (1977) refiere a una totalidad cultural absoluta que aliena a la cultura popular, esto se visibiliza ya desde nuestras formaciones de base, las cuales parten de un sistema eurocéntrico, tradicional que están insertas en nuestras formaciones académicas. Desde esta perspectiva, Carabetta (2020) reflexiona:

“Guiados por el pensamiento decolonial, podemos reconocer la matriz epistémica instalada en nuestras tierras de la mano de la colonización europea, donde se ha ido configurando, bajo el manto de la Ilustración, qué conocimientos serían verdaderos y cuáles falsos, a qué llamaríamos conocimiento y a qué no, qué iba a caracterizar a un hombre o a una sociedad culta y qué no. Así, la historia latinoamericana da cuenta de lo que Santos (2010) denomina pensamiento abisal, es decir, prácticas de conocimiento que han quedado activamente invisibilizadas, del otro lado del abismo, por no ser consideradas valiosas, relevantes o no superar la etiqueta de mera creencia.” (p.15).

Así mismo, en las últimas décadas hay un creciente interés por superar el posicionamiento eurocéntrico, visibilizando y valorando músicas periféricas, originarias y populares donde opera otra metodología de creación musical en relación al *espacio*, ligada a lo colectivo, como la Murga, el Candombe, que recorren las calles en épocas de carnaval, semejantes a la realidad uruguaya, donde tales formaciones constituyen un medio eficaz para reunir a la gente. Otra metodología de creación colectiva que está tomando relevancia en las últimas décadas es la *Improvisación con Señas*, la cual se inserta en la formación académica musical de múltiples formas y objetivos.

Marco teórico

Fischer-Lichte (2004) concibe dos tipos de espacios en la realización escénica, uno entendido como el *espacio geométrico* asociado a la idea de lugar físico. El otro hace referencia al *espacio performativo* que permite otras posibilidades relacionales de los co-actores, este espacio deviene en la acción performática, no pre-existe a ella. En este sentido situamos al espacio performativo como lo que hace al marco de la clase en momentos de *creación musical colectiva*, donde el mismo busca indagar las recursividades performáticas de inter-acción generando dinámicas de movilidad y comunicación de múltiples situaciones; busca que se perciba la emergencia performática de un espacio que se constituye a través de la acción y no que sólo la contiene, resultando en la generación de fronteras epistemológicas de acción compartida en las que es posible plantear el hecho artístico como un espacio colectivo de expresión-acción, procurando así, trascender la frontalidad de un aula tradicional.

Este trabajo investigativo se sitúa en la asignatura Lenguajes Musicales III: Música popular Argentina de la Carrera del Profesorado Universitario en Música Popular de la FCH - UNSL, siendo el mismo un espacio propicio, contenedor de un perfil de alumno con perspectivas decoloniales, donde se acciona a través de metodologías de creación colectiva inmersas en un *espacio performativo*. En tal sentido, esta investigación busca compartir información y visibilización de las nuevas estrategias de formación musical decoloniales y colectivas vinculadas a la utilización del *espacio*. Por tanto, es fundamental entender el posicionamiento situacional de los co-actores, sus interacciones de *proximidad*, corpóreas, miradas, gestos y demás que resultan en una *sonoridad particular* y única que podríamos considerar como sonoridad performática. Debido a que el uso de la sonoridad será un aspecto a trabajar durante todo el proceso de las estrategias sonoro-compositivas, resulta necesario definirlo.

El concepto lo enmarcamos en lo que para Fischer-Lichte (2004) asume como la *sonoridad*, la cual, es generadora de percepción del espacio, debido a que en el oído está el centro de equilibrio. En el Manual de Cátedra de Técnicas y Materiales Electroacústicos (2020, P.54), se alude a la relación entre percepción del espacio y sonoridad, en su vinculación a la *fase* (valor de la amplitud instantánea), que influye directamente sobre la amplitud y tiempo de la onda sonora, “la percepción de la fase juega un importante papel en la localización de la fuente sonora. Una onda sonora no llega, por lo general, simultáneamente a ambos oídos. La pequeña diferencia de tiempo que se produce en la percepción de la onda por cada oído, genera una diferencia en la fase del sonido percibido por uno y otro. Este hecho, unido a las diferencias de intensidad en cada oído, a la difracción del sonido provocado por el obstáculo que constituye la cabeza y a otros factores de menor importancia, contribuyen a crear el sentido de la ubicación del punto en donde se produce el sonido. Siguiendo los conceptos mencionados, en donde se determina que la localización del fenómeno acústico infiere directamente en la percepción del espacio, así, se puede comprender como un *espacio sonoro* el que asume la posibilidad de ampliar los límites de su propia espacialidad a través de la performatividad perceptual de cada participante, incluyendo, por cierto, los públicos posibles. Así, Montiel (2020) reflexiona sobre como el *espacio sonoro* se expande por el *espacio geométrico*, coexiste con él y en él, al tiempo que va pregnando con su presencia la realización escénica, retroalimentándola por actualización, permeándola en sus fronteras de sensorialidad.

Los procedimientos compositivos que inciden en esta cualidad perceptiva, apelan a la generación de un determinado *espacio sonoro*, operativamente en el montaje de un momento de la clase musical que se sustenta desde la improvisación con señas mediante la manipulación y estructuración sonora, la utilización de sistemas de señas específicas, distribución y movilidad de los co-actores en el espacio geométrico. Se busca así ampliar los mar-

cos de referencialidad perceptual del *espacio sonoro*, incidiendo en la generación del *espacio performativo*.

Creación colectiva

Es fundamental reconocer el encadenamiento y entramado social de una propuesta artística, por tanto resulta necesario definir y delimitar para esta ponencia el concepto de *creación colectiva*. La misma, está constituida por todos los co-actores del hecho performático: compositor/director, intérpretes. Marín (2009) define la creación colectiva como el proceso de construcción de una obra, acción o incluso de un estilo, realizado de forma conjunta entre diferentes individuos, con emotividades perceptuales particulares que, no obstante, comparten experiencias comunes, sea cual fuere la forma de relación entre ellos.

En la *improvisación con señas*, interviene la creación colectiva como parte del proceso metodológico, donde confluyen saberes individuales recíprocos, reconociendo el trabajo en red que se produce en el hacer artístico, desplazando la idea ya desactualizada del “genio compositor”, del creador con cualidades excepcionales y únicas. Estos principios han sido conservados por la mitificación de la creación como actividad individual, que predominó durante siglos, dejada ya de lado por una dinámica contemporánea de producción artística. Así, la *improvisación con señas* se materializa a través de una co-acción colectiva organizada. Popper (citado en Marín 2009, P. 8), menciona que la misma incorpora al fenómeno social como motor. En función de esto, la motivación de utilizar una metodología de creación colectiva en el aula, emerge de una decisión logística que pueda abarcar un proyecto complejo y contenedor de diferentes discursividades y saberes artísticos, donde las partes que integran dicho trabajo participan mediante el diálogo y el accionar, en la generación y factibilidad de las ideas sonoras y técnicas, en su motivación de

participar performática y colectivamente en el desplazamiento espacial/sonoro. Esta perspectiva, favorece el repensar y generar estrategias consensuadas desde un principio con el grupo de trabajo, atendiendo a las dinámicas específicas así como a las relaciones colectivas.

En el amplio espectro de metodologías musicales referentes a la creación colectiva, se encuentra Santiago Vazquez (2013), referente de la *improvisación con señas*, menciona que esta nueva forma de hacer música, un grupo improvisa coordinando por un director, el cual mediante señas realizadas con las manos y el cuerpo como práctica de comunicación corporeizada, determina factores esenciales de la improvisación grupal, en un juego de composición colectiva en tiempo real.”

Trabajo de campo

Esta investigación está inmersa en la *Improvisación Musical con Señas*, donde un director puede coordinar en tiempo real el flujo de la improvisación convirtiendo a la suma de las ideas individuales en una verdadera composición colectiva, tanto como *poiesis* en sentido de producción como así también *Hiperpotentia Estética* como la creación de la nueva estética desde los dominados y excluidos. Marín (2009) define la creación colectiva como el proceso de construcción de una obra, acción o incluso de un estilo, realizado de forma conjunta entre diferentes individuos, con emotividades perceptuales particulares que, no obstante, comparten experiencias comunes, sea cual fuere la forma de relación entre ellos. En este sentido, todos los miembros del ensamble son co-creadores de la propuesta artística inter-vinculada con la *proximidad*, el encuentro cara-a-cara (*panim-el-panim*) con el otro, y la metodología compositiva se posiciona desde una ruptura con la idea de composición centroeuropea dominante.

Situado en un espacio de encuentro de un grupo de estudiantes de 4to año del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana, en la materia de Lenguajes Musicales III: Música Popular Argentina. Desde el primer encuentro, se utiliza la *improvisación con señas* para facilitar la generación de vínculos que permitan conocer en los estudiantes saberes adquiridos, gustos musicales, confianza y demás. Este momento, a cargo del docente como director es fundamental, ya que en primera medida se explica una serie de tres o cuatro señas básicas que serán utilizadas en la improvisación para resultar en una co-creación colectiva. Dichas señas refieren a intensidades (fuerte, medio, bajo), entradas de cada instrumento o grupo de instrumentos, algunas formas de toque instrumental como notas largas, cortas, frases, solos de improvisación, pregunta/respuesta.

A partir de estas señas, el grupo puede iniciar el proceso de composición colectiva, ya que si bien el director compone la morfología musical por medio de las señas, el resto de los actores propone determinados pasajes que serán utilizados en tiempo real por el conjunto colectivo. Por medio de este accionar, se da lugar a la co-creación colectiva, con su metodología específica de enseñanza y aprendizaje, se inter-vinculan saberes recíprocos, donde la suma de las individualidades dan lugar a un trabajo en red de co-acción creadora, ya que la materialidad sonora propuesta por el colectivo, es sometida nuevamente por el colectivo a operatorias compositivas específicas tales como imitación, variación y contraste, puesto que es reutilizada y transformada constantemente en tiempo real con la finalidad de crear sentido musical en relación a una unidad estética. Esto es lo que para Dussel refiere a dos categorías relevantes en esta investigación, la *proximidad* y la *hiperpotencia estética*, en la primera, es fundamental el encuentro “cara a cara” en este caso dado no solamente por la copresencia física, sino en el dar la mano, la caricia suave, la lucha cruel, la colaboración fraterna, el diálogo amistoso, el beso apasionado, donde la reciprocidad originaria es la proximidad. En este sentido, el concepto de *espacio* trabajado hasta ahora, se torna político, donde cada co-actor

asume un rol específico, que involucra al colectivo. Para Dussel este espacio comienza en la periferia e involucra a los dominados y excluidos del sistema, por tanto, estamos hablando además de un espacio que es decolonial.

En la improvisación con señas, el concepto de espacio geométrico y su utilización es fundamental, ya que tiene la particularidad de la formación en círculo, lo cual rompe con la tradición europea colonizante de la frontalidad entre el público y el artista, además el público suele participar en esta improvisación. Como accionar pedagógico, la improvisación con señas se posiciona desde un lugar político al improvisar en ronda, tanto el docente como los estudiantes, buscando romper trascender la frontera de desigualdad.

Conclusiones finales

Por medio de esta investigación en curso, se intenta fundamentar la praxis de la improvisación con señas desde una perspectiva dusseliana e interrelaciones de las fuentes bibliográficas como corpus que visibilizan la problemática de la praxis musical colonial en nuestra situación contextual y aportar a la visibilización de las nuevas estrategias de formación musical decoloniales y colectivas.

La improvisación musical con señas, es una fuerte herramienta metodológica y compositiva que tiene grandes potencialidades empíricas de trascender el espacio geométrico para dar lugar al espacio performativo, además, es una metodología que surge en la periferia con pretensiones de decolonialidad.

Creo que es importante mostrar o visualizar un hecho artístico de creación colectiva desde los dominados y excluidos como hiperpotencia estética, ya que nos posiciona en la visualización de procesos que refieren a la creación de un nuevo arte que surge desde latinoamérica. Esto refiere a que no es proyectado desde el colonialismo estético, sino un arte puramente latinoamericana-

no, creo que ese arte, es el hacer arte a través de mecanismos de creación colectiva y su importancia en la implementación curricular con fuerte llegada a estudiantes en su formación musical. Así mismo, quedan grandes paradigmas por seguir estudiando sobre esta metodología, tanto en el plano estético como en el de formación.

Bibliografía

Apel, K. O., Dussel, E. D., & Forner-Betancourt, R. (1992). *Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación*. Siglo XXI.

Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Abada Editores.

Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Victoria-Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Marín García, T. (2007) “Estrategias de creación colectiva en el arte contemporáneo” en Marín García, T. y Krakowski, Anja (2007). *Tecnologías y estrategias para la creación artística*. Universidad Miguel Hernández-Alfa ediciones gráficas. Elche. 209-230.

Montiel, A. (2021). *Multiversos permeabilidad del espacio a través de lo sonoro [Tesis de Licenciatura]*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/19884>

Manuales consultados:

Manual de Cátedra de Técnicas y Materiales Electroacústicos
2020

Oasis sonoro: una experiencia de composición situada

Esp. Andrés Belfanti
Universidad Nacional de Villa María

Lic. Federico Ragessi
Universidad Provincial de Córdoba

¿Cuál es la naturaleza de la música experimental? Es simplemente una acción cuyo resultado no está previsto (Cage, 1961, pág 69)

Introducción

En esta ponencia realizamos un recorrido y análisis de la experiencia llevada a cabo en el proyecto “Oasis Sonoro”, que consistió en la composición y difusión de obras sonoras de tipo *site specific*. Esta obra fue realizada en el marco de la “Primera Bienal Internacional de Río Negro”, llevada a cabo en la ciudad Valcheta. La obra comprendió una serie de intervenciones sonoras a través del uso de tecnologías comunitarias de difusión y se desarrolló del 18 al 27 de marzo de 2022.

En el proyecto nos planteamos explorar el imaginario del lugar, su historia y los modos de habitarlo, para luego conformar un corpus de obras sonoras que serían llevadas a los oídos por medio de artefactos radiofónicos diseñados específicamente para ello. El desarrollo tecnológico, recopilación de material sonoro, formato de puesta en escena y otros factores producto de las contingencias, configuraron la forma de relacionarnos con lo sonoro y nos llevaron a desarrollos imprevistos. Es nuestra intención repasar estos eventos, y analizar la injerencia de personas y dispositivos en los aspectos técnicos y estéticos de las composiciones realizadas.

Aspectos metodológicos epistemológicos

En este escrito abordaremos el proyecto desde un análisis de sus dispositivos, entendidos como elementos con agencia dentro del proceso compositivo. Estos fueron pensados, planificados y también emergieron imprevistamente dentro de la residencia en territorio, funcionaron como operadores o actantes. Siguiendo a Bennet, diremos que un operador es “...aquello que como consecuencia de su particular ubicación dentro de un ensamblaje y de la casualidad de estar en el lugar y en el momento justo, marca la diferencia, hace que sucedan cosas...” (2022, p. 70). El paso de proyecto a ensamblaje que nos sucedió en campo, permite en un análisis posterior, desplazarnos de nociones como “objetivos” y “resultados” a una mirada sobre las propiedades emergentes de “agrupaciones ad hoc” (ibid. p. 74). Entendemos que esta forma de pensar se aleja de lo que usualmente consideramos como la tradicional división de sujeto y objeto en la composición (esto es: compositor y obra). Pero no podemos pensar en la composición como una actividad realizada voluntariamente por el “genio”, sino que consideraremos a las obras sonoras como elementos dentro del ensamblaje. Elementos que a su vez produjeron feedback sobre el proceso mismo. Si bien no es posible abolir completamente la posición sujeto-objeto, analizaremos estos devenires desde otro enfoque epistemológico, con la intención de que salgan a la luz ciertos agentes que desde la tarea compositiva no se consideran usualmente pertinentes pero cuya influencia reconocemos. Esto implica un especial cuidado al acercarse a que consideramos “composición”, para determinar su alcance e interacción con los demás elementos. En este punto rescatamos un fragmento de Bennet para aclarar la dinámica interna de los ensamblajes y pensar su posible aplicación a la actividad sonora:

“Los ensamblajes no están gobernados por ninguna cabeza central: ninguna materialidad o tipo de material específico tiene suficiente competencia como para determinar consistentemente la trayectoria o el impacto del grupo. Los efectos generados por un ensamblaje son más bien, propiedades emergentes” (ibid).

Desde esta perspectiva, nosotros mismos, entramos no como sujetos volitivos, que determinaron las composiciones, sino como otrxs operadores, que participaron dentro de la red. Las reflexiones posteriores pueden pensarse como propiedades emergentes de aquel ensamblaje que fue Oasis Sonoro.

La condición *site specific* estuvo determinada desde un principio por el proyecto. Era condición de la bienal la realización de obra en territorio. Esta primera instancia, desencadenó otros procesos, y habilitó la emergencia de operadores que terminaron de configurar la obra, acentuando su condición territorial. En otras palabras el proyecto fue concebido como *site specific* pero las situaciones que se plantearon en territorio excedieron a ese planteamiento original. Nos interesa a continuación analizar cómo estos emergentes se aglutinaron en dispositivos que intervinieron directamente en la condición final de las composiciones: Esta mezcla de personas, artefactos, accidentes, políticas públicas, mensajes de whatsapp, condiciones climáticas y medios de desplazamiento será agrupada en algunos items preponderantes, pero la cadena se puede considerar como infinita.

FM y radiofonía como medios escucha

En Oasis sonoro nos interesaba la relación basada en la radiofonía de corto alcance (FM) y el territorio. Buscamos desarrollar una serie de dispositivos radiofónicos móviles capaces de transmitir sonido a otros radios, celulares y otros. La radiofonía como técnica de difusión, era un planteamiento estético/político. Nos interesaba recuperar esta tecnología y aplicarla a nivel *micro*, como forma de difusión, oponiéndose a la tendencia creciente de los conglomerados de medios que amplían su cobertura mediante la fagocitación de radios locales. La hiperlocalización de las emisiones determinaba asimismo la característica *site specific*. Este enfoque estuvo posibilitado por los artefactos electrónicos desarrollados para el proyecto, que aportaron la portabilidad neces-

ria para adaptar la instalación a diversos entornos. Desde hace varios años ambos integrantes desarrollamos y e investigamos en plataformas relacionadas con software y hardware libre. Dentro de estas exploraciones surgieron las posibilidades de diseñar un sistema con placas de transmisión FM que nos llamó la atención. Desde momentos previos al proyecto nos interesaban aspectos técnicos como:

¿Qué capacidades técnicas tienen estos artefactos? ¿Cuanto pueden transmitir? ¿Cuál es su posibilidad de inserción e integración en un proceso sonoro territorial? ¿Cuál es su estatuto legal?

En un primer momento, exploramos las ideas de que el medio radiofónico estableciera los límites de la escucha y la posibilidad de acceso a las composiciones, a posterior, y desde la perspectiva de Bennet, nos interesaron las agencias que los artefactos radiofónico pudieran establecer con el entorno, las obras sonoras y nosotros mismos. Dando lugar a una forma de componer y dialogar con lo sonoro.

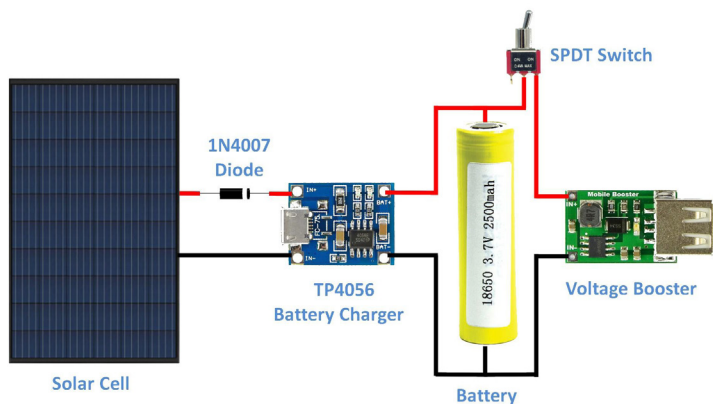
Los artefactos como dispositivos de irrupción

Los artefactos radiofónicos proyectados, constituían así un dispositivo de irrupción. La relación que los elementos establecieron a partir de aspectos tan simples como: el acceso a una red eléctrica, el acceso al dispositivo por parte de las personas del pueblo y la distancia con otras redes FM determinaron las ubicaciones de los dispositivos. Luego de diversas derivadas tres locaciones fueron las resultantes: el bosque petrificado, el museo de valcheta y la plaza Eva Perón. 1

El diodo ausente y el bosque petrificado

Gran parte de los artefactos electrónicos de este proyecto se basaron en desarrollos previos y aportes de la comunidad maker, fuertemente ligada al open source. Esa comunidad se encuentra

casi totalmente online, por lo que muchas de las búsquedas comienzan en internet. Si buscamos “Panel solar arduino” en el navegador, seguramente encontraremos algo como esto:



Este pequeño artefacto que nos permitiría integrar un artefacto de radio al bosque petrificado; lugar en el que no disponíamos de corriente eléctrica. El desarrollo y la experimentación de este ensamblaje en los días previos al trabajo en territorio, dieron buenos resultados. Unido al cable rojo de la izquierda, se encuentra el componente N14007, un diodo. Este elemento funciona como una puerta de un solo sentido, permite que la corriente eléctrica se desplace desde el panel al cargador de la batería; pero no deja que la corriente vuelva desde la batería hacia el panel. Esto puede suceder en momentos de oscuridad, en los que el panel deja de funcionar como cargador y drena corriente. Ese componente no fue incluido en el circuito diseñado para el bosque petrificado. Solo en las pruebas realizadas en territorio, descubrimos que en momentos de oscuridad, esa ausencia del componente producía un cortocircuito que desactivaba el artefacto radiofónico. Por otra parte, no era posible en Valcheta conseguir un diodo N14007. El artefacto FM del bosque petrificado, fue instalado sin las baterías, conectado directamente al panel solar, dejando al dispositivo sujeto a los horarios del sol y el clima y a posibles fallas producto de un voltaje insuficiente. Las composiciones que proyectamos para

ese espacio, cambiaron y se debieron adaptar a su posible ausencia o a la aparición de una transmisión ‘silenciosa’, que ocurría cuando se activaba el emisor, pero no el reproductor de audio del artefacto.

La deriva como medio de sampleo

Los entornos urbanos en las obras site specific sustituyen al escenario o la sala de exposiciones, y conforman un lugar con una agencia variable. Frente a las pretensiones de asepsia del ‘cubo blanco’ o de la sala de conciertos, plantean un espacio rugoso, con características propias, sonidos e imágenes que ya se encuentran ahí y con las cuales la obra dialoga. Estos entornos se convierten en un entramado de inagotables sugerencias sonoras para el músico. En definitiva los artistas intuyen en la ciudad una nueva creatividad cuya proyección más allá de lo puramente estético se dirige además al conjunto de relaciones entre los elementos. La escucha en el entorno significó una configurante en el desarrollo de las obras sonoras. El acto de salir a la escucha abrió el panorama sonoro que le es propio al pueblo de Valcheta; en primera instancia la presencia de la naturaleza y su relación con la geografía urbana/rural y su inserción en un desierto sureño característico. Por mencionar algunas cosas como los cauces de la acequia y el río, la presencia de animales y el viento como un elemento predominante. En segunda instancia la interacción con este paisaje sonoro y la deriva que caracterizó la participación en la Bienal. En tercera instancia la relación y agencia con los objetos sonoros encontrados, representados en dos maquinarias, el tren y la propaladora del pueblo. Ambas cosas elementos constitutivos de la cultura de Valcheta

Este proyecto, originalmente planteaba la recopilación de audios a través de una convocatoria previa, realizada mediante contactos clave entre los habitantes de la ciudad y difusión en las radios locales. En la planificación pretendíamos que la gente enviara cualquier tipo de audio, para trabajar con ellos en la composición

de obras con medios digitales. Esta convocatoria falló casi completamente. Solo enviaron un par de audios algunas personas, pero fue un material insuficiente para construir una narrativa sonora rica. Frente a la escasez de audios del dispositivo de la convocatoria, optamos por derivar dentro del pueblo de Valcheta realizando grabaciones. Este proceso fue llevado a cabo mediante procedimientos similares a los que Guy Debord desarrolló en sus derivas. “Guy Debord llegó a pensar que “las ciudades presentan un relieve psicogeográfico con corrientes constantes, puntos fijos y vórtices que nos disuaden de entrar o salir de según qué zonas” (McDonough, 1996. p. 55)”. Esta forma de desplazarse, acompañada de la escucha e indagación dentro del espacio, se consolidó como una forma de construcción de una paleta sonora, que paralelamente fue utilizada dentro de la composición de las piezas.

Dentro de las lógicas de la deriva abrimos el diálogo con otros participantes de la bienal y generamos la invitación a recorrer el mundo sonoro de Valcheta desde una perspectiva de la escucha profunda. La Interacción de la escucha dentro de la deriva permitió la aparición de sonidos ligados a la cultura y la historia propia del pueblo. Dentro de ellos, se destacó la referencia al paso del tren.

El tren se vuelve un evento significativo tanto como propuesta de oasis sonoro hacia los otros participantes de la bienal como registro colectivo. Dicho de otra manera el registro sonoro del paso del tren en Valcheta fue realizado durante la noche del Martes 22 de marzo por todos los residentes participantes de la bienal hasta ese momento, con múltiples dispositivos y calidades, ensayando/ensamblando una red colaborativa/creativa. Nuestro deseo era establecer una propuesta sonora que atravesara los límites de la propuesta misma sin limitarnos a los márgenes de la obra sonora. Por acciones fortuitas de la deriva pudimos participar de una acción sonora que se volvió significativa en el proceso creativo compositivo. La grabación del tren se convirtió en una marca sonora, similar a los signos sonoros presentes en los paisajes sonoros, como propone Schafer (Schafer. 1979, pag. 177). Entonces, dentro de las

producciones sonoras desarrolladas para los artefactos radiofónicos, ocupó un lugar central, figurando activamente en todas las producciones.

La propaladora como objeto encontrado

La propaladora del pueblo: un Renault 12 con dos bocinas cónicas antiguas de alto alcance y de un rango espectral reducido, manejado por “Don Lucho” desde hacia más de 20 años, circulaba usualmente por las diversas calles de Valcheta y transmitiendo información sobre eventos culturales, datos sobre la pandemia, publicidad y otras noticias de interés para la comunidad. En el tiempo que se desarrolló la bienal, la propaladora salió a la calle anunciando las performances, talleres y otras actividades. Esa presencia nos inquietó, por su referencia a experiencias previas y por su aparición en el marco de una bienal. Propusimos subirnos a la propaladora y circular llevando las obras sonoras desarrolladas hasta ahora. Abriendo así a una experiencia de dislocación de los eventos sonoros y sacarlos de su caja (Celedon Borquez, 2016. p 178) y dialogar con el territorio que se nos presentaba. El dispositivo instalativo estático cambió temporalmente y se resignificó en una propuesta móvil que se desplaza por Valcheta movilizandolas propuestas sonoras desarrolladas. En las obras propuestas para la propaladora participaron voces de otros artistas y el sampleo del tren. En los testimonios recogidos posteriormente algunos habitantes de Valcheta pensaron que el tren pasaba de día, totalmente fuera de horario. Otros originalmente creyeron que la propaladora se había roto, o que Don Lucho se había equivocado de audio. Esta dislocación, este sonido que invadió las casas de Valcheta y que hizo salir a los habitantes a la vereda, recuperó la sorpresa de escuchar nuevamente un elemento cotidiano. En la práctica compositiva, confluyeron máquinas, voces y sistemas de audio, proporcionando una escucha que no era completa, ni localizada, sino ‘móvil’ y fragmentaria.

Conclusión: La composición situada

La idea de composición situada apunta no a la búsqueda de una perspectiva centrada en el compositor, sino a encontrar relaciones posibles entre las cosas que integran el ensamblaje de objetos, técnicas y personas de Oasis Sonoro. Artefactos radiofónicos, registros sonoros, deriva colectivas, territorio, fueron los elementos y las cosas con los cuales la composición se encuentra en estricta relación. El ingenio y la originalidad, desde esta perspectiva, no radica en la innovación, si no en el descubrimiento de relaciones y semejanzas posibles (o insospechadas) entre elementos/cosas y reconocimiento de su agencia. Esto favorece una lógica donde la producción de significados que puede adquirir cada propuesta puede volverse poco previsible (Ruben Lopez Cano, 2018, pag. 239-240) y el lugar de autor ahora es ocupado por un comunidad de humanxs y no humanxs. Teniendo en cuenta el cúmulo de experiencias es valioso entender que los procesos compositivos se integran a las experiencias previas en relación a la operatividad de los elementos sonoros. Lopez Cano plantea en *deconstruimix* el concepto de regresividad como proceso creativo, haciendo referencia a las experiencias creativas en relación al reciclaje digital y como los materiales digitales dan paso a proceso de regeneratividad. En este caso el *Deconstruimix* nos sirve para pensar como una regeneratividad sonora emerge de los mismos sonidos, que en interacción con acciones y agencias, opera sobre el resultado estético. Esta operatoria no es causal, sino que solo puede ser reconstruida al final del proceso.

Originalmente propusimos un dispositivo que nos mantenía en el centro pero de ese dispositivo fue poco lo que persistió. Oasis Sonoro terminó de completarse desde la deriva, en acciones espontáneas, como el registro del tren y el uso de la propaladora; pero también a través de los olvidos, accidentes, del efecto del clima y las fallas del proyecto mismo.

Bibliografía

Andueza Maria (2008), Instalaciones sonoras site-specific en el entorno urbano.

Música, Ciudades y Redes. Creación Musical e Interacción Social.

Bennet , J. (2022). *Materia Vibrante. Una Ecología Política de las Cosas*. Buenos Aires. Caja Negra.

Cage, John (2011). *Silence Lectures and Writings*. Wesleyan University Press; second edition.

Celedón Borquez, G. (2016). *Sonido y Acontecimiento*. Buenos Aires. Metales Pesados.

McDonough, Tom. (1996) La deriva y el París situacionista. En Andreotti, Libero, y Xavier Costa, (eds.) *Situacionistas. Arte, política, urbanismo*. MACBA. Barcelona.

Schafer, M. (1979). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Intermedio. Barcelona

La transición democrática argentina en canciones: a cuarenta años de la trova rosarina (2022 - 1982)

Lic. Dario Matta
Universidad Nacional de San Luis

*“Cuando los años de plomo acabaron algo emergió
de las cenizas del setentismo aniquilado”*
Lucas Malaspina¹

Todo periodo de transición encierra en sí mismo una complejidad barroca; una multiplicidad de voces que se articulan y se solapan, a veces de manera polifónica, a veces de manera caótica. Coexisten “viejos parámetros” que no terminan de abandonarse con “nuevos paradigmas” que no terminan de consolidarse.

¿Cómo pensar y catalogar los años 80 en la historia argentina? ¿Son años de transición democrática, de apertura democrática, de post-dictadura? ¿Hay un relato único sobre esos años? ¿Una estética imperante? Tal vez estas interrogantes no puedan responderse fácilmente en el espacio de esta ponencia; sí podemos, en cambio, reconstruir la época desde los relatos en primera persona, los testimonios y la música.

El cancionero popular argentino contiene un vasto número de piezas que refieren a los tiempos de la Dictadura Cívico - Militar de 1976 - 1983, la Guerra de Malvinas, el genocidio perpetrado por las fuerzas armadas y la memoria en torno a ese pasado. Algunas de ellas fueron compuestas en ese contexto específico, aunque la mayoría son anteriores, posteriores, y por tanto, concebidas desde la remembranza.

Podemos encontrar canciones que desde sus letras hacen re-

¹ Malaspina, Lucas. *El Porteño según Rolando Graña*. Revista Panamá 2017.
<https://panamarevista.com/el-porteno-segun-rolando-grana/>

ferencia explícita a lo sucedido; tal es el caso de “Todavía cantamos” de Víctor Heredia² o “La memoria” de León Gieco.³ Otras piezas, sobre todo aquellas que fueron compuestas en ese momento, emplean metáforas para hablar implícitamente de su realidad, por ejemplo “Canción de Alicia en el país” de Charly García.⁴ Y existen canciones que por su temática, su poesía y su carácter interpretativo fueron tomadas por el público como testimonios de época, aunque no hablen puntualmente de las experiencias vividas durante la dictadura.

El grupo de autores e intérpretes conocidos comúnmente como *la trova rosarina* supieron abordar un amplio repertorio, el cual fue acogido y valorado simbólicamente por hablar de las problemáticas de su tiempo sin ser del todo literales.

A partir de 1976, una vez consumado el golpe de estado, se produjo un vaciamiento ideológico y cultural que naturalmente tuvo repercusiones en el ámbito musical. Una de las principales políticas aplicadas por la dictadura en el ámbito de la cultura consistió en la elaboración de “listas negras” que conllevaron a la proscripción y censura sistemática sobre autores, obras e intérpretes que no adherían a la ideología del gobierno de facto. Como consecuencia, un gran número de artistas se vio forzado a partir al exilio, incluso bajo amenaza, y sus obras dejaron de difundirse en los medios de comunicación, al mismo tiempo que fueron prohibidas en los escenarios más importantes del país.

Esta censura estuvo particularmente dirigida a figuras centrales de la música folklórica, la canción de autor y el rock, que estaban en actividad desde los años 60 –e incluso antes– como Mercedes Sosa, César Isella, Roque Narvaja, León Gieco, Víctor Heredia, Marilina Ross, Litto Nebbia, entre otros.

2 Víctor Heredia y Silvio Rodríguez – *Todavía cantamos*. En vivo 1984. <https://www.youtube.com/watch?v=CCHJ-6Hv5Uk>

3 León Gieco – *La memoria*. <https://www.youtube.com/watch?v=Lg0pE4Upu-vI>

4 Seru Giran – *Canción de Alicia en el país*. En vivo 1981. <https://www.youtube.com/watch?v=YvAZmJK51Ng>

Frente a esta coyuntura, músicos más jóvenes con múltiples influencias comenzaron a ocupar pequeños escenarios y espacios de difusión alternativos. Con el tiempo, esta generación fue cobrando notoriedad en otros ámbitos y hasta se podía percibir una cierta continuidad estética, artística y política con aquellos referentes que se encontraban proscritos o exiliados.

Myriam Cubelos y Héctor de Benedictis, agentes entrevistados para este trabajo, remarcan que muchos de los integrantes de la llamada *Trova Rosarina* (tanto autores como intérpretes) mantenían una actividad profesional desde mediados de los años 70; eran parte, entonces, de esta nueva generación de artistas. Si bien algunos de ellos se nuclearon en agrupaciones como AMAdER (Ateneo de Músicos y Amigos de Rosario), AMI (Agrupación de Músicos Independientes) y Canto Popular, el término *Trova Rosarina* no existía como tal y éstos no se veían a sí mismos como un movimiento orgánico. Benedictis incluso remarca el carácter “mundano” con el que estos músicos se vincularon inicialmente. Nos dice:

Éramos un grupo de pibes que nos juntábamos a jugar a la pelota, que nos gustaba ir a jugar al fútbol. Todos sabíamos que éramos músicos, alguno de la escuela de música, otros nos conocíamos de tocar.⁵

Para 1981, el músico rosarino Juan Carlos Baglietto comienza a presentarse con regularidad en Buenos Aires. Rápidamente los medios de comunicación, la prensa especializada y los productores discográficos empiezan a mirar con atención la “movida” cultural y en particular musical de Rosario.

La banda que acompañaba a Baglietto en ese entonces estaba integrada, entre otros, por Rubén Goldín, Rodolfo “Fito” Paéz, Silvina Garré, Eduardo “Lalo” De Los Santos y José “Zappo” Aguilera. Además, colaboraban como autores y eventualmente como músicos invitados Jorge Fandermole y Adrián Abonizio.

Recién en 1982 – 83 la periodista cultural Sibila Camps utiliza

⁵ Entrevista a Héctor de Benedictis. Mayo de 2021.

por primera vez el término *Trova Rosarina*, luego de la edición de dos festivales conocidos como Rosario Rock, que se realizaron respectivamente en las ciudades de Rosario y Buenos Aires. Este rótulo tenía claras reminiscencias con la *Nueva Trova Cubana*, la cual, desde la década anterior, había alcanzado gran notoriedad en buena parte de América Latina. Y no era un término errado, ya que, como señala Myriam Cubelos, “en los 70 los cassettes de Silvio [Rodríguez] estaban prohibidos, pero pasaban de mano en mano regrabados una y otra vez.”⁶

En diálogo con los referentes de la generación previa, la *trova rosarina* supo plasmar en su repertorio un abanico de influencias muy amplio: el folklore argentino, la trova cubana, el rock, el tango, la nueva canción chilena, el canto popular uruguayo. Esa correlación musical y literaria fue bien recibida por aquellos que, en el contexto de la dictadura, no tenían forma de escuchar a los cantores prohibidos. La prensa y el público le asignaron a la *trova* un valor simbólico muy importante. Sus poesías y sus canciones fueron interpretadas en ese momento (y posteriormente) como un testimonio de época.

El disco debut de Baglietto “Tiempos difíciles” (1982) comienza con “Mirta, de regreso”, canción de Adrián Abonizio. Podemos considerar que es la carta de presentación de la trova como movimiento; una pieza que condensa en pocos minutos el estilo compositivo e interpretativo de sus integrantes, y que tiene, además, un impacto a nivel musical, lírico y simbólico muy contundente. En su libro “Orden y Progresismo”, Martín Rodríguez hace referencia al texto de esta canción y su implicancia y resignificación en el contexto particular de la Argentina de 1982. Nos dice:

La letra es la simple semblanza de un reo tras tres años a la sombra. Pero el momento, la voz, la figura frágil, el vibrato de Baglietto le dieron la dimensión argentina: todo preso es político.⁷

6 Entrevista a Myriam Cubelos. Mayo de 2021.

7 Rodríguez, Martín. *Orden y progresismo. Los años kirchneristas*. Emecé 2014.

Sibila Camps, desde un lugar más vivencial, reafirma esta idea:

De golpe me encontraba con alguien que estaba cantando lo mismo que a mí me pasaba, lo mismo que yo sentía. [...] A pesar de que la historia es de un *chorro* que sale de la cárcel, hay una referencia, quizá involuntaria por parte de Abonizio, a lo que era la dictadura en ese momento pero que todos la sentimos como muy fuerte. Nos calzó mucho.⁸

El texto no hace ninguna referencia explícita al exilio político, a la represión o a los desaparecidos. Sin embargo, versos como “para el que vuelve del infierno ya no hay más fantasías”; “ya no hay un pelo largo, todos parecen soldados”; “me recibió el frío y un nuevo gobierno” no dejan de remitirnos al contexto puntual de la dictadura, el drama interno de cada exiliado, las marcas físicas y emocionales de la represión y la memoria de los desaparecidos. Desde la forma musical, notamos que es una canción de tipo estrófica, es decir, que repite la misma estructura melódico – armónica a lo largo de toda la pieza; la música es el sostén de una narración, de una historia. Qué es una canción estrófica sino la canción trovadoresca por excelencia.

También en 1982, Baglietto publica su segundo trabajo discográfico “Actuar para vivir”. La obra que da nombre al disco fue compuesta por Rodolfo “Fito” Páez, por entonces, un joven de 19 años. Es una pieza de carácter teatral, tanto por su componente lírico como por su estructura musical. El texto nos remite permanentemente a una puesta en escena, las luces, los aplausos. Dice una de sus estrofas:

Toda esa magia escondida
La de los altos telones
No es nada más que un anhelo de dos
La gente, el actor
Las ganas de verse ahí

⁸ Entrevista a Sibila Camps. Agosto de 2021.

Desde la forma musical, la canción está estructurada en tres partes, con un arco discursivo de presentación –contraste– recapitulación; tres partes que pueden pensarse como tres actos. La primera frase musical que escuchamos es de carácter instrumental y se emplea al comienzo y al final de la pieza –prólogo y epílogo–, a la manera de un telón que abre y cierra la escena.

Cabe remarcar en este punto que muchos integrantes y allegados a la “movida” de Rosario no acotaban su actividad a lo netamente musical o poético sino que también estaban vinculados a las artes escénicas. Obras como el ballet “La danza de los camalotes”, la pieza teatral “Cómo te explico” y la realización del Festival Discepolín dan cuenta de esto. Myriam Cubelos comenta al respecto:

En ese momento yo tenía un dúo con Juan Monfirni, con quien también estábamos en la obra teatral “Cómo te explico” y elegíamos repertorio de Adrián [Abonizio] y de Jorge [Fandermole], por las letras y porque en los ritmos usaban una fusión muy argentina del 6/8 con reminiscencias argentinas. [...] Y si bien Juan Monfirni y yo, estábamos en la movida teatral, cantábamos esos temas, que luego grabó Baglietto cuando lo convocaron del sello Odeon.⁹

¿De qué manera las canciones de la Trova Rosarina han sabido plasmar el clima de época, independientemente de su literalidad o sus cualidades metafóricas? La sociedad argentina de los años 82 y 83 es una sociedad que en su psiquis colectiva oscila anímicamente entre el furor y la melancolía, entre la frustración y la esperanza, entre la memoria y la negación.

“Tiempos difíciles” y “Actuar para vivir” son trabajos discográficos que plasman en sus canciones la dualidad y la complejidad barroca de la transición democrática en Argentina. Ese partearguas entre los viejos parámetros y los nuevos paradigmas. La primera canción que analizamos, “Mirta, de regreso”, en su discurso y en su carácter nos remite al pasado dictatorial, a la herida colectiva

9 Entrevista a Myriam Cubelos. Mayo de 2021.

de los desaparecidos, los exiliados y los presos políticos. “Actuar para vivir”, en cambio, nos habla de una puesta y una apuesta, y de la participación colectiva indispensable para la construcción de un nuevo tiempo.

En otras canciones podemos encontrar los mismos contrastes, ya desde sus títulos: “Era en abril”, “Puñal tras puñal”, “La vida es una moneda”, “En la cruz de los días”, etc. Las obras enunciadas y sus autores fueron el producto de su tiempo. En palabras de Myriam Cubelos, “pudieron llevar a nivel nacional, sensaciones que estaban presentes en todas partes.”¹⁰

Las canciones son un instrumento para el ejercicio de la memoria, en lo personal y en lo colectivo. Hoy, cuarenta años después de la irrupción de la *trova rosarina* como fenómeno cultural y social, podemos hablar de una pervivencia de su obra, de la construcción de un relato y sus múltiples narraciones, y de la remembranza que perdura y ha perdurado en ya varias generaciones de argentinas y argentinos.

10 *Ibíd.*

Rock sinfónico, power chords y té de peperina múltiples influencias y síntesis en peperina de Charly García

Lic. Cecilia Abecasis

Lic. Marcelo Petetta

Universidad Nacional de Rosario

En esta ponencia nos proponemos abordar la canción Peperina, (del álbum homónimo de *Serú Giran*, 1981) compuesta por Charly García, con el objetivo de identificar rasgos distintivos de su lenguaje compositivo y rastrear influencias presentes en su música.

La obra compositiva de Charly García representa, junto a la de Luis Alberto Spinetta, una de las vertientes fundamentales del rock nacional.

Existe un importantísimo número de publicaciones que registran este fenómeno; su historia, contexto social, político y cultural, antecedentes y anécdotas. Sin embargo es menor la producción de trabajos que profundicen el análisis musical.¹ Creemos que en este punto radica el interés del aporte que realizamos.

Sin perder de vista los múltiples aspectos en juego en el análisis de Música Popular, el objetivo de nuestro trabajo impone el empleo de un marco referido a aspectos sólo musicales. Esta decisión de objeto y recorte excluye el abordaje del texto poético literario. Las fuentes utilizadas fueron la grabación y las transcripción que realizamos a efectos de observar con mayor precisión los detalles estructurales.

1 Algunos trabajos muy interesantes sobre la materia incluyen el libro de Diego Madoery, *García y la máquina de hacer música*, 2021, Buenos Aires, Gourmet Musical y la tesina de Enrique Francisco Capdevielle *No soy un extraño, las músicas en la música de Charly García*.

Iniciamos con una cita que orienta nuestro trabajo:

“Esto es lo que debería ser un análisis musical vivo: estimulado por la primera impresión, uno se sumerge en la obra y emerge con el conocimiento más completo y rico en detalles. Pequeños actos de iluminación que llevan a una visión nítida, transparente del motivo del deslumbramiento inicial”. (Kröpfl, 1991)

El álbum **Peperina** marca una transición entre la etapa de rock Sinfónico de García (que comprende el último disco de Sui Generis, La Máquina de Hacer Pájaros y Seru Girán) y su etapa solista que comienza con **Yendo de la cama al living**, donde se verá, al menos en cuanto la forma de los temas, un estilo más ajustado al formato canción, con estructuras menos extensas y complejas que en el período sinfónico o progresivo.

En el álbum **Bicicleta** de 1980 (inmediato anterior a **Peperina**) el primer tema es *A los jóvenes de ayer*, éste cuenta con una duración de 9:29 minutos, con una introducción instrumental que es una obra en sí misma, la voz cantada entra en el minuto 5:02.

Las influencias detectables en la música de Charly García son múltiples y abarcan desde la música académica para piano con la cual tuvo contacto desde su niñez (Bach, Mozart, Beethoven, Chopin, Satie), The Beatles quienes lo acercan a la guitarra, el rock sinfónico británico de Yes, Génesis y el jazz fusión: Weather Report de Estados Unidos, Premiata Forneria Marconi de Italia; el pop: Phil Collins, Prince, entre otros.

Hay otros elementos que surgen en algunas de sus composiciones como las influencias del tango (*Los sobrevivientes*, *A los jóvenes de ayer*) y de la música latinoamericana (por ejemplo *En la vereda del sol* y *Salir de la melancolía* tienen rasgos como los bajos tumbados, la instrumentación con congas, etc.).

El álbum *Peperina* está compuesto por 11 canciones

1. Peperina
2. Llorando en el espejo
3. Parado en el medio de la vida

4. Cara de velocidad
5. Esperando nacer
6. 20 trajes verdes
7. Cinema verité
8. En la vereda del sol
9. José Mercado
10. Salir de la melancolía
11. Lo que dice la lluvia

Cara de velocidad, *20 trajes verdes* y *Lo que dice la lluvia* son tracks instrumentales.

20 trajes verdes es un homenaje a Erick Satie, con una textura tomada de sus *Gymnopedias* y con la clara referencia en el título al guardarropas del compositor francés.

Nos centraremos en el análisis de *Peperina*, canción que abre y da nombre al álbum. Si bien existen partituras de la canción, decidimos generar nuestras propias transcripciones, ya que en muchos casos las existentes resultan insuficientes por presentar simplificaciones rítmicas, cifrados armónicos inexactos y ninguna información de algunos parámetros como la textura y la forma.

(Durante la exposición interpretaremos las secciones de la canción a medida que las vayamos analizando)

Transcripción y Análisis:
Cecilia Abecasis · Marcelo Petetta

Peperina

Charly García

A. G. Pentatónica

J = 112

6 I
QCP6I

Quie-ro con-tar-les u-na bue-na his-to-ria_
Mi-ran-doy.l cam-po s ol-vi - dó dél hom - bre_

4 f Intdio I, VII IV6 . 6 rt
A1/G F C(E) Cm(EI>) G/D

o la eu-fo-ria de ser par-te del rock_
tió de po-bre pa-ra po-der sa - her_
to-man-do té de pe - pe-ri - na_
lo que chus-mea-han las ve-ci - nas_

lenlace . #Nº IV 16 IV rt
#Ccadd9) G/B e G/D

En su ca - ue - za ue - va u - na nau-ue - ra_
e - lia no que-re ser co-

17 f vi DVII IV6 . 6 rt
Em9 p(add9) C(E) Cm(EI>) G/D

la o - fi - ci - na sub-te - rrá-neo lu - gar de ru - ti - na-ria i-deo - lo - gí - a
mo cual-que - ra e -Ha a - do - ra mos-trar_ la pa - ja de la ca - ray.-je - na_

16 ii/iii I ii/IV
C#m7(add11) amaj7 Dm7/F

Ro-mán-ti-ca en-to - na - ba sus_ po-e mas más_ bri - llan - tes
y den-tro de su cuen - to e_ lla e ra ce - m - cien - ta,

2

V/IV Q7(add)B7 IV emaj9 ii/iii C#m?(addll) v7 D7(add11)J

Te ríe ríe
su-su-rrán-do al o-i-do
de mi-re-pre-sen-tan-te:
de los_a-ños_se-sen-ta te

0 G m (dórico?)
III^b IV^b VII^b | 5
Bb5 es ps a s

f¹

a-mo, te o-dio, da-me más_a-
mo, te o-dio, da-me más

C mixolidio G mixolidio
e mjc e 81>/C G F/G G

Tra-ba-jaLL, en los re-ci-ta - les_
Vi-v es-cri-bien-do pos-ta - les_

d C mixolidio G mixolidio
C B|>/C C B|>/C G F/G G

Duer-me con los vi-si-tan - tes_
Y jue-ga con los lo-ca - les_

39 F/G ⁷Am⁷ ext. G mixolidio I IV G F/G C/G

I Dm⁷ 2 \$ t 1 f f f f ± J f = l = = 1

Su cuer-po tie-ne pe-ga - da
gra-sa de las ca-pi-ta - les_

G Dórico
I,III ii1

43 B1>G Am7/G C/G

A'

I G a2 I' G(#9) I G6

sinte + voz

49 Inicio 1,VII Iv6 iv°6 II #IV° IV
A7/G F C/E Cm(E1> G/D C#° ccad9J

@11 J JJ pJJIqJJJJ, :JJ.I.JJJ b(U. j. nr

f f N rt

54 f G/B C G/D Em9

..b.Q J JJJ 1 ..b.QJ J • i ..b.Q J JJ J H ..b.QJ JJ • 1

ii/iii v/iii

58 !,VII f(add9) Iv6 iv°6 II C#m7(add11) f(C#5)

C/E Cm(E1> G/D

f a11 j ls lS

I V/w N ü/iii v/iii
Gmaj? w/IV G7(add13) cmaj9 C#m7(add11) F#7(#5)

62 Dm7/F

Como otras tantas canciones de Charly (*Cinema Verite, Canción para mi muerte, Tribulaciones, lamento y ocaso...*, *Mientras miro las nuevas olas*), *Peperina* comienza sin introducción instrumental.

La tonalidad es G. La primera frase que llamaremos **a** se puede dividir a su vez en dos. En los 4 primeros compases una melodía pentatónica sobre G que se articula en dos partes por la repetición de un mismo motivo, es acompañada por una armonía que utiliza el procedimiento de nota pedal G en el bajo. Los tres primeros acordes, diferentes tipos de I grado, se diferencian solo por una nota que va descendiendo por cromatismo hasta llegar en A/G a una tónica lidia: sobre la progresión G6 G(b6) G A/G el movimiento cromático; mi - mib - re - do#.

El dispositivo armónico del pedal es un recurso muy utilizado por García, lo podemos observar en el solo instrumental de *Seminare*, el comienzo de *Canción de Hollywood*, la última estrofa de *Eiti Leda*, etc.

En la música académica de tradición escrita hay numerosos ejemplos de la utilización de este rasgo, solo por mencionar algunos: Bach, *Preludio n°1* del **Clave Bien Temperado**; Mendelssohn, *Romanzas sin palabras* n°20, Chopin, *Preludio n°2 op. 27*. Como ya mencionamos, el álbum contiene referencias a Satie, este procedimiento aparece por ejemplo en la *Gymnopedie n°1*.

La segunda parte de tres compases, contrasta porque abandona la pentatónica y el pedal. El cromatismo descendente ahora está en el bajo y caracteriza esta sección el uso de acordes de la región de la subdominante menor o acordes de intercambio modal, como el bVII y el iv.²

Esta primera frase **a** termina con la tónica en segunda inversión, un enlace de un compás conecta con la segunda frase que llamaremos **a'** ya que si bien la melodía es igual, el tratamiento armónico es diferente.

2 Cifrado de acordes: utilizamos cifrado americano y funcional con números romanos, incluyendo la utilización de minúsculas para indicar los acordes menores, la convención de utilizar bIII - bVI y bVII para indicar los acordes propios del modo menor. Las dominantes secundarias y sus ii relacionados están indicados con corchetes.

En el enlace un descenso cromático desde C#dim y Cadd9, lleva a la tónica en 1ra inversión, evitando la dominante en una cadencia plagal. Este acorde de C#dim está utilizado no como vii° de la dominante (el uso más estereotipado) sino como aproximación cromática descendente al IV grado.

En el comienzo de **a'** vemos la melodía pentatónica rearmonizada esta vez con grados diatónicos con el uso de inversiones de manera que la línea de bajo se mueve con un ascenso diatónico por grado.

El pedal de tónica G aparece ahora en una voz aguada (Pedro Aznar).

La segunda parte no presenta cambios con respecto de **a**.

Desde el punto de vista de la progresión armónica esta frase al igual que **a** deriva en un compás de enlace, pero la melodía anacrúsica de **b** ya comienza sobre el mismo, con ii - V del iii resuelto deceptivamente en el I.

Vemos en ese ii V el uso de tensiones, en el ii : 7ma y 11na (sobre esta nota se inicia el motivo); y la tríada aumentada sobre el III ascendente como dominante. El material melódico del segmento corresponde a la escala menor melódica o ascendente de Bm.

Luego de la tónica aparece la misma tríada aumentada, utilizada en este caso como aproximación cromática descendente para resolver en Dm7, que será usado junto a G7 (add13) como ii - V del IV. Este uso de la tríada aumentada encuentra una afinidad con el uso de la tríada disminuida del enlace.

La frase **b**, se caracteriza por la utilización de dominantes secundarias y ii relacionados.

Si nos detenemos sobre el tratamiento vertical de los acordes observamos uso de acordes extendidos (9nas, 11nas, 13nas) junto a otros sólo en forma triádica.

La frase se completa con una transposición a la 2da ascendente del motivo melódico, terminando con el mismo ii - V con el que comenzó, aquí aparece por primera vez el acorde de dominante principal D7, que tiene la particularidad de tener la 11na junto a la 3ra.

La semi cadencia da paso a la sección que llamaremos **c**, esta frase representa a nivel funcional una extensión de la primera sección y como componente de la canción podemos considerarlo un *riff*,³ en este caso con texto. En él aparecen los acordes sin 3ras también llamados *power chords*,⁴ muy típicos del rock pesado y otros estilos, es un acorde idiomático de la guitarra distorsionada, exportado al piano.

Aquí la conducción de voces abandona las pautas de la “práctica común”, utilizadas en el comienzo. Los acordes son tratados en movimiento paralelo.

Si bien los acordes no tienen 3ras, por la melodía construida sobre las fundamentales, concluimos que Charly ha cambiado el modo y presenta esta parte en modo menor (dórico?) con el bIII5, IV5, bVII5 y I5.

Charly introduce los *power chords* en repetidas oportunidades, por ejemplo en el *riff* de *Cerca de la Revolución* y en la introducción de *Nos siguen pegando abajo*.

Este *riff* que cierra la sección se completa con un *fill*⁵ de batería de 4 compases en esta primera aparición y 3 compases en la repetición.

Llamaremos a esta primera sección descripta hasta aquí como **A**.

3 Riff: frase musical, distinguible y que se repite, en diferentes partes de una canción, No hay conocimiento exacto sobre la etimología de este término. Algunas fuentes indican que es una abreviación para los términos ingleses *rhythmic figure* (figura rítmica) o *refrain* (estribillo).

4 El power chord (*acorde de potencia*), también llamado acorde de quinta o de quinta vacía, musicalmente es un intervalo de quinta que pertenece a un acorde. Está formado por la fundamental, su quinta y en algunos casos se agrega la octava nota de la fundamental. Este tipo de armonización es recurrente y característica principalmente en estilos de música, como el rock, el punk y en el heavy metal. Se suelen usar muy frecuentemente con guitarra eléctrica distorsionada.

5 Fill es un adorno o pasaje que se utiliza para conectar dos secciones diferentes, para indicar un final y empezar una sección nueva.

La misma se repite completa con la segunda letra, y las variaciones están en la instrumentación, en el arreglo.

Luego de la repetición de **A**, viene una sección que se caracteriza por su groove más rockero. En la armonía se ve la influencia del Jazz modal, ya que el acompañamiento está armado sobre *Vamps*⁶ modales de dos acordes que se repiten contrastando con la direccionalidad tonal de la progresión de la primera sección.

El primer *Vamp* es mixolidio sobre C con los acordes Bb/C y C. El segundo es mixolidio sobre G, F/G y G. Un mismo motivo melódico, basado en la nota repetida y 2da ascendente a dos voces por 4tas, se articula sobre los dos *vamps*.

Aparece nuevamente el uso del pedal, pero en este caso como parte de un procedimiento típico de la armonía modal que consiste en emplear IV-V de la escala generadora (Parent Scale) sobre la tónica del modo como pedal.

Encontramos este procedimiento en numerosas obras del jazz modal del sXX, que tiene en el disco *Kind of Blue* de Miles Davis su primer y más representativo exponente. Otros géneros también lo emplean, por ejemplo, es utilizado por Serrat en *Mediterráneo*, Vinícius de Moraes en *Berimbau*, etc.

Cabe destacar también que estos acordes son los mismos que habían aparecido en **c**, (el riff), sólo que aquí están utilizados no como *power chord* sino completos y con el pedal.

Esta sección termina con cuatro compases de intercambio modal con las tres voces a cargo del texto (textura homófona coral): G mixolidio: I bVII IV -

G dórico: bIII ii IV , todos sobre un pedal de tónica G.

La forma se completa con una recapitulación que llamaremos **A'** donde el tema es ejecutado de forma instrumental, con algunas variaciones melódicas.

En cuanto a la progresión armónica, el movimiento cromático que en **A** es mi - mi^b - re, en **A'** se invierte: re - re[#] - mi

La repetición de **c**, el *riff*, por tres veces, con los *power chords*, funciona como coda. En las 2 primeras repeticiones el fill de la batería dura 2 compases y la última concluye directamente sobre

⁶ Vamp es un patrón simple de uno o dos acordes que se repite.

el acorde de tónica sin 3ra, G5. Aquí las voces cantan a la octava potenciando aún más la sonoridad del acorde.

En las secciones donde la progresión es tonal, aparece el acorde de tónica en posición fundamental, 1ra y 2da inversión. En ningún caso se aborda el primer grado desde la dominante.

La estructura formal ternaria circular A B A', no responde al formato estereotipado estrofas - estribillo.

Luego de analizar la estructura formal, recursos armónicos, motivos, establecer relaciones con otras composiciones de García y con otras músicas en las cuales estos rasgos están presentes, trazamos un grupo de características que definen su singularidad: son detectables recursos de la música académica para piano: uso del dispositivo del pedal, conducción de las voces y tratamiento armónico: dominantes secundarias y ii relacionados, relaciones con la subdominante menor, intercambio modal, uso de acordes simétricos (disminuidos y aumentados) como aproximación cromática; el rock pesado: power chords, movimientos paralelos de los acordes y el jazz: acordes extendidos y vamps modales sobre pedales con planteos armónicos estáticos no direccionales.

Todos estos recursos conviven orgánicamente, no a la manera de un collage sino con una sintaxis propia.

Bibliografía

DI PIETRO, Roque,
2017, Esta noche toca Charly, 1ed., Buenos Aires, Gourmet Musical,
608 p.

GAMBALE, Frank,
1988, “Modal Magic. Mastering de inner game of scales” en Guitar
Player,

HAL LEONARD,
2000, “Miles Davis, Kind of Blue, Transcribed Scores”, Hal Leonard,
64 p.

KOHAN, Pablo,
2006, “El lenguaje compositivo de Juan Carlos Cobián, c.1920-1923”
en Revista Argentina de Musicología, N°1, pp. 95-108.

KRÖPFL, Francisco,
1991, “Pequeños actos de iluminación” en Revista Lulú, N°1, en
http://www.bazaramericano.com/musica/antologias_lulu/analisis
(01/11/10)

MADOERY, Diego,
2000, “Los procedimientos de producción musical en música popular”
en Revista del Instituto Superior de Música de la U.N.L., n°7, Santa
Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral, pp. 76-93.

SHONBERG, Arnold
1922, Armonía, Viena, Universal Edition, (versión española Barce R,
(1974), Madrid, Real Musical).

TAGG, Philip
2003, “Melody and Accompaniment” en EPMOW, en [www.tagg.org/](http://www.tagg.org/articles/epmow/melosaccomp.fm)
[articles/epmow/melosaccomp.fm](http://www.tagg.org/articles/epmow/melosaccomp.fm), (19/09/05)

ULANOWSKY, Alex,
1988, Harmony 4 - Berklee College of Music, s.l., pp. 62.

García/canción/rock argentino

Actualizando prácticas de música religiosa en el Siglo XXI

Magister Stella Aramayo.
Facultad de Artes y Ciencias Musicales.
Universidad Católica Argentina. Posgrado.
Monasterio Santa Catalina de Siena de San Justo.
Buenos Aires

Las monjas dominicas de Buenos Aires desde la fundación de su monasterio de clausura en 1745, han conservado y transmitido la música religiosa por imitación a sus monjas músicas, respetando las indicaciones que recibían cotidianamente de ellas. Éstas habían estudiado música antes de ingresar al monasterio y cuando realizaban sus votos monásticos definitivos, se hacían cargo de todas las cuestiones musicales dentro del convento, transmitiendo todo lo que musicalmente habían aprendido en ámbitos externos a su monasterio. Después del fallecimiento de la última monja música en 2005, la priora del monasterio Santa Catalina de Siena de San Justo de Buenos Aires me convocó en 2006 para que forme musicalmente a algunas monjas y las oriente en las prácticas musicales generales de su monasterio. Tras varios años de dar clases de órgano a dos monjas y de trabajar el repertorio de canto religioso con todo el Coro de monjas hasta 2019, pude aplicar los siete principios del aprendizaje pleno de David Perkins en todas mis clases. En 2020 algunas monjas recibieron clases de música a distancia mediante el uso de Zoom. Posteriormente decidí realizar una investigación vinculada a los procesos de transmisión musical en este monasterio.

Al realizar este estudio mis objetivos han sido dos:

1. Detectar las principales estrategias de enseñanza- aprendizaje musical utilizadas por las monjas dominicas de clausura en este monasterio latinoamericano para conservar sus prácticas musicales religiosas.

2. Sugerir nuevas consideraciones pedagógicas en el campo musical y musicológico, desde el enfoque del aprendizaje pleno, dentro de este monasterio.

La metodología utilizada para la realización de esta investigación fue la correspondiente a la de un estudio de caso.

Indagando y analizando procesos de transmisión musical individual y grupal, encontré nuevas estrategias generales de enseñanza-aprendizaje para la interpretación de la música litúrgica actual. Los resultados de esas nuevas estrategias de enseñanza musical en las clases presenciales que recibieron con regularidad las monjas, permitieron una actualización en los modos en que las monjas de clausura transmitieron históricamente sus prácticas de música litúrgica, en este siglo XXI. Sin embargo, las clases a distancia dadas durante 2020 evidenciaron mejores posibilidades de transmisión musical a través de la presencialidad, porque la comunicación directa, in situ, permite trabajar detalles de interpretación musical que en la distancia no se transmiten aunque se envíen.

Respetando sus libros de canto y de órgano y el uso tradicional de los mismos en este monasterio bonaerense, con la aplicación de nuevas y actuales estrategias de transmisión musical, las monjas de clausura mejoraron las prácticas de su repertorio musical litúrgico, desde la música y la musicología.

Fundamentación

Entre los años 2006 y 2019 fui profesora de música de las monjas dominicas de clausura del Monasterio Santa Catalina de Siena de San Justo de Buenos Aires, lugar en el que también pude realizar investigación musicológica, con material de la biblioteca y del archivo del mismo. Así recibieron formación musical dos monjas como organistas y me permitieron coordinar la restauración práctica del repertorio de música religiosa del coro de monjas de clausura. Desde entonces he seguido vinculada a este monasterio como profesora externa e investigadora en este ámbito religioso.

Esta experiencia de enseñanza musical monacal personal, actualmente ha resultado interesante para realizar un estudio específico sobre los procesos de transmisión musical en este monasterio. Mediante las enseñanzas de música dentro de un monasterio femenino de clausura puse en práctica diferentes cuestiones didácticas que resultaron concretas, actualizadas y enriquecedoras tanto para la música como para la musicología.

He indagado cómo aprendían música las monjas antes de conocerlas a comienzos de este siglo XXI y cómo se fueron transformando esos procesos de transmisión de la música a través de los años que siguieron rezando y cantando para orar, para realizar el Oficio Divino que corresponde a la liturgia de la iglesia católica de rito romano.

Objetivos

Para realizar este estudio mis objetivos han sido los siguientes:

1. Detectar las principales estrategias de enseñanza- aprendizaje musical utilizadas por las monjas dominicas de clausura en este monasterio latinoamericano para conservar sus prácticas musicales religiosas.
2. Sugerir nuevas consideraciones pedagógicas en el campo musical y musicológico, desde el enfoque del aprendizaje pleno, dentro de este monasterio.

Metodología utilizada

La metodología para la realización de esta investigación fue la correspondiente a un estudio de caso sustentado en la música como disciplina teórico-práctica y en la musicología como campo teórico unificado, con elementos de la musicología histórica, la etnomusicología y la cognición musical, combinados según circunstancias pedagógicas musicales específicas.

Las monjas de la O.P. en Buenos Aires interpretan la mayor parte de su repertorio musical ejecutando canciones litúrgicas diversas con acompañamiento de órgano o de armonio desde 1745, año de la fundación de este monasterio femenino de clausura.

El paradigma pedagógico usado por las monjas para transmitir su música en 2006, al momento de conocerlas, era el conductista. Ellas usaban procesos de transmisión miméticos o por imitación a las monjas músicas, quienes habían adquirido sus conocimientos musicales antes de ingresar al monasterio, generalmente con maestros particulares que les enseñaron en sus hogares.

Desde el comienzo de mi trabajo al interior del monasterio usé una perspectiva de transmisión musical constructivista, tanto para enseñarles órgano como cuando trabajé con el coro de monjas. Esto me posibilitó la realización de una educación transformativa y estratégica dentro de este monasterio, partiendo de la idea de que la comprensión es una capacidad de desempeño flexible, además de ser una de las metas más importantes del aprendizaje formal e informal.

Para trabajar con la música religiosa de las monjas de clausura utilicé los siete principios del „Aprendizaje pleno“ de David Perkins (2010) que son los siguientes: 1° Jugar el juego completo. 2° Lograr que valga la pena jugar el juego. 3° Trabajar sobre las partes difíciles. 4° Jugar de visitante. 5° Descubrir el juego oculto. 6° Aprender del equipo y de los otros equipos. 7° Aprender el juego del aprendizaje.

Aplicando los siete principios del enfoque del aprendizaje pleno a las diferentes características de nuestras clases de música en un monasterio de monjas de clausura de la Orden de Predicadores en Buenos Aires, a partir del uso de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje para el campo musical y musicológico en general, he observado que con el cambio de paradigma en los procesos de transmisión musical, las monjas empezaron a hacer circular la música de manera más comunitaria, en el sentido de la participación comprometida de todas, al abordar el repertorio musical.

Además, al preservar mediante enseñanzas estos cantos religiosos católicos, posiblemente hallamos nuevas maneras de cui-

dar y conservar algunas prácticas musicales litúrgicas históricas, como el canto gregoriano en latín, entre otros cantos en lengua vernácula española rioplatense, que se cantan diariamente en este monasterio de Buenos Aires.

El repertorio musical actual y su carisma

En el imaginario colectivo se suele considerar que el silencio es lo que caracteriza a un monasterio de clausura, sea femenino o masculino, sea de una u otra orden religiosa católica, sea europeo o americano, etc. Evidentemente una vida contemplativa, dedicada y consagrada a la oración, requiere de mucho silencio y es una característica importante en todo convento de clausura.

Para el caso de las monjas de clausura de Buenos Aires, es innegable que el devenir histórico ha definido las características de la vida dentro de su monasterio, fundado durante la colonización española en 1745. En 1974 las monjas se mudaron desde el viejo edificio ubicado en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, al actual monasterio situado en San Justo de Buenos Aires. En 2022 las monjas se adecúan a las características de la vida posmoderna, respetando los votos de pobreza, castidad y obediencia realizados al ingresar a la vida monástica. Más allá de esta cuestión crucial para la vida religiosa contemplativa, después del Concilio Vaticano II, la liturgia católica romana se ha vuelto más participativa para los fieles católicos, lo que ha planteado a las monjas de clausura la necesidad de ampliar su repertorio musical para poder compartir en sus celebraciones litúrgicas los diversos cantos religiosos, con las personas que los domingos asisten a Misa en el templo de este monasterio.

Al observar, leer e investigar en relación a lo anteriormente expuesto, he detectado y podido dilucidar la importancia crucial y lo determinante que es para las órdenes monásticas, la vivencia cotidiana del propio carisma en sus rezos, oraciones y cantos religiosos.

Abordar un análisis de todos los carismas de monjes y monjas de clausura católicos del mundo excedería sobremanera este estudio musicológico. Sin embargo observando desde los siete principios del aprendizaje pleno, he podido advertir que el juego completo de la vida monástica está directamente relacionado con la puesta en práctica del carisma de la orden religiosa a la que pertenecen las monjas dominicas.

El carisma de la OP es Alabar. Bendecir. Predicar¹. Ergo, las monjas dominicas continuamente intentan cumplirlo diariamente en todas sus actividades.

Más allá del contenido que implican las tres palabras que determinan el carisma dominicano en el mundo, las mismas tienden a resaltar la importancia de la liturgia católica para la O.P., poniendo en práctica continuamente la alabanza a Dios, la bendición al prójimo y la predicación de la Palabra de Dios como eje de sus prácticas religiosas. Por eso, para las monjas dominicas la música litúrgica es parte constitutiva de su vida diaria. En otras palabras, las monjas construyen su vida orante enriqueciéndola con música religiosa, porque así fortalecen el sentido del carisma que eligieron para sus vidas.

Para todas sus actividades dentro del monasterio, las monjas dominicas de San Justo de Buenos Aires tienen músicas específicas dentro de las Horas del Oficio Divino. En investigaciones personales previas, ya publicadas, he hallado diferentes cantos gregorianos que usan para sus Profesiones temporales² y solemnes³, como también otros cantos religiosos no gregorianos para dar gracias a Dios⁴.

1 *Laudare. Benedicere. Praedicare.*

2 Dos cantos gregorianos que usan las monjas para votos temporales son: *Posuit signum* y *Veni Sponsa Christi*.

3 Tres cantos gregorianos usados por las monjas de la O.P. en Buenos Aires son: *Ista est virgo*, *Veni Sponsa Christi* y *Amo Christum*.

4 Si bien las monjas tienen la intención de recuperar la interpretación del tradicional *Tedeum* gregoriano en este monasterio, todavía cantan seis cantos en español (llamados *Tedeum*) para dar gracias a Dios.

En todos los años litúrgicos católicos, las monjas de este monasterio cantan la Secuencia gregoriana *Victimae Paschali Laudes*⁵. A veces la melodía de un mismo canto, como el Himno Ven Espíritu Creador⁶, es interpretado por las monjas en latín cuando festejan solemnidades y en español rioplatense cuando rezan cantando en el Oficio Divino⁷. También, dentro de la misma Orden de Predicadores, la partitura de un canto gregoriano como Ven Esposa de Cristo⁸ se manifiesta en prácticas musicales actuales o se preserva en archivos como patrimonio cultural⁹.

Con motivo de las celebraciones por el jubileo de la orden dominicana en 2016, una nueva composición de Fr. Giuseppe P.V. Arsciwals, O.P. se interpreta en este monasterio. Esta canción se titula Alabar, Bendecir, Predicar¹⁰. Es un himno a dos voces que describe las tres palabras que definen el carisma dominicano. Presento en una tabla la letra o texto de la primera voz de este canto, que consta de un estribillo y cuatro estrofas que fueron compuestas para una sola voz y que se cantan intercaladas con el estribillo.

5 Desde el Domingo de Pascua, durante ocho días consecutivos (Octava de Pascua) las monjas interpretan esta Secuencia gregoriana, cada año litúrgico.

6 *Veni Creator Spiritus*.

7 Cabe recordar que este Himno gregoriano, durante siglos se ha usado en la Iglesia católica para invocar al Espíritu Santo.

8 *Veni Sponsa Christi* es el título original de este canto gregoriano.

9 He observado que si una partitura gregoriana se canta habitualmente, pertenece a las prácticas musicales vigentes en un ámbito religioso como un monasterio; si esa misma partitura sólo se guarda en un archivo y no se canta, pertenece al patrimonio cultural del archivo que la contiene. Es decir, si dos monasterios de una misma orden, como la O.P., tienen idénticas partituras en sus archivos, no significa que realicen iguales prácticas musicales, porque las prácticas musicales dependen de múltiples factores humanos, de la profundidad de conocimientos musicales de las monjas, de la formación musical de cada una, del número de monjas por monasterio, de las edades de las monjas, etc.

10 *Laudare, Benedicere, Praedicare*.

El texto de la segunda voz de la canción repite con diferentes giros melódicos las tres palabras del carisma.

Laudare, Benedicere, Praedicare

Estrillo: *Laudare, Benedicere, Praedicare.*

Laudare te rogamos Señor.

Benedicere, alzamos nuestra voz.

Praedicare, proclamamos con ardor.

Laudare, Benedicere, Praedicare.

Estrofa 1:

Nos enviaste Domingo,
al mundo de dos en dos,
a proclamar la Palabra de Dios
de Gracia y de perdón. Estrillo.

Estrofa 2:

Un corazón que se entrega a Dios,
en contemplación y en acción,
con alegría ofrece el perdón
a todos sin distinción. Estrillo.

Estrofa 3:

Viviendo la presencia del Señor,
bebiendo de su compasión.
Profeta que busca un mundo mejor
y lo espera con tesón. Estrillo.

Estrofa 4:

Se acerca al mundo real.
No olvida su condición.
Abraza su misión con fe y con pasión,
predica al corazón. Estrillo.

Analizando el contenido textual de esta canción, se puede advertir claramente la importancia que tiene la liturgia para la OP, ya

que el estribillo explica el sentido de cada una de las tres palabras del carisma en latín. En las cuatro estrofas se detalla el accionar de la orden dominicana en el contexto real en el que viven, resaltando cualidades del fundador Santo Domingo de Guzmán y caracterizando el carisma dominicano. Es decir, cantando una canción como esta u otras de su repertorio musical diario, las monjas dominicas rezan para alabar a Dios, oran para bendecir la obra de Dios y predicar la Palabra de Dios con su vida contemplativa de oración. Además, ellas contextualizan sus cantos litúrgicos en tiempo y espacio. Interpretan música sacra cotidianamente, enriqueciendo todas sus jornadas orantes diarias del Oficio Divino constituidas por horas menores (*Tercia, Sexta y Nona*) y horas mayores (*Laudes y Vísperas*). A la música cantada correspondiente a todos estos momentos de oración diarios, las monjas dominicas suman todos los cantos de la Misa diaria a la que asisten en su templo, para celebrar la Eucaristía diariamente. Habitualmente interpretan todo su repertorio con cantos en español y a veces en latín cuando cantan sus misas gregorianas¹¹.

La música de las horas menores está constituida por la ejecución vocal instrumental en Coro y órgano de una Antífona, un Salmo y un Himno, según el calendario litúrgico vigente, organizadas por semanas.

Las horas mayores son mucho más extensas en contenido musical litúrgico.

Por ejemplo Laudes tiene la siguiente estructura:

1. Invocación inicial: Antífona musical.
2. Invitatorio: Otra Antífona musical más un Salmo responsorial.
3. Himno.
4. Salmodia, constituida por los siguientes cantos:
Antífona 1 y Salmo 1

¹¹ Siguiendo la liturgia diaria del monasterio, las monjas dominicas de Buenos Aires cantan por lo menos una vez por semana alguna de las cuatro Misas gregorianas que les transmitieron las monjas músicas durante mucho tiempo y que ellas aprendieron a cantar en latín, preservando así su repertorio gregoriano en prácticas musicales continuas.

Antífona 2 y Salmo 2

Antífona 3 y Salmo 3 Lectura textual breve (leída).

5. Responsorio breve: Antífona musical.
6. Cántico evangélico: Antífona (Benedictus)
7. Cántico evangélico: Antífonas (Preces).
8. Padrenuestro (Oración final).

La organización litúrgico musical de las *Visperas* es muy parecida a las de Laudes, con otros cantos, pero no incluye el Invitatorio que he descripto previamente en el ítem 2.

Las monjas de San Justo, después del Concilio Vaticano II, reemplazaron Maitines que antes rezaban cantando durante la noche, por un Oficio de lecturas que rezan y cantan antes de sus oraciones finales de cada día, que denominan Completas.

Desde mi trabajo de campo al interior del monasterio, iniciado en 2006, que continúa en 2022, he registrado que circulan cuatro tipos de cantos, de manera fluida, combinada y alternada según los requisitos litúrgicos diarios en este monasterio femenino. Por eso, indistintamente nos referimos a cantos o canciones, porque las monjas no realizan una diferenciación teórica del tipo de canto que usan en este convento, simplemente las cantan, más allá de cómo esté escrita y cuáles sean las características musicales y literarias de sus textos, cuestión bastante habitual entre las prácticas musicales religiosas. Es decir, la música antigua y la música actual son combinadas cotidianamente, priorizando la oración.

Aprendizaje pleno al enseñar música litúrgica monástica

En un sentido específico, la aplicación de los siete principios de Perkins en el proceso de enseñanza aprendizaje de música litúrgica monacal, ha tenido los siguientes significados para este estudio:

1° Jugar el juego completo: según Perkins, estaría vinculado a saber qué se está haciendo y por qué, desde que se comienza con un aprendizaje nuevo.

Las monjas dominicas de clausura de Buenos Aires, saben que la interpretación de música litúrgica es crucial en su vida cotidiana.

na, porque cuanto mejor interpreten su música monacal, sus celebraciones litúrgicas resultarán más enriquecidas. Ergo, su carisma alabar, bendecir y predicar, será vivido con mayor profundidad y sobriedad. La transmisión musical es grupal y con la participación de todas en todos los cantos.

2º Lograr que valga la pena jugar el juego: para el autor de estos siete principios, se relaciona con la posibilidad de anticipar distintas cuestiones que en diferentes momentos serán útiles para completar el juego dentro de un aprendizaje. En este sentido, como las monjas dominicas diariamente cantan el Oficio Divino, permanentemente están dispuestas a reforzar aquellos aspectos que favorezcan el mejoramiento de sus ejecuciones musicales de las organistas y del Coro. La participación de todas las monjas en ensayos diarios del coro, posibilita continuos ajustes y correcciones en sus interpretaciones musicales.

3º Trabajar sobre las partes difíciles: para Perkins implica individualizar aquellos sectores de mayor dificultad, desarrollando estrategias para practicarlas por separado y reintegrarlas inmediatamente al juego completo. Desde que comencé a dar clases de música a las monjas de clausura, he sugerido abordar sectores más difíciles comprensivamente, lo que ha resultado beneficioso para mejorar sus interpretaciones de música religiosa dentro de su monasterio. Ellas también implementan esta modalidad comprensiva en sus ensayos diarios para transmitir y preservar su música.

Retomando los tres primeros ítems del aprendizaje pleno, se puede observar que para las monjas dominicas, es importante trabajar detalladamente con sus cantos para mejorar su música litúrgica, porque esto enriquece su vida cotidiana de monjas de clausura de la O.P.

4º Jugar de visitante: para el autor de estos siete principios educativos, este ítem se vincula a la preparación de los alumnos para otro momento y otro lugar, lo que amplía sus experiencias de aprendizaje. Durante el año 2020 realicé enseñanzas musicales por e mail y por zoom, como una actualización pedagógica y tecnológica necesaria, por una pandemia internacional. Sin embargo, he comprobado que la presencialidad es lo óptimo para preparar

a las alumnas para que se desempeñen adecuadamente en otros momentos, porque muchas indicaciones enviadas a distancias no siempre fueron recibidas o entendidas con claridad.

5° Descubrir el juego oculto: para Perkins implica poner atención en aspectos que subyacen cuando enseñamos algo, para posibilitar la profundización de lo aprendido.

En mis enseñanzas musicales a las monjas dominicas de San Justo de Buenos Aires, evidenciar y hacerles analizar elementos específicos de lenguaje musical en los ensayos, así como detectar los errores de lectura, de respiración o de vocalización, desajustes o incongruencias de sus ejecuciones musicales, les ha permitido ir descubriendo el juego oculto, para mejorar sus interpretaciones musicales.

6° Aprender del equipo y de los otros equipos: se refiere, según Perkins, no sólo a lo grupal, sino también a la cuestión de aprender de otros que tienen nuestros mismos intereses, estén más o menos avanzados en los aprendizajes.

En este caso de enseñanza musical a monjas de clausura, indagué comprensivamente sobre hábitos musicales adquiridos, en uso y en desuso en este monasterio, que las monjas manifestaron en los ensayos y en mis clases de música con ellas. Así pudieron avanzar en los aprendizajes individuales de las monjas organistas, y con los aportes grupales del Coro, ensamblados con el acompañamiento instrumental. Además, las monjas de este monasterio intercambian partituras con las monjas que pertenecen a otros conventos de la Orden de Predicadores como de otras órdenes religiosas.

7° Aprender el juego del aprendizaje: para el autor de estos siete principios, este último principio se relaciona con los seis principios anteriores, donde la idea central, más allá de lo específico de cada momento de enseñanza-aprendizaje, siempre implica la tendencia a jugar el juego completo.

En este monasterio, a veces trabajé sólo con las monjas organistas, a veces sólo con el Coro de monjas, pero siempre recordando que en sus interpretaciones musicales, deben complementarse perfectamente, aquello que canta el Coro con lo que tocan las or-

ganistas. Así, las monjas de la OP de Buenos Aires, permanentemente aprenden el juego del aprendizaje musical de todo su repertorio de música religiosa. La transmisión musical actualmente es comunitaria, participativa y respetuosa de las disposiciones de los documentos del Concilio Vaticano II.

Las monjas han evolucionado en sus modos de transmisión musical desde prácticas musicales miméticas a prácticas musicales transformativas, utilizando las dos modalidades en la actualidad.

Avances, hallazgos y/o resultados

Después de detectar las principales estrategias de enseñanza-aprendizaje musical utilizadas por las monjas dominicas de clausura en este monasterio latinoamericano para conservar sus prácticas musicales religiosas y sugerir nuevas consideraciones pedagógicas en el campo musical y musicológico desde el enfoque del aprendizaje pleno dentro de este monasterio, he llegado a los siguientes avances y resultados, según partituras, interpretaciones musicales y audiciones de la música vocal, instrumental o vocal-instrumental que circula en este convento bonaerense.

Encontré entre sus partituras de uso diario varios cantos gregorianos editados en notación cuadrada gregoriana con textos en latín y otros cantos religiosos en español escritos en notación musical tradicional. También hallé algunas canciones con características populares como la citada anteriormente, que está escrita en notación musical occidental tradicional, mezclando texto en español con texto en latín en el mismo canto y también observé melodías gregorianas con texto en español rioplatense, que es el que se habla en Buenos Aires. Todo el repertorio musical en uso ha sido actualizado según las indicaciones vigentes del Concilio Vaticano II.

En mis clases de órgano, después de aplicar los siete principios del aprendizaje pleno, tal como los usamos en clases con el Coro de monjas, he detectado el uso de las siguientes estrategias

didácticas específicas: análisis oral del texto escrito abordado considerando los detalles musicales y contextuales; abordaje de prácticas de teclado en órgano o armonio, diferenciando sectores con distintas dificultades para fortalecer y reintegrar inmediatamente; detección de problemáticas técnicas y contextuales de cada partitura; trabajo sobre sectores difíciles sin perder noción continua y global de cada obra musical completa; armonización en función de la ejecución y audición de las melodías ejecutadas; práctica individual de órgano o armonio y de uno de estos instrumentos con el coro de monjas, observando ajustes y desajustes grupales; aplicación consciente de las estrategias previas a cada uno de los cantos religiosos estudiados e interpretados.

En las clases del Coro de monjas, también usando habitualmente los siete principios de Perkins, he observado: realización de análisis de parámetros musicales y litúrgicos principales en cada canto gregoriano o canción religiosa que hemos abordado, teniendo en cuenta ataques, afinación, tempo, matices de intensidad, articulación y pronunciación musical, sin descuidar la dicción en la pronunciación de los textos de cada canto. Los seis parámetros musicales sumados a los ajustes permanentes del fraseo musical grupal continuamente fueron considerados en ensayos diarios e interpretaciones de las monjas dominicas de clausura de San Justo de Buenos Aires.

Todo lo que he detallado anteriormente fue realizado e investigado en clases de música presenciales hasta 2019 inclusive. En 2020 trabajamos con clases de música a distancia para las monjas organistas, y desde entonces he mantenido comunicación con las monjas por e mail o por WhatsApp.

Pude comprobar que los resultados de nuevas estrategias de enseñanza musical en las clases presenciales que recibieron con regularidad las monjas en este siglo XXI, permitieron una actualización en los modos en que las monjas de clausura transmitieron históricamente sus prácticas de música litúrgica. Sin embargo, las clases a distancia dadas durante 2020 evidenciaron mejores posibilidades de transmisión musical a través de la presencialidad, porque la comunicación directa, in situ, permite trabajar detalles

de interpretación musical que en la distancia no se transmiten aunque se indiquen y envíen.

Respetando sus libros de canto y de órgano y el uso tradicional de los mismos en este monasterio bonaerense, con la aplicación de nuevas y actuales estrategias de transmisión musical, las monjas de clausura mejoraron las prácticas de su repertorio musical litúrgico, desde la música y la musicología.

Para enriquecer y actualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música y la musicología, sugiero el uso de las múltiples estrategias pedagógico musicales mencionados, descriptos y ejemplificados en este estudio, como posible propuesta renovadora de actualización de prácticas de música, sea religiosa o no religiosa, extendiendo esta manera de actualizar los modos de transmisión musical a otros ámbitos laicos o no religiosos.

Dada la múltiple diversidad de cruces teórico prácticos que caracterizan las prácticas musicales de estos tiempos posmodernos, en este siglo XXI considero que resulta necesario un continuo y permanente replanteo de nuestros modos de transmitir la música a las nuevas generaciones de músicos y musicólogos.

Bibliografía

Aramayo, Stella. 2009. Música en las ceremonias litúrgicas de monjas de la Orden de Predicadores de San Justo de Buenos Aires. En Actas digitales en DVD de las IVª Jornadas de Historia de la Orden Dominicana en Argentina. Instituto de Investigaciones Históricas “Profesor Manuel García Soriano”. San Miguel de Tucumán: Editorial Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, pp.1-14.

----- 2010. Los usos del Tedeum en un monasterio de monjas de clausura de la Orden de Predicadores de Buenos Aires. Actas digitales de la IXª Reunión de SACCoM, Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. Bahía Blanca: Editora Laura Inés Fillotrani y otros, pp. 276-283. Versión electrónica disponible en: www.sacom.org. {Fecha de última consulta: 08/07/22}.

----- 2012. “Las misas gregorianas de las monjas dominicas de clausura de Buenos Aires en 2010”. Revista A Contratiempo Biblioteca Nacional de Colombia y Centro de Documentación Musical. Bogotá N° 19, 3ª serie: s/pp. Versión electrónica disponible en:

<http://acontratiempo.bibliotecanacional.gov.co/?ediciones/revista-19.html>

{Fecha de última consulta: 08/07/22}.

----- 2014a. “Una mirada analítica y comparativa de la Secuencia Victimae Paschali Laudes en Buenos Aires”. Revista Interdisciplinaria de Estudios Coloniales. Bibliographica Americana. Biblioteca Nacional de Buenos Aires n° 10: pp. 53-65.

Versión electrónica disponible en: www.bn.gov.ar/revistabibliographicaamericana/edicion-10 {Fecha de última consulta: 08/07/22}.

----- 2014 b. Música gregoriana en la Profesión Solemne de las monjas dominicas de clausura en el Buenos Aires del siglo XXI. En Actas de la XXI Conferencia de la Asociación Argentina de Musicología y XVII Jornadas Argentinas de Musicología, “Hacia la superación de la disyuntiva teoría-praxis en la música. Prácticas y (etno) estéticas musicales”. Mendoza: Editora Ana María Olivencia y otros, pp.248-263. Versión electrónica disponible en: <http://www.aamusicologia.com.ar/conferencias.html> {Fecha de última consulta: 08/07/22}.

----- 2015. El Himno Veni Creator Spiritus en el Monasterio Santa Catalina de Sena de Buenos Aires en el año 2015, usos y funciones. Universidad Católica Argentina de Buenos Aires. En Actas 12° ECCoM. Vol. 2 N° 1, “La Experiencia Musical: Cuerpo, Tiempo y Sonido en el Escenario de Nuestra Mente”. SACCoM. Buenos Aires: Editora Isabel C. Martínez y otros, pp. 25-34. Versión electrónica disponible en: www.saccom.org.ar/actas_eccom {Fecha de última consulta: 08/07/22}.

----- 2017 Tres partituras gregorianas del canto Veni Sponsa Christi en Córdoba, Roma y Buenos Aires: escritura y oralidad. Vas Jornadas Internacionales de Historia de la Iglesia y las Religiosidades en el NOA. Universidad Católica de Santiago del Estero. Santiago del Estero. Argentina. En “Iglesia y religiosidades de la colonia al siglo XX. Nuevos problemas, nuevas miradas”. M. Mercedes Tenti, compiladora. Rosario. Argentina: Pro historia Ediciones.

Francisco I°, Papa. 2016. Vultum Dei Quarere. Constitución Apostólica sobre la vida contemplativa femenina. Ciudad del Vaticano. Roma: Libreria Editrice Vaticana. Versión electrónica disponible en: <https://press.vatican.va/content/salastampa/es/bollettino/pubblico/2016/07/22/cos.html> Fecha de última consulta: 08/07/22}.

Pablo VI, Papa. 1970. Laudis Canticum. Constitución Apostólica. Promulgación del Oficio Divino reformado por mandato del Concilio Ecuménico Vaticano II. Ciudad del Vaticano. Roma:

Libreria Editrice Vaticana. Versión electrónica disponible en: [https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/apost_constitutions/documents/hf_p- vi_apc_19701101_laudis-canticum.html](https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/apost_constitutions/documents/hf_p-vi_apc_19701101_laudis-canticum.html) {Fecha de última consulta: 08/07/22}.

Perkins, David. 2010. El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Buenos Aires. Barcelona México: Editorial Paidós SAICF.

Los géneros birrtimicos diluyendo las fronteras del folklore latinoamericano

PESCI, Gianni Danilo

Músico egresado en Composición musical de la Universidad Nacional de Córdoba. Miembro del proyecto de investigación del Seicyt de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC “Canción popular, identidades narrativas y apelaciones emocionales. Articulaciones entre música y discurso” dirigido por el Dr. Claudio Díaz y socio de la Rama América Latina de la Asociación Internacional para el estudio de la Música Popular.

La Canción folklórica latinoamericana

El aspecto morfológico de nuestra música folklórica se percibe como uno de los elementos de mayor controversia entre los mismos cultores de los géneros, poniendo de manifiesto la dicotomía dada entre los tradicionalismos y las nuevas expresiones folklóricas. Propongo mantener un balance entre estos polos opuestos, teniendo un respeto hacia los aspectos formales que puede ser modificado y justificado criteriosamente por necesidades generacionales y expresivas de los tiempos actuales, sin perder la conciencia que la alteración desmedida del aspecto formal conlleva a la pérdida del carácter colectivo, condición inherente de la música folclórica popular.

“Puede afirmarse que la existencia de la forma musical es una condición indispensable para la instalación del código colectivo”. “El conocimiento de las formas musicales nos proveen una base de apoyo sobre la cual generar la propia libertad creativa y un código de comunicación colectiva” (Proyecto Cajita de Música- Ca-

pacitación en música argentina. FONARTES, Juan Falu. 2011, pag 13)

Acuerdo con Juan Pablo González (2013, pág. 201) en que no ha habido suficiente reflexión musicológica en el marco de la canción popular, ya que el análisis musical convencional se refiere al significado musical como algo vacío de todo contenido social y emocional. Se produce entonces, la necesidad de enfatizar sobre la pluralidad de textos que convergen en ella, que son al menos seis: lingüístico, musical, sonoro, performativo, visual y discursivo. En esta complejidad planteada por esta multipluralidad de textos, la canción se encuentra asociada irremediabilmente a un contexto histórico y geográfico fundamental (especialmente en la música folklórica) en el que interactúan los tres tiempos de la canción que propone el historiador y antropólogo español Caro Baroja (1992, Pág. 45): el tiempo del que la crea, del que la canta, y del que la escucha. Desde esta perspectiva, debemos pensarla más como un proceso observable que como un objeto examinable, fomentando así la conciencia de la amplitud del fenómeno estético y social que converge en una canción.

Gustavo el “Cuchi” Leguizamón propone una cosmovisión de la canción como síntesis de emoción y sabiduría, un mensaje breve, que cuando está bien realizado no es de menor trascendencia que las grandes obras. Juan Pablo González también remarca la excepcional fuerza creativa de la música popular latinoamericana que en ocasiones llega a ser de mayor envergadura que la de sus connacionales compositores de música culta.

La importancia de la birrítmia en la música folclórica latinoamericana

Una gran parte de los géneros musicales latinoamericanos pertenece a sistemas birrítmicos, generalmente consistente en la yuxtaposición de compases $\frac{3}{4}$ y $\frac{6}{8}$. Las líneas melódicas suelen responder al predominio de $\frac{6}{8}$, mientras que en el acompañamiento rítmico predomina el uso del $\frac{3}{4}$. La coexistencia de ambos

es fundamental para que se reconozca el carácter folclórico de las mismas.

Aunque no se exprese explícitamente esta yuxtaposición en momentos donde predomina el 6/8, el músico debe sentir internamente la presencia del $\frac{3}{4}$, de lo contrario esta música tenderá a una rigidez interpretativa propia de la posición academicista del folclore. Según Oscar Cardozo Ocampo, el $\frac{3}{4}$ es cultural e indiscutible, está implícito en la memoria de la gente. Pero el 6/8 tiene una existencia real, está en la mayor parte de las melodías. Justamente la riqueza está en que el creador tenga incorporado el $\frac{3}{4}$ y componga en 6/8.

Otros aspectos fundamentales a tener en cuenta son las acentuaciones y los timbres. La asociación de los golpes graves en $\frac{3}{4}$ y los agudos en 6/8 es fundamental para el entendimiento y la realización de estas músicas populares. Desde el aspecto tímbrico los golpes graves precisan un mayor espacio para desarrollarse en el tiempo y se reservan entonces para el parche en los instrumentos de percusión, el pulgar derecho en la guitarra, y la mano izquierda en el piano.

Cabe aclarar que el aumento de la velocidad en los géneros folklóricos predispone a una mayor notoriedad del 6/8 ya que, por falta de tiempo y espacio para su resonancia, se pierden los graves y se ganan agudos, borrando así, el centro de gravedad, fundamental en el latir interno del ritmo folklórico.

Desde el punto de vista de los acentos, podemos ejemplificar con los géneros birrítmicos del folclore argentino, que es hacia el final del compás que se destacan, siendo la segunda negra con puntillo más acentuada que la primera desde la perspectiva del 6/8 y la segunda y la tercer negra más acentuada que la primera en el $\frac{3}{4}$.

2. Patrones rítmicos básicos de las especies birrítmicas del folklore argentino

The diagram illustrates rhythmic patterns for seven Argentine folk dances, categorized by time signature. The top section is for 6/8 time, and the bottom section is for 3/4 time. Each pattern is represented by a sequence of notes and rests on a horizontal line, with some notes grouped by brackets or underlines to indicate specific rhythmic figures.

Time Signature	Pattern	Dance
6/8	Two eighth notes, followed by a quarter note.	Vidala
	Quarter note, eighth note, eighth note, quarter note.	Chacarera
	Quarter note, eighth note, eighth note, quarter note, eighth note, eighth note.	Zamba
	Quarter note, eighth note, eighth note, quarter note, eighth note, eighth note.	Cueca
	Quarter note, eighth note, eighth note, quarter note, eighth note, eighth note.	Chaya
	Quarter note, eighth note, eighth note, quarter note, eighth note, eighth note.	Tonada
	Quarter note, eighth note, eighth note, quarter note, eighth note, eighth note.	Canción
3/4	Quarter note, quarter note, quarter note.	

(Proyecto Cajita de Música- Capacitación en música Argentina.

FONARTES, Juan Falu. 2011, Pág. 27)

El cuadro permite ver claramente, que las figuras comunes a todos los patrones son el chasquido del 2do golpe del 6/8, siempre agudo, y el tercer tiempo de negra en 3/4 siempre grave. Estos golpes estratégicos definen un sistema general, mientras que los demás le dan identidad a cada género.

La guitarra en el folklore latinoamericano

La guitarra representa en su complejidad la identidad inherente de cada pueblo que se expresa en su música. En la mano izquierda se acumulan las armonías desplegadas a través del mundo, desarrollándose en menor o mayor medida en los diferentes géneros folklóricos latinoamericanos, pero respondiendo fundamentalmente a la universalidad de la armonía tonal, cuya carga hispánica deja una huella en la tradición musical latinoamericana. La mano derecha en cambio, nos dice de dónde venimos, expresa las características rítmicas y expresivas específicas de la tierra en la que nacemos.

En el contexto de los instrumentos de cuerda latinoamericanos, tanto la bandola como la mandolina en Venezuela y el tiple y el requinto en Colombia y Ecuador, no rasguean sino que cumplen funciones ligadas a lo melódico, mientras que el arpa generalmente realiza un acompañamiento armónico arpegiado y el cavaquinho brasileiro acompaña rítmicamente pero con la utilización de la púa o plectro. El charango y el cuatro sí utilizan rasguídos, a veces muy virtuosos, sin embargo, ninguno de estos instrumentos es capaz de competir con la guitarra en su potencialidad expresiva y en la capacidad de contraste de los golpes graves y agudos.

El Rasguido

Etimológicamente la palabra rasgar viene de rascar. En acervo popular se lo relaciona con la destreza musical del intérprete, clasificándolo según su nivel como, “solo rasca”, un guitarrero, un guitarrista o un concertista. Se lo utiliza al término despectivamente en contraposición al “punteo” donde se toca nota por nota.

Esta subestimación proviene también de los ambientes académicos hacia las expresiones populares, lo que trajo como consecuencia el desconocimiento, la incapacidad para interpretar y la omisión de los rasguídos en las partituras. En los periodos renacentista y barroco los rasgueos formaban parte del aprendizaje integral de la guitarra, sin embargo, la guitarra culta dejó de cultivarlos en periodos posteriores, ignorando, renegando y prohibiendo su enseñanza en los conservatorios.

De aquí se desprenden tres maneras diferentes de tocar o tañar la guitarra. El estilo punteado se ha practicado desde la antigüedad en todo el mundo y en América Latina se lo utiliza generalmente en formatos grupales. El estilo rasgueado es utilizado para acompañar la voz u otro instrumento, aportando complemento armónico como el acompañamiento rítmico, mientras que el estilo mixto superpone ambos de forma simultánea.

Desde mi perspectiva, el rasgueo es una práctica fundamental en la música popular que distingue a la guitarra de otros ins-

trumentos armónicos y melódicos, aportando un componente de gran complejidad percusiva a la ya desarrollada expansión melódica y armónica del instrumento. Aporta en gran medida al carácter y a la identidad de cada género musical. Sin el rasgueo la guitarra no sería el instrumento en el cual convergen las diferentes características del mestizaje cultural latinoamericano.

En general se rasguea sobre dos grupos de cuerdas diferentes, las bordonas o graves o las agudas o primas. Este mecanismo alternado marca la diferencia entre los diferentes géneros musicales y en general, refleja la práctica de la percusión utilizando las bordonas para los golpes graves de parches o cajones y las agudas para los bordes, aros o platillos. El sentido en el que se barren las cuerdas puede ser ascendente o descendente en diferentes variables rítmicas, otorgando un timbre distintivo de una forma u otra. En general y para una descripción gráfica más clara, en sentido ascendente se realiza con el pulgar hacia arriba, mientras que el descendente con el resto de los dedos. Los barridos se realizan desde diferentes cuerdas en distintas ocasiones.

El rasguído y la percusión se encuentran siempre muy asociados. Debe remarcarse entonces, la diferenciación de los sonidos agudos y graves de la misma forma que en la percusión. Parte fundamental de muchos rasguídos en el folklore latinoamericano es el chasquido, que consiste en golpear levemente las cuerdas agudas, con la uña de los dedos, abriendo la mano en sentido descendente, dejando resonar las primeras cuerdas más agudas, apagando o muteando el resto con la palma. El “apagado” de las vibraciones graves se realiza en forma simultánea con el toque de las cuerdas agudas.

La forma de notación siempre fue un dilema en la música folklórica ya que en general se aprende a rasguear de oído y por imitación, impregnando culturalmente la identidad del rasguído, que suele definirse según las diversas áreas geográficas. A veces se indican simples flechas, o líneas con un triángulo en la punta, dibujos y esquemas de las cuerdas, flechas u otros símbolos. Aquí preferimos trabajar con la notación musical y la nomenclatura guitarrística convencional, siempre sobre el pentagrama, que creo

más clara a primera vista, con flechas al costado indicando el movimiento, la x como chasquido y la diferenciación de golpes agudos y graves sobre la partitura cuando sea necesario explicitarlo, repitiéndose luego la misma dinámica en las variaciones rítmicas.



El Vals peruano

El vals peruano es un género que pertenece a la música criolla del Perú. Proveniente del vals europeo, como otros tantos vales que se instalaron en la música latinoamericana, el “vals criollo” peruano se ha vuelto el más representativo, definiendo en el siglo XIX su instrumentación más característica de guitarra, cajón peruano y el canto solista.

Sus representantes más destacados, que definieron el género a lo largo del siglo XX han sido Felipe Pigno en la primera parte del siglo y Chabuca Granda posteriormente. Algunos de sus vales sugeridos son El Plebeyo, Mendicidad, La Oración del Labriego; La Flor de la Canela, El puente de los Suspiros y José Antonio. El juego rítmico de este género se suele dar entre patrones rítmicos $\frac{3}{4}$ y melódicos en $\frac{6}{8}$. Es común el acompañamiento con palmas llevando un ritmo binario, mientras que el baile va marcando el $\frac{3}{4}$.

PATRONES DE CAJÓN

VALS

BASE



VARIACIONES



Como vemos en el cuadro, el plano rítmico tiene una fuerte predominancia del $\frac{3}{4}$ en el acompañamiento, con una presencia casi constante de las corcheas, similar al joropo, que alternan los golpes graves y agudos en las diversas variaciones

La guitarra va alternando su trabajo rítmico, utilizando variadas combinaciones de arpeggios, punteos y rasguidos que generalmente realizan un $\frac{3}{4}$ marcato en las estrofas y un $\frac{6}{8}$ más animado en el estribillo.

El Landó

El landó es un género típico de la música afroperuana, descendiente del Lundú, danza angoleña traída por los esclavos negros a las costas del Perú. El Toro Mata y Zamba malató landó han quedado en la historia como base para la elaboración del género, que es relativamente nuevo dentro de la música peruana, siendo Chabuca Granda y Andrés Soto sus referentes destacados.

Es uno de los pocos géneros latinoamericanos que se escribe y escucha en el compás de $\frac{12}{8}$, lo que produce la conjunción de la birrtimia y el sentir sincopado, con un marcado pulso de 4 tiempos, que se entrelaza de una manera compleja entre el cajón y la guitarra²³.

Patrones Rítmicos del Landó

Patrón Básico



2 Variación I



Variación II



Variación III



En cuanto a la guitarra, el landó es uno de los géneros latinoamericanos con menos presencia del rasgado, siendo más habitual el uso de arpeggios siguiendo los patrones rítmicos expuestos o el trabajo sobre ostinatos melódicos en el bajo que se complementan con acentuaciones en negras en las cuerdas agudas.

La Chacarera

La chacarera es una danza de coreografía fija, centrada y cultivada fundamentalmente en Santiago del Estero, que también aparece por Salta, Tucumán y Córdoba:24

(24) (2019) (2019)

e n g com p a z e z	8	e n g	8	e n g	8	8
INTRO	A	INTRO	A	INTRO	A	B o A

Comparte la célula rítmica principal con un numeroso grupo de danzas argentinas; de carácter enérgico y vivaz, es menos pícara

que el gato o escondido, menos tierna que un bailecito, posee un tempo más ágil que la diferencia también de la huella y el triunfo.

-Aspecto rítmico-
(Chacarera, Gato, Escondido, Bailecito, Huella, Triunfo, Malambo)

En la chacarera se subdivide la figuración del 6/8 en negras y corcheas, mientras que se vuelve característica la ausencia del primer tiempo en el $\frac{3}{4}$, remarcándose en el parche del bombo la acentuación de las dos negras siguientes. Se puede practicar este ritmo más complejo de la misma forma que los anteriores, reproduciéndolo luego en el bombo, que marca siempre el 6/8 en el aro y el $\frac{3}{4}$ en el parche, emparentándose mucho con el rasguido.

Variantes rítmicas

Repiques más utilizados:

La Cueca

La cueca es la danza nacional chilena, con sus raíces en el Perú, pero arraigada en todo el continente. Es una danza de cortejo, de invitación al amor, de movimiento vivo y picaresco. En Chile la forma musical se relaciona en gran medida con su estructura poética, que consta en general de tres pies de cueca, que son formados cada uno por una cuarteta octosilábica, una seguidilla de ocho versos y un remate de dos versos. La cueca cuyana en cambio se encuentra más estructurada en una forma musical fija similar a la zamba:

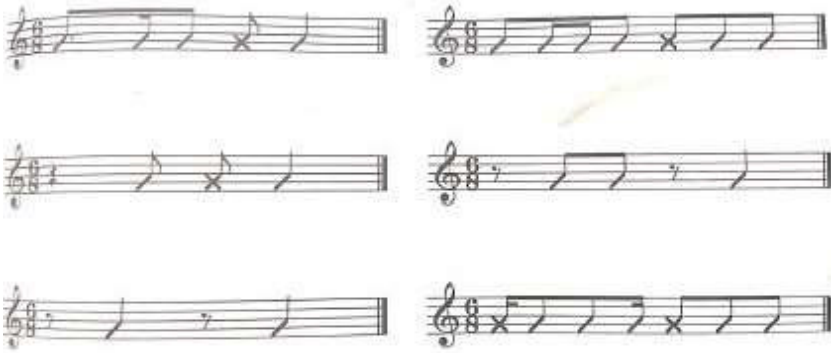
INTRO	A				A			B		
	Antecedente	(repite ant.)	Consecuente	Consecuente	Antecedente	Consecuente	Consecuente	Antecedente	Consecuente	Consecuente
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
12 compases	16				12			12		

(Se repite la forma)



El ritmo característico de la cueca posee una subdivisión de semi-corchea que la distingue de la chacarera y muy similar a la zamba, solo que no suele utilizar bombo y su rasguído es más “re-picado”, asociada a su baile saltado, tiene golpes más staccatos y mayor presencia de figuras agudas, particularmente la que corresponde al segundo tiempo del 6/8.

Variantes rítmicas:



La Zamba

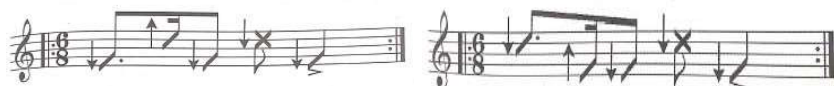
La zamba es el género folklórico más representativo de toda la Argentina. Su nombre, según Carlos Vega, deviene de la Zamacueca que solía llamarse así, también allá por 1810, pudiendo ser más lenta o más rápida según el contexto donde se la bailara, sin encasillarse en los conservadurismos actuales que la dividen en dos géneros diferenciados con la cueca, y entre zamba lenta y zamba carpera según el tempo. En cuanto a su estructura musical, tiene dos partes iguales que se dividen en tres periodos luego de una introducción:

INTRO	A			A			B		
	Antecedente	Consecuente	Consecuente	Antecedente	Consecuente	Consecuente	Antecedente	Consecuente	Consecuente
8 compases	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	12			12			12		

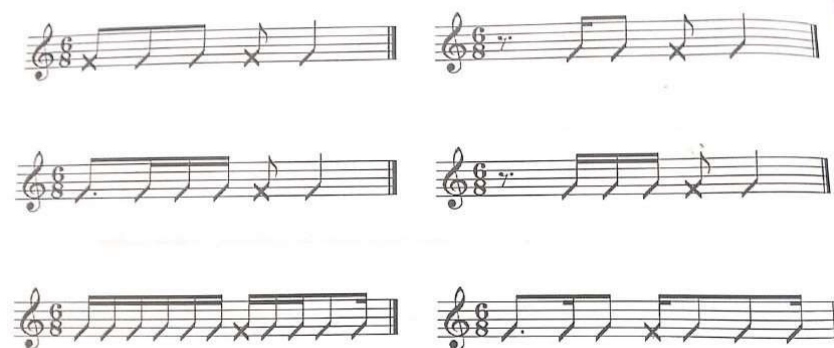
(Se repite la forma)

Su tempo lento y su cadencia hacen de la zamba un género muy favorable para la comprensión de la birritmia, así como de la importancia del $\frac{3}{4}$ y su centro de gravedad, fundamental en el latir interno del ritmo folklórico, que suele diluirse en los géneros más veloces. La ejecución del rasguido en la zamba tiene un aire de

profundidad que acompaña a su poética, generalmente alternando estas dos modalidades:



Variantes rítmicas:



La Galopa

La galopa es una especie musical nacida a principios de siglo XX, derivada de la polka paraguaya, que proviene a su vez de la polka europea, situada en su origen en 1830 en Bohemia, República Checa. En el 1844 aparece en Buenos Aires y sube hacia el Litoral, adquiriendo características birrítmicas de otras danzas en auge en la época, que la convierten a un pie ternario. El galop, de origen húngaro, se percibe como una polka acelerada, que va a denominarse galopa en Paraguay (Galopeada se llama en Paraguay a los bailes populares) finalmente, consolidándose como uno de los géneros más difundidos del país.

-Aspecto rítmico-



En sus orígenes era una forma de expresión musical que animaba las bailantas en formaciones de guitarras, arpas y acordeones. En argentina se la llama galopa misionera y su gran referente es Ramón Ayala, autor de “El Mensú”. Otras especies como la guarania (más lenta, cantable y romántica, como “Recuerdos de Ypacarai”) y el chamamé (como Merceditas- Ríos) poseen ritmos similares ya que todas devienen de la polka paraguaya:

Especie musical	Ritmo característico	Forma musical
Chamamé Polca correntina		Generalmente [Intro-A-A-B]x2
Chamamé canción / Guarania		Generalmente [Intro-A-A-B]x2
Galopa		Generalmente [Intro-A-A-B]x2 ó variable

Variantes más usadas aplicadas al acompañamiento.



La primera variante es utilizada de igual o mayor manera que el patrón rítmico más simple (similar a la chacarera pero comenzando con rasguído grave). El guitarrista Lucho González, en su “Clínica de guitarra sudamericana” propone además la diferenciación con la guarania a través del agregado de un golpe (con la parte delantera de los dedos), en el último tiempo de corchea, lo que lo asemeja rítmicamente al joropo, completando todas las corcheas del 6/8.

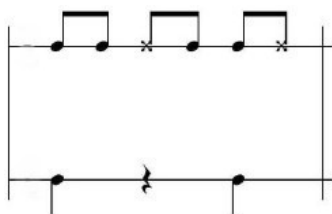
Joropo

El joropo es una forma tradicional de música y baile perteneciente al folklore colombo-venezolano. Sus orígenes se remontan a mediados de 1700, ligado al término de fandango. En Venezuela se distinguen el joropo llanero, central y oriental. El joropo llanero es el más conocido y su velocidad es primordial para bailar como es debido; se caracteriza por tocarse con arpa de cuerdas de nylon, cuatro y maracas, mientras que el Joropo Central se toca con arpas de cuerdas de metal, maracas y voz y en el Joropo Oriental intervienen también la guitarra y el mandolín.

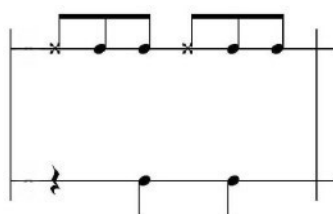
El movimiento del joropo es muy acelerado, con gran riqueza rítmica, predominando la alternancia entre $\frac{3}{4}$ y $\frac{6}{8}$ y $\frac{3}{2}$ y una libertad rítmica de la melodía, que produce con el acompañamiento del arpa y el cuatro diversos tejidos polirrítmicos que plantean esquemas métricos aditivos y simultáneos, nutriendo la sensación galopante y ligera del joropo.

Cuando el canto consiste en una narración silábica de algún evento o fantasía se lo llama corrió, que equivale al antiguo romance español. El joropo corrió es un ritmo de $\frac{3}{4}$ que comienza sin chasquido y sigue un patrón de 6 figuras por cada compás. Es el ritmo más tradicional del cuatro y dentro de Venezuela se aprende casi por naturaleza. Los acentos de los instrumentos y chasquidos se producen en las corcheas 3ra y 6ta de cada compás,

Joropo corrió en 3



Joropo trancao en 6



El trancao, por el contrario, comienza con el chasquido, generando un golpe en seis, cuyas variantes más comunes son el seis por derecho (en tonalidad mayor), el pajarillo (en tonalidad menor) y el seis numerado.

Los golpes graves dependen del tipo de joropo a interpretar. Tomando el joropo en 6, coinciden con los golpes graves en $\frac{3}{4}$ de los géneros birrítmicos argentinos.

Llevándolo a la guitarra, el rasgueo se realiza con toda la mano cerrada, alternando movimientos ascendentes y descendentes, dando como resultado el segundo chasquido ascendente, particular característica de la música venezolana que la diferencia de los demás géneros folklóricos latinoamericanos, proveniente de la

práctica del cuatro y que hay que practicar particularmente para lograr en la guitarra.

El joropo corrió en 3 podría tener entonces ésta posible escritura guitarrística:



Mientras que el joropo trancado en 6 podría escribirse:



Al ser un género rápido y ágil en el que se suenan todas las corcheas casi constantemente, las variantes rítmicas más utilizadas las dan los rítmicos:



La complejidad rítmica del joropo²⁷, sumado a su agilidad, la gran cantidad de subgéneros y variaciones y a la posibilidad de cambiar de compas según la acentuación de los chasquidos hacen de este género uno de los más complejos de los géneros folklóricos birrítmicos.

Los géneros birrítmicos del folklore latinoamericano

Los géneros latinoamericanos presentados conservan aún las condiciones de vigencia, representatividad y carácter tradicional, sin estar como otros ya debilitados en su carácter colectivo y representativo de la actualidad cultural. El hecho de que muchos tengan su origen en danzas europeas no hace que adquieran una identidad propia de lo hispano, ya que esa danza ha sufrido un conjunto de influjos indígena, africano y criollo, así como nuevas

tendencias que moldean el género en los tiempos más actuales. Los pueblos van modificando a su forma su identidad cultural.

Los géneros abordados se originan fundamentalmente en Lima, desde que la zamacueca toma el lenguaje amoroso que proviene del fandango español, agregando el elementocriollo del pañuelo. En Chile, comienza a denominarse cueca o chilena, en el Perú, Marinera y en Argentina se la conoce como zamba y se constituye como el género nacional por excelencia. Hacia el norte, el Vals peruano se instala también en Ecuador y cruzando los llanos se emparenta con el joropo, que atraviesa la sabana para consolidarse como el principal género de la música llanera colombo-venezolana. Las fronteras impuestas entre los diferentes países nunca tuvieron una relación de coincidencia con la ocupación geográfica de los géneros folklóricos, que suelen desplegarse abarcando áreas que integran varios países.

Propuesta de video a desarrollar en vivo en el Congreso UNVM
<https://youtu.be/SJB-l7szRmc>



Referencias bibliográficas

Aharonian, C. (2000). *Músicas populares y educación en América Latina*. Bogotá: IASPM

Cardoso J. (2006). *Ritmos y formas musicales de Argentina, Paraguay y Uruguay*: Editorial Universitaria de Misiones

González, J.P (2013). *Pensar la música desde América Latina*, Chile: Gourmet Musical

Tortosa, H. (2015), *La guitarra en el Folklore Argentino*, Córdoba.

Vega C. (1944). *Panorama de la música popular argentina*, Buenos Aires: Editorial Losada.

Yupanqui, Atahualpa (2008). *Este largo Camino*. Argentina: Cántaro.

Orquesta escuela de tango: una propuesta para la formación de músicos/as en tango

Lucas Leguizamón

María Eugenia Lauría

Lic. Ezequiel Infante

Lic. María Virginia Manfredi

Universidad Nacional Villa María

El tango es una auténtica expresión artística identitaria nacida en la cuenca del Río de la Plata. Entre las expresiones más características de este género, figuran la música, la danza y la poesía. En el 2009 fue declarado por la UNESCO patrimonio cultural inmaterial de la humanidad. En la actualidad tanto la producción como la investigación artística abocada al género, se desarrollan en diferentes ámbitos. En el ámbito académico por lo general, se le otorga mayor preponderancia a la sistematización en investigación, quedando muchas veces relegado otros parámetros como la profundización de los recursos técnicos musicales y posibles metodologías para la enseñanza musical del género. Esto se debe a diversas causas, una de ellas es que una de las características de la transmisión del conocimiento musical del tango fue a lo largo del tiempo la oralidad.

Por lo general, se asocia al mundo del Tango a la ciudad de Buenos Aires y, por ende, todas las actividades, propuestas y los fondos que las sostienen suelen ser unidireccionales y estar concentradas en la capital. Por esta razón, se vuelve imperioso un federalismo real de los recursos asignados al capital cultural. Con la convicción y el conocimiento de que en las provincias también existe una tradición tanguera, que tiene las mismas necesidades de resguardo y desarrollo, surge en el interior del interior del país la iniciativa de crear una Orquesta Escuela de Tango.

Cuando se habla de orquesta escuela se piensa en el modelo utilizado por los programas de contención socio comunitaria para cubrir una necesidad básica a partir de la articulación de los diferentes organismos del estado. Este tipo de orquestas escuelas tienen como objetivos la promoción y el desarrollo social, cultural y educativo utilizando la práctica musical en conjunto como medio de inserción.

Para el estudio del tango específicamente, existen espacios de formación que toman este modelo como la Orquesta Escuela de Tango Emilio Balcarce, cuyo objetivo es recuperar la transmisión oral entre los músicos de tango, aquella que se daba espontáneamente cuando la orquesta, como institución, era el ámbito natural donde los músicos se nutrían del conocimiento de sus colegas y directores.

Ahora bien, ¿Cómo llevar adelante en la ciudad de Villa María un espacio de formación de tango? ¿Podría el modelo de Orquesta Escuela superar la oralidad como única forma de transmisión del conocimiento, característico de las orquestas típicas?

¿Cómo sistematizar un programa de enseñanza y aprendizaje para músicos/as en el formato de orquesta típica? ¿Cuál sería la metodología? ¿Habría un marco institucional que lo ampare?

¿Es posible pensar estrategias o propuestas pedagógicas para formar músicos/as de tango que contemplen el desarrollo integral de las diferentes capacidades y habilidades específicamente musicales?

En el año 2016 estudiantes, egresados/as de la Licenciatura en Composición Musical de la U.N.V.M y músicos de la ciudad de Villa María, se comenzaron a reunir periódicamente para estudiar e interpretar los distintos estilos orquestales de la llamada época de oro del tango, buscando recrear la sonoridad de orquesta típica. Luego de un año de estudio y de ensayos llevados a cabo de manera independiente e informal, obtienen el apoyo de la U.N. VM, conformándose así el proyecto de Orquesta Escuela de Tango. Desde el año 2017 forma parte de la Dirección de Desarrollo Social y Cultural, dependiente del Instituto de Extensión de dicha

Institución, y llevaría el nombre artístico de La Cabulera.

En este camino de querer construir una orquesta escuela de tango se sucedieron diferentes instancias: primero realización de audiciones públicas y abiertas para configurar el orgánico, la conformación de un equipo de gestión y organización, y la búsqueda, selección y adaptación de un repertorio para el formato de Orquesta Típica. Luego fue necesario acudir a la experiencia, conocimiento y apoyo de referentes nacionales e internacionales del género para poder profundizar en los contenidos y fortalecer el espacio. Se realizaron jornadas de formación, charlas didácticas y conciertos de distintas características (milongas, conciertos didácticos y artísticos) con directores/as y músicos/as referentes invitados/as. Ellos/as fueron: el contrabajista y productor Ignacio Varchausky (Bs.As), el director y violinista Ramiro Gallo (Santa Fe), el director y bandoneonista Pablo Jaurena (Córdoba), la directora y violinista Valeria Martin (Córdoba), el Quinteto Sónico (Bélgica), la violinista Mariana Atamas (Bs.As), el director y bandoneonista Rodolfo Mederos (Bs.As) y el bandoneonista Miguel Ángel Caragliano (Bs.As).

A partir de estas experiencias de formación se convoca a uno de los referentes, Pablo Jaurena, para cumplir la función de director durante el período 2020 y 2021. Durante este período y ante el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio se hizo hincapié en la organización de las propuestas didáctico-pedagógicas.

A la fecha, la Orquesta Escuela de Tango se propone entonces como uno de los pocos espacios de formación artístico/pedagógico específicamente de tango de la provincia de Córdoba, de acceso libre y gratuito, que aborda el estudio en profundidad acerca de la práctica instrumental característica de la orquesta típica y el reconocimiento e interpretación de los estilos identitarios del tango argentino.

Se recupera del modelo de Orquesta Escuela la posibilidad de generar una experiencia grupal del hacer musical, de carácter

artístico y socio-educativo, creando un ámbito propicio para el aprendizaje a través de la construcción de un sujeto social cooperativo, humanista y crítico.

En este marco se entiende al aprendizaje musical como un proceso complejo, parafraseando a Rusinek, es un aprendizaje que exige el desarrollo de habilidades específicas: auditivas, de ejecución y de creación en tiempo real y diferido. A la vez, Rusinek habla de la asimilación de conceptos, hechos, proposiciones, sistemas teóricos y el fomento de actitudes propias de cada praxis musical. Para ayudar a los/as estudiantes a desarrollar sus capacidades y habilidades en esta dirección, se propone el trabajo en ensayos generales y parciales, ambos grupales, organizados en ejes de módulos que funcionan de manera holística y articulada. A saber: herramientas fundamentales del tango (los modelos de marcación, tipos de melodías), contexto sociocultural de los diferentes estilos orquestales, orquestación y parrilla (improvisación en contexto). Todos estos módulos se abordan desde los fundamentos filosóficos de la educación musical que sostienen los modos de conocer la música a partir de la audición, la composición y la ejecución instrumental y vocal de manera integrada.

A continuación, se recuperan a modo de ejemplo algunas actividades realizadas en diferentes clases del período 2020-2021 en un marco de cursado virtual (debido al ASPO). Ante la imposibilidad de encontrarse de manera presencial para la práctica musical colectiva, se pensaron actividades que propiciaran el trabajo grupal.

Ejecución instrumental y vocal:

La ejecución como un modo de conocimiento musical implica que existe una variedad de habilidades y destrezas técnicas que tienen que ver con la producción sonora vocal o instrumental, la lectura, la precisión rítmica y de afinación, la configuración de

frases musicales, que solamente pueden ser aprendidas y demostradas a través de la misma ejecución. Reconoce también la complejidad del acto de ejecutar música en tres aspectos:

1) las habilidades técnicas antes mencionadas deben ser escuchadas e interpretadas en una única acción, 2) es reflexiva, es decir, que implica la comprensión de lo que está sucediendo, musical y técnicamente, y lo que debería suceder, pudiendo determinar estrategias para aproximar el resultado real al ideal, 3) requiere establecer criterios y juicios de valor, para posicionarse y desarrollar una concepción personal de la obra. Teniendo en cuenta estos aportes de Eleonor Stublely se propuso una actividad, “Orquesta virtual”, cuyo objetivo era ejecutar un repertorio para la realización de un audiovisual. Se facilitó una pista con la base en orgánico reducido más un click y se enviaron pautas para la práctica y la realización de tres tomas, dos de prueba y una definitiva. Posteriormente se realizó la edición, mezcla y mastering dando como resultado la siguiente producción.

“Sin Palabras”:

https://www.youtube.com/watch?v=J3QCUf9_dn4



“Cómo se piana la vida”:

<https://www.youtube.com/watch?v=Y28TFtIk58>



Composición:

Cuando hablamos de composición no se trata de un conjunto de procedimientos, sino de un proceso vivo de crecimiento, de búsqueda de posibilidades, que requiere de un conocimiento procedimental que puede ser conocido y demostrado a través del acto de la composición. Esta búsqueda es reflexiva debido a que el juicio crítico se efectúa en base al conocimiento de la música en general, de las tradiciones estilísticas y de la técnica de la composición. Teniendo en cuenta estos aportes se piensa en una actividad para generar versiones propias para acompañar una interpretación cantada utilizando los elementos característicos del género estudiado. Posteriormente registrar en grabaciones y en algún tipo de notación. Para eso se propuso la siguiente secuencia; la cantante: grabar sobre un click una versión de la melodía; el resto de la orquesta: realizar en el instrumento a disposición un acompañamiento para el tema grabado por la cantante, luego grabar y escribir el acompañamiento creado. Posteriormente hacer una escucha reflexiva grupal de cada arreglo.

“Marioneta”:

<https://drive.google.com/drive/folders/1imrOCLboKpRMTK-cyUPoqfGmGW79V1HG9?usp=sharing>

Audición:

Siguiendo a Stublely (1992) la percepción estética no es un acto de recepción pasiva, sino una forma de reflexión en la acción. A medida que la música se desenvuelve los auditores forman expectativas acerca de los posibles modos de continuación musical sobre la base de tendencias estilísticas y responden cuando aquellas expectativas no se han cumplido o se han demorado. Las descripciones verbales de estas experiencias representan la reflexión acerca de la acción, la transformación simbólica de la experiencia original mediante el lenguaje, que demanda el pensamiento acerca de los procesos por los cuales los resultados musicales fueron anticipados y el conocimiento acumulado mediante acciones que constituyen respuestas a resultados inesperados.

A partir de estos postulados se realiza una actividad cuyo objetivo fue realizar un trabajo de discriminación auditiva de los diferentes modelos de marcación utilizados en diferentes versiones del tango Malena. Para esta actividad se propuso la siguiente serie de consignas: A cada estudiante se le asigna una versión orquestal diferente del tango Malena y deberán escribir los modelos de marcación correspondiente a la sección B del tango "Malena". Escuchar y compartir el trabajo realizado de manera grupal.

Malena:

<https://drive.google.com/drive/folders/1UDGUz5W3PlrnCT-PFbZP1AMHn8cFiZNcn?usp=sharing>

A modo de cierre, este proyecto de Orquesta Escuela resultó un espacio propicio para la formación de músicos/as con especificidad instrumentista en violín, viola, violoncelo, bandoneón,

piano, contrabajo y canto en el género tango. A partir del desarrollo de actividades en las que se contemplaron los distintos modos de conocimiento musical y del hacer musical de manera grupal, fue posible la creación de producciones en donde los/as estudiantes fueron actores y partícipes de la multiplicación, promoción y divulgación del amplio y vasto repertorio del tango en la ciudad y la región.

Luego de las múltiples instancias atravesadas se puede afirmar hoy que esta propuesta de Orquesta Escuela de Tango tiene relevancia pedagógica y sociocultural, ya que ha logrado generar un impacto positivo en la ciudad y la región en relación a los objetivos planteados. Para que proyectos de este tipo crezcan y sean de acceso libre y gratuito, el apoyo del Estado es fundamental. Es necesario y urgente que en nuestro país se generen ámbitos socio-académicos, impulsados por políticas públicas, que propicien el resguardo y la expansión del conocimiento de esta expresión artística, para garantizar el desarrollo y la revitalización de este patrimonio en sus diferentes aspectos.

Se asevera que es importante contribuir a la revalorización del tango y así enriquecer el acervo cultural de la región, poniendo en valor y difundiendo obras del repertorio consagrado, como así también obras de compositores/as de la comunidad villamariense y sus alrededores. Esto sólo es posible apostando al compromiso con su enseñanza, su estudio, la sistematización de su lenguaje y su divulgación.

Bibliografía:

Stubley, E. (1992). Manual de Investigación acerca del aprendizaje y la enseñanza de la música. Fundamentos filosóficos. En R. Colwell (ed.). *Handbook of research in Music Teaching and Learning*. Reston: MENC – Shirmer Books. Traducción: Luciano F. Bongiorno.

Rusinek, G. (2014). Aprendizaje musical significativo. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, vol. 1 N° 5. ISBN 16987554.

Coplera del viento.

Aproximación al análisis de sus versiones

M. Inés García (FAyD/UNCUyo)

M. Emilia Greco (FAyD/UNCUyo)

Por qué analizar versiones

Nuestro interés parte por la pregunta sobre la circulación de la música. Puntualmente, en trabajos anteriores nos interesamos por reconstruir parte de la historia social del Movimiento del Nuevo Cancionero (García 2016). Nos propusimos además abordar las prácticas y discursos de sus miembros fundadores desde sus significaciones estéticas e ideológicas (García, Bravo y Greco 2014). El recorrido realizado nos condujo a la producción autogestiva de discos. Armando Tejada Gómez y Oscar Matus -en particular este último- fueron los productores de Juglaría, El Grillo y Producciones Matus; sellos que comparten una línea común en las búsquedas estéticas e ideológicas. Los discos contienen grabaciones de canciones, recitados de poesía, la combinación de ambas posibilidades y un disco instrumental. Se trata de una producción considerable en cuanto a su cantidad, realizada en un lapso relativamente corto de tiempo, aproximadamente entre 1964 y 1969, a excepción de una producción aislada de 1976. En estos trabajamos, señalamos la experiencia de crear y conducir un sello independiente en la década de 1960 como una estrategia que implicaba una serie de desafíos de organización, financiamiento, difusión y distribución; pero también un posicionamiento político respecto del mercado y de lo que ellos denominaban “folklore de tarjeta postal”. A la vez, nos parece interesante remarcar que la práctica de la producción autogestiva fue conectada por nuestros entrevistados a una causa y un ideal compartido. En este sentido, es interesante observar el vínculo de los músicos y artistas plásticos con el Partido Comunista (PC). Muchos de ellos fueron mili-

tantes del PC o se manifestaron como cercanos al pensamiento de izquierda, aspecto que compartían con Tejada Gómez y Matus. A la vez, el circuito de circulación y venta de los discos, aparece conectado a las peñas del PC y sus militantes.

Al mismo tiempo, varias de las canciones y temas grabadas en estos discos, fueron versionadas por otros/as artistas, editados por otros sellos de mayor alcance o de diferentes países. En este punto, nos resultó interesante considerar que las versiones de una misma canción posibilitan diferentes canales de circulación, otros espacios y situaciones de recepción. El estudio de las “culturas de circulación” (Aronczyk y Craig: 2012) y el rol de las discográficas, se torna relevante entonces para comprender procesos sociales vinculados a la práctica musical.

Cómo analizar versiones

La práctica de versionar e interpretar es inherente a la dinámica de las músicas populares y suele ser generadora de nuevos sentidos. En palabras de Juan Pablo González (2017: 239), las “versiones nos entregan una suerte de lectura o ‘escucha’ de la música desde la propia música, generando un interesante diálogo meta-textual entre canción, versión y reescritura”. El musicólogo chileno insiste en señalar que la multiplicidad de textos que constituyen unacanción, se forma en distintos momentos y por eso su estudio debe ser abordado como un proceso. Según su visión (González 2013: 109), la canción tiene existencias parciales o fragmentadas a través del tiempo que se nutren unas de otras: existe cuando es compuesta, cuando es arreglada, cuando es interpretada y reinterpretada; cuando es grabada, mezclada y editada; cuando es consumida. Es decir, cuando es escuchada, re escuchada, cantada, gritada o bailada y también cuando se piensa y se habla sobre ella. La canción se va conformando entonces a partir de distintas prácticas sociales generadoras de textos que son producidos, usados y cargados de sentido por distintas personas, en los diferentes momentos de su puesta en marcha.

Por su parte, Coriún Aharonián, considera la versión como un estadio intermedio entre la composición de un “original” y la interpretación. Según la propuesta del musicólogo uruguayo, una versión puede ser considerada un hecho casi tan creativo como la composición.

En la música popular (o mesomúsica, como proponía llamarla Vega) la pieza original seguirá siendo reconocida a pesar de los cambios que pueda sufrir, cambios que son parte del acontecer de la música popular. La autoría de esa pieza original también será reconocida (Aharonián, 2007, p. 126).

Aharonián destaca la versión tanto desde la libertad creativa que asume el músico que versiona como desde la consideración del público hacia quien está dirigida la versión. A esto último es lo que denomina como “direccionalidad sociocultural” del hecho musical.

Esta visión es discutida por Rubén López Cano (2011 y 2018), quien cuestiona la legitimidad y autenticidad del concepto de “original” en el ámbito de las músicas populares, teniendo en cuenta la posición y experiencia del oyente, que puede desconocer un “original” y apropiarse de una canción o música a partir de una versión.

Sin embargo, la mayoría de los autores coinciden en señalar, como decíamos al comienzo del escrito, que la práctica de versionar es habitual en las músicas populares y suele ser generadora de nuevos sentidos. De este modo, el análisis de las versiones, suele quedar atravesado por otras categorías también discutidas en el ámbito de la musicología, la etnomusicología y los estudios sobre músicas populares. Nos referimos a las nociones de “estilo” y “género” (Fabbri 1982, 1999 y 2006). Según Franco Fabbri (1999), el “estilo” se relaciona con características recurrentes que permiten distinguir un intérprete, un grupo o un período particular. La categoría de “género musical” es entendida por el mismo autor como “un conjunto de hechos musicales, reales y posibles, cuyo desarrollo se rige por un conjunto definido de normas socialmente aceptadas” (1982: 2). Al referirse a normas socialmente acepta-

das, aclara que no se refiere a un concepto abstracto de sociedad, sino a reglas aceptadas por una comunidad concreta vinculada o relacionada con el género en cuestión (los músicos, el público, los críticos, las instituciones económicas) que están sometidas a un proceso de negociación permanente.

Para el análisis entonces nos planteamos considerar diferentes dimensiones. González (2017: 256) propone tener en cuenta seis textos: música, sonido, performance, letra, visualidad y discurso. Cada uno de estos textos, que pueden ser denotados y connotados, constituyen un universo en sí mismo y es por ello que, según su propuesta, durante el análisis se utilizan y ponen en juego aquellos elementos que se consideren “funcionales y apropiados para una escucha intertextual e informada” (González 2017: 257).

Coplera del viento

La canción se caracteriza por yuxtaponer diferentes géneros del cancionero nacional. Tal como se plantea en su partitura editada por Lagos en 1961, comienza con una tonada cuyana. La segunda estrofa se canta alternando los ritmos de vidala y baguala. La tercera es un recitado con acompañamiento de guitarra en ritmo de vidala. Por último, la cuarta estrofa es la misma música de la segunda. Cierra con una coda instrumental con ritmo y armonías de malambo.

Si bien la intención de contemplar en su totalidad los géneros folclóricos del país era una de las premisas manifiestas por los fundadores del Movimiento del Nuevo Cancionero, la mezcla de géneros en una sola canción no era habitual en las composiciones de estos artistas, siendo “Coplera del viento” el único caso dentro de las producciones de los integrantes del movimiento que presenta tales características.

Desde el punto de vista de su estructura, es bastante particular y adaptada a este planteo de mezcla de géneros. Por otro lado, al igual que en la mayoría de las canciones, la estructura formal se apoya en el texto en estrofas.

Desde la organización de las alturas, se destaca que el centro tonal es fluctuante entre la tónica inicial, su tercer grado descendido, terminando la canción en la región del quinto. Según la partitura, la introducción está en do mayor. Alterna armonías de tónica y dominante. La primera estrofa, donde se incorpora el canto del solista, comienza en mi bemol mayor, oscila entre sol mayor, do mayor y mi bemol mayor, pero finaliza en do mayor, donde comienza la vidala. A partir de ahí, la canción se desarrolla en sol mayor. Esta fluctuación, que puede señalarse como novedosa para las composiciones de la época, se entiende en el marco de la búsqueda de renovación manifestada por los artistas.

Melódicamente, el canto del solista en la primera estrofa está acorde con el paso entre las tonalidades mencionadas. Sin embargo, desde la segunda estrofa en adelante, la melodía describe un modo tritónico propio de los géneros del noroeste argentino.

En relación a la letra de la canción, en todo el disco se destaca el concepto de movimiento, idea que está presente en palabras como “camino”, “huella”, “andar”, entre otras. Se trata de un movimiento que tiene una direccionalidad, un objetivo, así como el cantor, que no canta solo por cantar. Esto se hace evidente en la canción que nos ocupa y es muy claro en la metáfora central de la “Coplera del viento”. El viento es lo que mueve, lo que cambia las cosas, que no lo pueden parar, como metáfora del pensamiento o la ideología. Y eso mismo pasará con el cantor (militante) y su mensaje (ideología). La alusión a “empujar a los demás” puede asociarse con el “hablar por los que no tiene voz” que aparece también en la mayoría de los poemas. Esta idea puede ser significativa en el contexto de los debates sobre el rol del artista comprometido a mediados de la década del sesenta.

*Ando cantándole al viento
y no solo por cantar
del mismo modo que el viento
no anda por andar nomás.
yo soy sangre en movimiento
y él es paisaje que va, va, va.*

*Me gusta andar en el viento
y es porque me gusta andar,
empujado por los vientos
y empujando a los demás:
yo sé que no empujo solo
y hay quien me empuja a soñar.*

(Recitado)

*Tuve un amigo aquí cerca,
corazón de palomar
le vieron viento en los ojos
no lo dejaron pasar.
Ellos no saben que al viento
nadie lo puede atajar, va, va.*

*Si la piedra es viento quieto
que ha olvidado en la arena,
los muros son solo viento
que el viento se llevará.*

*Ando cantándole al viento
y no sólo por cantar...*

Hasta donde hemos podido verificar, la primera grabación de esta canción se presenta en el disco *Testimonial del Nuevo Cancionero* de 1965. En él se unen poemas y canciones, cuyos textos son de Tejada Gómez y las músicas de Matus. Tejada Gómez recita sus poemas y Matus canta, acompañado por Luis Amaya en guitarra. En algunos temas participa el octeto de voces integrantes del coro del teatro IFT de Buenos Aires y Rodolfo Mederos en bandoneón.

El álbum está organizado en siete pistas, cuatro en la faz A y tres en la faz B. Cada pista comienza con el recitado de un poema (o fragmento de un poema), al que le sigue una canción, temáticamente ligada al contenido del poema. Sólo la primera pista

del lado B invierte este orden. Las canciones del disco tienen la indicación del género al que corresponden. Encontramos zambas, canción litoraleña, tango y vidala, es decir que se hace evidente la intención de contener géneros que representen las diferentes regiones geográficas y culturales del país, respondiendo a los postulados expresados en el Manifiesto del movimiento y la contratapa del disco. En el caso de la “Coplera del viento” la producción señala “coplera popular”, que no es ninguno de los géneros identificados del folclore argentino. Hay otro tema con la misma clasificación, la “Coplera del alfarero” que, por el motivo rítmico que está presente a lo largo de toda la pieza, se puede asociar a una vidala.

La portada del álbum incluye el título que remite explícitamente al movimiento al que pertenece y a la intención de dar fe, testimoniar, dar cuenta de él. Está ilustrado por una xilografía de Aldo Biglione. La imagen presenta una representación regional, rural, desde un lenguaje visual novedoso; hace referencia a lo popular, pero con un grado de abstracción intelectual que reduce el impacto icónico de un realismo.¹

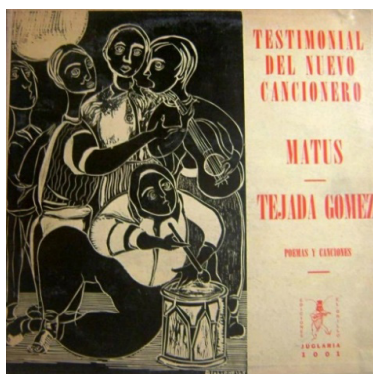


Imagen 1: tapa del disco Testimonial del Nuevo Cancionero

En la contratapa del disco figura un texto, en el que se destacan algunos conceptos absolutamente ligados al Manifiesto mencio-

1 Un análisis sobre los artes de tapa de las discográficas independientes encabezadas por Matus y Tejada Gómez puede encontrarse en: García, Greco y Romaniuk (2019).

nado: la pertenencia e identidad con ese colectivo de la “Patria”, a través de todos sus paisajes y toda su gente; el asumir como cantores la misión de retomar la voz legendaria de los guitarreros; la intención de no hacer concesiones a través de un folclore de tarjeta postal; el proponer un cancionero como una toma de conciencia del país y el legado que se recibe y se transmite: «donde duermen nuestros abuelos y despiertan nuestros hijos»:

Esta obra es un canto de amor a la Patria. A todos sus rumbos y paisajes, a toda su gente. Cuando hace quince años empezamos esta aventura del cancionero, no nos movía otro afán que el de poner en la boca del pueblo, la magia profunda de su propia vida. Queríamos devolverle el canto que había nutrido nuestra niñez desde la voz, ahora legendaria, de los guitarreros. Por eso nunca hemos hecho concesiones al costumbrismo fácil ni al «folklore» de tarjeta postal y hemos intentado hacer del cancionero popular una cuestión de ahora y aquí, una toma de conciencia del país y su gente que crece y lucha buscando liberar su grandeza. Por eso nuestro tema es todo el país y no una región. Por eso esta música va desde la baguala al tango, genuinamente. Porque el acervo popular es nuestro patrimonio inalienable y no estamos dispuestos a renunciar a ninguna porción de él y como autores e intérpretes, afirmamos nuestra vocación de expresar limpiamente todo lo que entrañablemente amamos de esta tierra, donde duermen nuestros abuelos y despiertan nuestros hijos.

matus - tejada gómez

Entre los núcleos temáticos que presentan las poesías y canciones del álbum, sobresale la referencia a un pasado que aparece como un legado, una herencia que toma y rescata el cantor del presente. También aparece un espacio geográfico, representado por materiales y paisajes que rodean al hombre; pero asimismo como símbolo de una región, entre otros el sur como espacio de subalternidad continental. La canción “Coplera del viento” es, sin duda, la de mayor contenido militante y, como se señaló antes, es la pieza más particular desde lo musical; es la que más se despega de las

estructuras de los géneros para hacer alusión a varios de ellos.

En la interpretación de Matus de esta canción, se destaca el vibrato utilizado por el cantor y también la simplicidad del acompañamiento de Amaya, que se caracteriza por enlazar armonías básicas en el ritmo que caracteriza cada uno de los géneros musicales que se abordan en la canción. En este punto vale recordar que Amaya fue un guitarrista virtuoso, quien junto a Lalo Homer y Chito Zeballos en la agrupación Tres para el folklore, dejaron una marca en la interpretación de este instrumento en la década de 1960 en la Argentina. Es por ello que su simplicidad puede entenderse como una búsqueda por resaltar y destacar la letra y el contenido de la canción. El recitado de la tercera sección está a cargo de Tejada Gómez, quien desarrolló su faceta performática como recitador, entendemos como búsqueda de llevar su poesía a otros círculos. Es decir, de no dejarla en un papel o en un libro sólo para quienes se interesen por la lectura, sino de alcanzar un público mayor a partir de la palabra hablada. Esta práctica era, por cierto, propia de la época.

Esta primera grabación de la canción fue reeditada en otros discos. Matus junto con la cantante Celia Birembaun participaron del Encuentro de la Canción Protesta en 1967 y esta canción (sin el recitado que la precede) fue elegida para formar parte de la compilación editada por el gobierno cubano (García y Greco 2017).



La compilación fue a su vez reeditada recientemente por *laSmithsonianFolkwaysRecordingsy* puede encontrarse en plataformas como Spotify y YouTube bajo el título *Canción Protesta: Protest songo f Latin American*.

A la vez, la pista completa (recitado previo y canción) fue reutilizada en el disco *Vigencia*, editado en el 2005 por Registros de Cultura, un espacio a la gestión y difusión de la cultura popular argentina.

Las versiones

1) Jorge Cafrune en el disco *Ando cantándole al viento y no solo por cantar* (CBS, 1965)

Folklorista destacado y popular, integrante de “Las Voces del Huayra” y “Los cantores del alba” que se consagró como cantante solista luego de su participación en el Festival de Cosquín en 1962.

La versión de la “Copletera del viento”, que comienza con un canto a capella, se caracteriza por no presentar cambios de *tempo*. Tanto la parte de tonada, como la de vidala y la de baguala, se interpretan con el mismo pulso y se omiten los calderones propuestos en la partitura. En general, el *tempo* es más lento que la versión de Matus, posiblemente se acerca más a una zamba, género emblemático del folklore nacional tradicional de aquel momento. El acompañamiento de la guitarra es muy básico, similar al de Amaya. Respecto de la voz, podemos vincularlo con la vocalidad del “paradigma clásico” (Díaz 2007 y 2008) del folklore. En este sentido, vale la pena recordar el análisis de Federico Sammartino, quien sugiere que “la articulación entre emoción y prácticas sonoras que abre la vocalidad de los músicos inscriptos en el estilo del folklore tradicionalista, remite a los valores e ideologías del nacionalismo argentino, encarnados en su personajemás representativo: el gaucho” (2015: 39). Lo mencionado se refuerza si observamos las vestimentas que aparecen en el arte de tapa y en las fotografías habituales del cantor:



En este caso, Cafrune decide no realizar el recitado, sino cantarlo. Se elige la misma música de la primera estrofa y se acomodada el recitado a esta melodía. Sobre el final no se utilizala mención al malambo, la versión finaliza con los mismos acordes que se utilizaron desde la sección de vidala en adelante

El sello es CBS. Asumimos que los medios de circulación de este sello son de mayor alcance o envergadura que los del El Grillo.

2) Mercedes Sosa en el disco *Hermano* editado (Philips, 1966)

La versión está en uno de los primeros discos que graba. Presenta muchas similitudes con la grabación de Matus y Tejada Gómez. Su voz es “lisa” o “plana”, es decir, que no presentavibrato. En este sentido, el uso del vibrato también puede estar relacionado con las posibilidades de cada cantor.

La versión en cuanto a la estructura es similar a la grabación de Matus y Tejada Gómez, aunque el acompañamiento dela guitarra que es bastante más interesante, agrega por ejemplo unos punteosen la parte de tonada cuyana. El acompañamiento del bombo legüero suma interés, sobre todo en el final tipo malambo.²

La cantora también hace el recitado, aunque su tono es un poco más intimista que el de Tejada Gómez.

El sello es Philips, al igual que en el caso de Cafrune, asumimos que tuvo mayor circulación que el de El Grillo.

3) Antonio Domínguez Hidalgo en *Al grito de nuestra América* (1972)

² Vale comentar que los nombres de los músicos no aparecen en el disco.

El intérprete es un pedagogo mexicano, conocido por sus escritos y manuales, y por ser formador de maestros en México.³ Esta versión la conocemos a través del canal de YouTube del propio cantor. El disco en el cual fue grabado, contiene canciones de otros artistas del cancionero latinoamericano.

La versión presenta un acompañamiento simple de guitarra y percusión. Presenta cambios en la acentuación y la melodía, especialmente de la primera sección ("tonada" según la partitura). Por el *tempo* y el ritmo del acompañamiento, esta primera sección recuerdamás a una zamba que a una tonada (que es el género indicado en la partitura). El cantor realiza el recitado y también los cambios de *tempi* indicados en la partitura y se detiene en calderones (en este sentido, es parecido a las versiones de Sosa y Matus-Tejada Gómez). Sobre el final, el rasguído de la guitarra recuerda algún género mexicano antes que un malambo.

Por el momento, no tenemos datos del sello y ni la circulación del mismo, pero las demás canciones que forman parte del mismo (Lima Quintana, Violeta Parra, Horacio Guarany, Daniel Viglietti; entre otros) y el título del disco, podemos afirmar que se busca dar continuidad con ideología latinoamericanista.

4) Otra yerba en el disco *Folklore a cinco voces* (Latin, 2005)

La agrupación Otra yerba está vinculada con larga tradición vocal de los años 70. Ha tenido diferentes formaciones, en este caso son cinco voces (un tenor, un contralto, una mezzo soprano, un barítono y un bajo). Los arreglos y la dirección musical son de Esteban Tozzi, quien también ejecuta los distintos instrumentos que acompañan a las voces. Esta versión puede ser catalogada como arreglo vocal, lo que Ricardo Mansilla (2006) define como el procedimiento que implica "toda transformación creativa de una obra musical que conlleva modificaciones y aportes sustanciales en su factura y que altera su estructura en los diversos aspectos musicales pudiendo o no cambiar de orgánico —medio vocal/instrumental" (Mansilla, 2006, p. 17). En este caso, por su instrumentación (guitarra, cuatro, maracas) y su ritmo recuerda

3 Información extraída de: https://bibliotecavirtual.fandom.com/es/wiki/Antonio_Dom%C3%ADn_guez_Hidalgo.

a la música venezolana, especialmente el joropo. Las líneas vocales son muy elaboradas y por momentos reemplazan líneas instrumentales (caso del bajo).

La circulación del disco parece estar circunscripta al circuito coral latinoamericano, aunque la versión está en YouTube y Spotify.

5) Nilda Godoy y Cacho Hussein en *Canción del viento* (Registros de Cultura, 2019).

Dúo de músicos santafecinos que se dedica a la música argentina. En este caso, se trata de una producción en homenaje a Tejada Gómez. La producción completa es sobre la obra de este autor. En el caso de la Coplera, la versión es un recitado con acompañamiento de guitarra. De algún modo se utiliza como preludeo para la siguiente canción del disco, que se llama “El viento duende”.

A modo de cierre de un trabajo en proceso

La canción se compone a principios de los 60, auge del folklore y lanzamiento del Nuevo Cancionero. Se graba por primera vez en un disco completo de canciones de Tejada Gómez y Matus, compañeros de la vida y de los ideales en cuanto a la canción. El disco tiene una fuerte inclinación a canciones con contenido social, y la Coplera en particular un fuerte mensaje. Los autores se están lanzando a crear canciones y además a gestionar un sello discográfico para hacer circular sus ideas y sus carreras artísticas. Podría considerarse esta primera versión como el “original” de la canción, si es que se puede hablar de original.

La versión de Mercedes Sosa es similar en estructura, tempo e instrumentación a la de los autores. En este sentido, se puede pensar en los ideales y recorridos compartidos entre ellos. Aunque se diferencia por su voz y por el acompañamiento más cuidado de guitarra y bombo legüero. La versión de Jorge Cafrune presenta algunas diferencias, ya no sólo desde lo vocal sino también desde los tempos y lo referente al recitado. Ambas versiones fueron grabadas por grandes sellos, entendemos que tuvieron mayor

circulación que el sello de Tejada Gómez y Matus, aunque vale la pena tener en cuenta las reediciones del “original”. Nos referimos especialmente a la producción de Casa de las Américas y luego su reedición por la SmithsonianFolkwaysRecordings.

Un poco posterior es la versión de Domínguez Hidalgo, mexicano, que difiere más desde el punto de vista del género y el ritmo. Agrega también percusión, pero no un bombo que es más propio de nuestro país. El comienzo es más rápido, y al final no hace el ritmo de malambo sino de otro género, probablemente mexicano.

La versión de Otra Yerba es más cercana en el tiempo, así como también la del dúo de músicos santafesinos. El conjunto vocal y su circulación parece estar ligada al movimiento de coros latinoamericanos. En su arreglo cambia notoriamente el ritmo, remitiendo a un género venezolano. Se puede pensar que están insertos en un movimiento de mirada latinoamericanistas, tanto por el género musical aludido como por el arreglo coral. Su ámbito de realización es otro muy diferente. La versión de los músicos santafesinos, también se aleja del “original” pero al ser un homenaje al poeta, queda en el marco de su producción.

De esta forma podemos pensar que la canción ha recorrido diferentes circuitos de circulación, aunque un estudio más detallado de la misma, queda pendiente para futuras etapas de este trabajo.

Bibliografía

Aronczyk, Melissa y Ailsa Craig. 2012. "Introduction: Cultures of circulation". *Poetics* 40: 93-100. Disponible en <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0304422X12000101>

Aharonián, Coriún. 2007. "El concepto de versión y la direccionalidad sociocultural en música popular". C. Aharonián, *Músicas populares del Uruguay* (125-130). Montevideo: Universidad de la República.

Fabbri, Franco. 1982. «A theory of musical genres: two applications». En P. Tagg y D. Horn, *Popular Music Perspectives* (p. 52-81). Göteborg y Exeter: International Association for the Study of Popular Music.

_____ 1999. «Browsing Music Spaces: Categories and The Musical Mind». Recuperado el 17/02/2018 de http://www.francofabbri.net/files/Testi_per_Studenti/ffabbri990717.pdf

_____ 2006. «Tipos, categorías, géneros musicales. ¿Hace falta una teoría?» Ponencia presentada en el VII Congreso de la Rama Latinoamericana de la Asociación Internacional para el estudio de la Música popular, La Habana, Cuba. Recuperado el 17/02/2018 de http://www.francofabbri.net/files/Testi_per_Studenti/TiposCategoriasGeneros.pdf

García, María Inés. 2016. "El Nuevo Cancionero y su propuesta", en Hugo E. Biagini y Gerardo Oviedo (dir.): *El pensamiento alternativo en la Argentina contemporánea. Tomo III. Derechos humanos, resistencia y emancipación (1960-2015)* pp. 439-456. CABA: Editorial Biblos.

García, María Inés; Greco, María Emilia y Bravo, Nazareno. 2014. "Testimonial del Nuevo Cancionero: las prácticas musicales como discurso social y el rol del intelectual comprometido en la

década del sesenta”. *Resonancias. Revista de Investigación musical*, Vol. 18, Nº 34, 2014, pp. 89-110.

García, María Inés y Greco, María Emilia. 2017. “Coplera del viento. La presencia de Oscar Matus y del Nuevo Cancionero en el Encuentro de la Canción Protesta de 1967”. *Boletín Música, Casa de las Américas*, No. 45, Nueva época, enero-abril, pp. 25-39.

García, M. Inés, Greco, M. Emilia y Romaniuk, Ana. 2021. “Nuevo Cancionero: las producciones discográficas a través de las tapas de sus discos”. Danisa Alesandroni e Ignacio Quiroz (comps.), *Será que la canción llegó hasta el sol: miradas, escuchas y reflexiones en torno a la canción: Actas de Músicos en Congreso: 7ma edición: 2019*. Instituto Superior de Música, Universidad del Litoral. Pp. 269-284. Disponible en: http://www.ism.unl.edu.ar/noticia/50542/actas_de_m%C3%BAasicos_en_congreso_2019.html.

González, Juan Pablo. 2013. *Pensar la música desde América Latina*. 2013. Gourmet Musical.

_____ 2017. *Des/encuentros en la música popular chilena. 1970-1990*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

López Cano, Rubén. 2011. “Lo original de la versión. De la ontología a la pragmática de la versión en la música popular urbana”. *Revista Consensus*, 16 (1), 57-82. Recuperado el 18/02/2018 de <http://www.unife.edu.pe/pub/consensus/consensus16/rubenlopez.pdf>

Madoery, Diego. 2007. “Género. Tema, arreglo. Marcos teóricos e incidencias en la educación de la música popular”. Ponencia presentada en el *Primer Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular*. Villa María, Córdoba: Universidad Nacional de Villa María.

Mansilla, Ricardo. 2006. *El arreglo coral de música popular. Una forma de composición que renueva el repertorio de concierto*. Tesis para la Maestría en Arte Latinoamericano sin publicar. Mendoza: Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional de Cuyo.

Sanmartino, Federico. 2015. "Ceros y unos en la musicología. Software y análisis musical". *Resonancias. Revista de Investigación musical*, vol. 19, n°37, julio-noviembre 2015, pp. 27-45.

Interpelando el repertorio musical infantil

Carlos Peralta

Magister en Educación Artística-Mención Música
Doctorando en Humanidades y Artes-Mención Música
Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

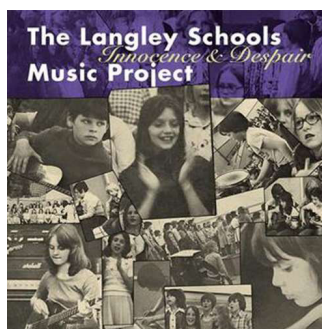
En este escrito pretendo una aproximación a *The Langley Schools Music Project*, un proyecto musical de mediados de la década de los '70, destinado a alumnos/as entre 9 y 12 años, de cuatro escuelas de un pequeño pueblo rural de la Columbia Británica canadiense, Langley. Esta aproximación no conlleva mayor objeto que intentar contribuir al campo de la educación musical infantil, aportando un fundamento más a las discusiones acerca del repertorio musical, discusiones que aún adeudan profundidad y proyección. Porque, al menos en la educación musical cercana (argentina y latinoamericana), se han dado debates y problematizaciones mayormente en la dimensión didáctica y menos en la curricular donde podría inscribirse la problemática del repertorio. Es decir, se ha focalizado e insistido por discutir los más y mejores caminos por los que acceder a la música, pero mucho menos se ha discutido sobre la música a la que acceder. Esto pudo traducirse en el acceso a un repertorio generalmente indiscutible, al mismo tiempo objetivado metodológica y epistemológicamente, convirtiéndolo en un contenido idealizado, un listado modelo de música referencial, en más en menos, del canon musical eurocéntrico. Sin embargo, aquí vamos a referirnos a repertorio no como una lista de obras musicales abordables, sino a esa relación musical que en un espacio tiempo musical dado, se establece con un recorte de la cultura musical en cuestión. No es la obra musical lo que más interesa, sino las relaciones musicales posibles y singulares que surgen cuando la música es puesta en práctica, cuando suena. Es decir, repertorio es ya una acción, un proceso de relación musical, una construcción musical continua y singular. Esta reconcep-

tualización de la tradicional idea de repertorio,¹ permite poner el foco no precisamente en las músicas, en los títulos, en los autores, estilos, etc., que, en este caso, *The Langley Schools Music Project* ha abordado, sino en las relaciones que esas prácticas musicales, esas acciones performativas, habilitan; relaciones que han de ser la sustancia de esa formación musical.

The Langley Schools Music Project

Hace medio siglo, en Langley, lugar un poco alejado de las modernidades y tendencias (*new waves*, hoy *trend pop*) de las grandes ciudades, crecían niños y niñas al ritmo rutinario y tradicional de las actividades agrícola-ganaderas. Según se constata, por ejemplo en Plasketes (2016),² una educación conservadora solidaria a una sociedad conservadora no auspiciaba escenarios ni promovía espacios para una niñez conmovida y curiosa por conocer lo que sucediera más allá de hasta donde sus ojos habían podido ver y sus oídos escuchar.

Figura N°1 - Imagen de la tapa de la producción discográfica lanzada en el año 2001, por Bar/None Records (New Jersey-USA). Imagen de dominio público



1 Pensar el repertorio en tanto práctica constructiva de la música es una renovación conceptual que he comenzado a elaborar dentro del estudio de posgrado de maestría en la tesis "La construcción del repertorio musical en la Orquesta Villalobos de Porto Alegre, Brasil" (Universidad Nacional de Rosario, 2021), y que continúo en el doctorado en la misma Universidad.

2 Ver Plasketes, George (2016). *Covering the outside the line: Hans Fenger and the Langley Schools Music Project*. En: *B-sides, Undercurrents and Overtones: Peripheries to popular in music, 1960 to the present*. Chapter 3, (NYC: Routledge), p.36.

Pero esos niños y niñas sabían que había muchos otros horizontes, pues tampoco el pueblo de Langley era un sitio aislado del mundo, y al menos mediante la radio, estaban medianamente al tanto de aquella música que sonaba en los *charts*, *hits parade* y *top10s*, las preferencias juveniles, el ranking mundial de músicas, que, por poner un ejemplo, lideraban The Beatles, The Beach Boys, Neil Diamond, The Eagles y otros destacados del floreciente rock/pop. Pero no era suficiente “saber que esta música existía”, pues para estos niños y niñas, no bastaba con saber que el mundo era amplio, sino que había que andarlo, había que *protagonizarlo*.

La escuela no era el lugar más adecuado y entusiasta para tales aventuras, aun siendo el principal núcleo de movilización y socialización, como lo afirma Plasketes (op. cit. p.36).³

El currículum escolar en lo que refiere a educación musical se basaba en una selección de contenidos dentro de un encuadre referido al repertorio de la *clasicidad*;⁴ esto es, obras musicales infantiles que respondían a métodos didácticos estructurados según el formalismo musical, la apreciación analítica, los aprendizajes técnicos sobre la lectoescritura.

Hasta que a ese lugar distante de las urbes,⁵ llegó Hans Fenger, el nuevo maestro de música, quien afirmó que “*no sabía nada de la educación musical convencional (que debía enseñar), ni cómo enseñar a cantar. Sobre todo, no sabía nada de cómo se supone que sea la música infantil*”.⁶ Hans Fenger era músico, tocaba en bares y

3 Referencia al original: “*School was the center for social life for most children.*” (p. 36)

4 El término *clasicidad* es tomado de textos de Omar Corrado (2004-2005), y habilita el pensamiento sobre un tipo de territorio simbólico donde la música responde a ciertos y sólo a ciertas propiedades del pensamiento del arte occidental europeo.

5 Relativamente cercano a Vancouver, 45 km.

6 Cita de Wikipedia, https://en.wikipedia.org/wiki/The_Langley_Schools_Music_Project#cite_note-1. Traducción del original: “*I knew virtually nothing about conventional music education, and didn't know how to teach singing. Above all, I knew nothing of what children's music was supposed to be*”.

clubes, y aceptó el nuevo desafío laboral como docente de música, allí en *Langley*- Metro Vancouver, Columbia Británica, Canadá.

Cuestiones de repertorio

Repertorio, como antes adelanté, merece ir más allá de una lista de músicas abordables, y concierne a la promoción de relaciones musicales frente a un mundo musical comprendido entre títulos de obras musicales, canciones, autores, estilos, géneros, instrumentaciones, academias musicales, cultura musical, segmentos socio-histórico-culturales, etc. Ya no dan cuenta de los *caminos musicales* posibles, sino de cómo es posible hacer caminos al andar, o sea, del momento de reinscribir el discurso musical antecedente.

La construcción del repertorio musical de *The Langley Schools Music Project* tuvo un registro que consistió, entre los años 1976-77, en la grabación (no profesional) de 19 canciones que quedaron registradas en un disco doble con una tirada mínima sin más pretensiones que llegar a la propia comunidad educativa:

- En las escuelas *Lochiel*, *Glenwood*, y *South Carvolth* (1976)
- *You're So Good to Me* (originally by The Beach Boys)
- *To Know Him Is To Love Him* (The Teddy Bears)
- *Help Me, Rhonda* (The Beach Boys)
- *Space Oddity* (David Bowie)
- *I'm Into Something Good* (Herman's Hermits)
- *Band on the Run* (Paul McCartney & Wings)
- *Rhiannon* (Fleetwood Mac)
- *Little Deuce Coupe* (The Beach Boys)
- *Saturday Night* (Bay City Rollers)

En la escuela *Brown Elementary School* (1977)

- *Venus and Mars/Rock Show* (originally by Paul McCartney & Wings)
- *You're Sixteen* (Johnny Burnette)

- *Wildfire* (Michael Martin Murphey)
- *In My Room* (The Beach Boys)
- *I Get Around* (The Beach Boys)
- *The Long and Winding Road* (The Beatles)
- *Desperado* (The Eagles)
- *Good Vibrations* (The Beach Boys)
- *God Only Knows* (The Beach Boys)
- Sweet Caroline (Neil Diamond)
- Mandy (Barry Manilow)
- Calling Occupants of Interplanetary Craft (Klaatu)

De pronto y sorpresivamente, la comunidad infantil de Langley *se musicaliza* con un entusiasmo y una motivación llamativa (condición *sine quanon* de toda empresa educativa). Y entonces surge la pregunta: ¿se hubiesen movilizado las expectativas y los fervores juveniles si la propuesta de musicalización hubiese versado en otro tipo de música?, y ¿si hubiese sido otro que no fuera Hans Fenger? ¿Será que este maestro de música supo proponer aquello que estos niños y niñas estaban demandando; supo intervenir sobre las respuestas que estos escolares estaban necesitando construir?, y aun Hans Fenger, y aun esa música, si los niños y niñas hubiesen sido otros (con otras inquietudes y expectativas) y no esos, ¿el repertorio hubiese sido el mismo, o sea, hubiese sido el mismo tipo de construcción?

He aquí la lectura y la apreciación del maestro Hans Fenger: “ellos/as querían música que les diera la sensación de *heaviness* (dureza, aspereza...)” (Appelstein, website, s/p).⁷

Así mismo este docente se reconoce en las fronteras de la educación musical al decir:

sabía que esta no era la manera tradicional de enseñar música. A mí nunca me gustó la ‘música infantil’ conven-

⁷ Hans Fenger en <https://mikeappelstein.wordpress.com/langley/> Original: “They didn’t want to sing about “my friend the raccoon up in the tree,” and they certainly didn’t want to sing love songs, “you done me wrong” kind of things. They can’t really relate to that. They wanted to sing songs that musically gave them a feeling of heaviness”.

cional, la cual es condescendiente e ignora la realidad que los niños/as viven, que puede ser sombría o desdichada. Esos niños/as odiaban lo **melosamente tierno**. (Appelstein, 2018, s/p).⁸

“*Si bien mucha de la música infantilizada o bien **música infantil** es en términos de algo demasiado tierno, demasiado dulce, puro o aséptico*”, “*los niños/as no tienen esas vidas y pensamientos absolutamente cándidos (e ingenuos), o no todo el tiempo*” (Fenger en Jurgen Gothe, 2003, s/p).⁹

Esto sienta un precedente que (al menos) compromete a interpelar esas tradiciones bajo la pregunta: *¿qué es hoy música infantil?*, lo cual introduce debates sobre la regulación del lugar simbólico que la niñez ocupa en la semiosis social, cómo es determinada, qué han de querer esos niños y niñas, lo que necesita(ría)n, lo que hace a su vida cotidiana. Así se vuelven frágiles aquellas certezas de saber rápida y sobradamente qué música prescribe la infancia, pues, de qué infancia estamos hablando. A esta pregunta debemos adicionarle otras como las que formula Carabetta (2020): *¿qué es la música; quién es músico; quién puede aprender música?* (p.11). Estas cuestiones implican la posibilidad de ampliar el horizonte musical, que no se cierra en respuestas, sino que profundiza las preguntas, que no reivindica la universalidad de un tipo de música, sino que valora la diversidad de prácticas musicales, donde, entonces, esta música que los niños y niñas de Langley produje-

8 Hans Fengeren Mike Appelstein (2018). Accedido en <https://dangerousminds.net/tag/Langley-Schools-Music-Project>) Traducción del original: “*This was not the way music was traditionally taught. But then I never liked conventional children’s music, which is condescending and ignores the reality of children’s lives, which can be dark and scary. These children hated cute.*”

9 Traducción (no literal) del original: “*Much of what went down as official kid’s music is simply too coy, too cute. (JurgenGothe, 2003, s/p), “kids don’t have those bouncy, leave-it-to-Beaver lives and thoughts, all the time. Some don’t have them any of the time.” (FengerenJurgenGothe, op. Cít., s/p)*

ron, y que Irwin Chusid¹⁰ considera *outsider music*, sería revelada en cuanto a su valor performativo y cultural, superando el **deber ser *insider***, o en otras palabras, la tradicional pertenencia al repertorio de la clasicidad, esa

matriz profunda que está en la base de la formación musical (y que) aún sostiene (...) que hay músicas que elevan la cultura y otras que no, que hay expresiones que ni siquiera deberían llamarse música, que saber música va ligado al dominio de la lectoescritura musical y a la capacidad para tocar obras de los grandes compositores que la ilustración nos legó, entre otras cuestiones. (Carabetta, 2020, p. 11)

El repertorio musical de *The Langley Schools Music Project* implica la construcción musical de una situación espacio-temporal propia desde donde establece relaciones con el contexto musical circundante, la cultura musical, la música dentro de la cultura, las dinámicas socioculturales, el mundo en el que viven, relación que puede anticipar una construcción identitaria: ¿quiénes son ellos en el mundo musical; cuál es su principio de intervención?

El sentido de la música de *The Langley Schools Music Project* capitaliza esa instancia donde *los músicos performan (hacen, llevan a cabo), no música, sino su propia identidad como músicos* (Auslander, 2004) lo cual, al fin de cuentas, sostiene el momento que los produce.

Con esto y en cierta manera, no podríamos proponer una lista de músicas ni por consagradas, ni por convenientes, ni por didácticas, ni por oportunas. En todo caso la propuesta versaría en un proceso musical capaz de habilitar relaciones desde una posición propia, hacia un marco posible de músicas habidas, provechosamente capitalizables, *pues no hay una música que a priori enamore a los niños, son los niños que al hacer música se le van enamorando.*¹¹

10 Productor que llevó adelante el relanzamiento de la producción musical de TheLangleySchoolsMusic Project, en el año 2000, y que llevó a su conocimiento público.

11 Enreferencia a la cita de Hans Fengeren <https://mikeappelstein.wordpress.com/langley/> Original: “*They (the kids) were just trying to be who they were, and*

Por lo pronto nos referimos a lo que C. Small (1998) planteó como “people musicking”; “*el acto de musicking establece, en el lugar donde sucede, un conjunto de relaciones. En estas relaciones se asienta el significado del acto propiamente*” (p. 13).¹²

Se comprenden esas relaciones

no sólo entre aquellos sonidos organizados, pensados convencionalmente, sino además referida a todos quienes están tomando parte, sea cual sea la función, en la performance: relaciones entre persona y persona, entre lo individual y lo social, (entre sociedades). Esas relaciones son cuestiones importantes que nosotros experimentamos haciendo música: *musicking*. (p.13)¹³

Plasketes (2016) afirma que el significado de la música de *The Langley Schools Music Project* ha de ser visto más como algo contingente, circunstancial e incluso súbito, “(cuyo) legado no constituyó una piedra basal para redefinir aspectos de la cultura popular, la educación musical o el arte empoderando niños” (p.47).¹⁴ Sin embargo, Fenger dijo que “los niños se aferraban a lo que les gustaba: emoción, drama y hacer música en grupo. Que los resultados fueran buenos, malos, o si sonaba o no afinado, no era gran

they're doing this music and falling love with it”

12 Cita del original: “*the act of musicking establishes in the places where it is happening a set of relationships, it is in those relationships that the meanings of the act lie.*”

13 Traducción propia de la cita original: “(These relationships) *are to be found not only between those organized sounds, conventionally thought (...), but also between the people who are taking part, in whatever capacity, in the performance (...): relationships between person and person, between individual and society, between (societies. These relationships) are important matters (...) we learn about them through musicking*” (Small, 1998, p. 13)

14 Traducción del original: “*The Langley Schools Music Project’s lasting legacy may be limited to a momentary mark more than to redefining touchstone of popular culture, music education, or the arts empowering children*” (p. 47)

*cosa- ellos tenían impulso*¹⁵. Al menos esto basta para irrumpir, para interpelar el concepto tradicional de repertorio infantil, tanto como revisar la epistemología musical que *vigila* ese repertorio. *The Langley Schools Music Project*, si contingente o no, si en mayor o menor medida casual, es una forma de irrupción en los discursos ideológico-musicales hegemónico-universalistas. Señala Fenger (en Plasketes, 2016): “Yo procuraba material de naturaleza un tanto más filosófica, en vez de las canciones infantiles estandarizadas que tienden a ser más descriptivas, o sobre cosas, o animales, o la paz en el mundo. (...) A mí me interesaba más el hecho de que los niños cantaran músicas que fueran más introspectivas y filosóficas. (p. 37)¹⁶

¿Qué repertorio infantil?

Este repertorio en *The Langley Schools Music Project* deja ver que esos niños no son aquellos imaginados por los cuales a ciertas músicas y desarrollos musicales se les denominó *infantiles*. Más allá de que quiera medirse la trascendencia del proyecto, su impacto, etc., basta con saber que durante un par de años hubo niños y niñas *deconstruyendo* la idea cándida y lírica con la que se les designaba.

“El inusual método de Fenger alentaba a los niños a cantar y tocar músicas que les gustaran, las cuales reflejaban sus emociones, intereses, contextos y experiencias.” (Plasketes, 2016, p.37).¹⁷

15 Hans Fengeren https://en.wikipedia.org/wiki/The_Langley_Schools_Music_Project. Traducción del original: “the kids had a grasp of what they liked: emotion, drama, and making music as a group. Whether the results were good, bad, in tune or out was no big deal—they had élan”. (s/p)

16 Traducción del original: “And I tried to find material that was a little bit more philosophical in nature rather than the standard children’s songs, which tended to be more descriptive or tended to be about, you know, animals or peace in the world, that sort of thing. And I was more interested in children singing songs that were more introspective and more philosophical.”

17 Traducción del original: “The Fenger’s unusual method encouraged the children to sing and play songs they liked and which reflected their emotions, inter-

Según Penn Jillette “*The Langley Schools Music Project es la celebración de la pasión por sobre la destreza musical.*”¹⁸

Hoy en día, creemos muy importante observar que todavía hay proyectos musicales que comienzan enfocados en que un niño/a domine correctamente la técnica de un instrumento, antes que promover el descubrimiento y la potencialidad de la música como dimensión afectiva-emocional. ¿Existe la pregunta acerca de cómo un niño musicaliza su pasión?; ¿existe la respuesta en la epistemología musical clásica?

Cómo garantizar la emoción por la música antes que por el dominio de la técnica. Pues cuántas veces hemos visto la preeminencia de cuestiones de técnica musical en detrimento del momento súbito de la pasión. Quizá pueda sospecharse que entonces la pasión por la música pueda permitir el aprendizaje de elementos técnicos, pero no hay garantías de que fuera al revés.

La pregunta, cuya respuesta desafía la labor formativa, es en sentido de indagar qué repertorio construye, potencia, resguarda, promueve una pasión musical, antes que meras habilidades técnico-musicales.

Por otro lado, y para ir cerrando, la idea de que los niños/as no son sólo proyectos de adultos potencialmente funcionales al orden social, ya ha sido manifestada de manera consistente, por ejemplo, por Tonucci (1991), y a la postre, los niños tampoco serían proyectos de músicos, no debe velarse porque sean quienes reivindiquen y salven la música de un tiempo futuro. Según Fenger, frente a la potestad autoritaria adulta, “*los niños no tienen absolutamente nada de poder. Son maleables, (...) y tienen que comportarse de maneras odiosas para conseguir lo que quieren. Creo que les he dado el espacio para reconocer la propia voz y la manera para expresarla.*” (Fenger, en Applestein, 2013, s/p). Sobre esto no

ests, environment and experiences”. Traducción del original: “*The Fenger’s unusual method encouraged the children to sing and play songs they liked and which reflected their emotions, interests, environment and experiences*”.

18 Penn Jillette [of Penn and Teller] en <http://www.bar-none.com/langley-school>). Traducción del original: “*The Langley Schools Music Project is the celebration of passion over skill*”

queda más que comprender una intención de poner la música en función de la infancia, y no al revés.



Figura N°2- Foto extraída de la revista online *Dangerousminds*, de acceso público

The Langley Schools Music Project movilizó discusiones acerca del repertorio en términos de construcción y en todo caso ya no en términos meramente textuales prescriptivos (cómo interpretar correctamente una música correctamente interpretable).

¿En qué sentido ocurrió de esta manera; en qué sentido se valorizó y capitalizó la experiencia de cada niños/a?

(En la música de *The Langley Schools Music Project*) puedes escuchar ese imprevisible desembarazo amateur de los coros de niños conjurando un tipo de primera emocionalidad humana. Esto toma sentido ese tipo de dulzura o exagerada alegría que sólo es posible previo al cinismo adulto, o en esos miedos delirantes que sienten quienes no tienen mucha experiencia en manejar los tantos obstáculos de la vida. (Fenger, en Applestein, 2013, s/p)¹⁹

En este tono parece evidente que el repertorio musical infantil debe entonces ampliar sus posibilidades de representación y experiencia.

19 Traducción del original (no literal): “*the untrained unpredictability of children’s choirs conjures primal human emotions at their least diluted. This can mean the kind of sweet, bountiful joy that’s only possible before the onset of grown-up cynicism, or the sort of stark raving fear felt by those inexperienced in managing life’s many obstacles. You can hear both on “Innocence & Despair”*”

Al fin, notamos la necesidad de profundizar el repertorio como variable de relatividad de la construcción de identidad; un punto de encuentro entre lo que Boaventura de Sousa Santos (2003) llamó los *espejos sociales* y las formas de construcción de la identidad como procesos desde lo interrelativo a lo narrativo (Vila, 1998).

Observamos que *The Langley Schools Music Project* deconstruye la idea de que los niños cargan (siempre) con esa identidad que se les asigna, un artefacto discursivo al que ellos deben aplicar, un proceso donde poco o nada ellos mismos toman parte. Por ejemplo, hemos visto en otros proyectos de grupos musicales como por ejemplo orquestales, la satisfacción adulta de conseguir niños disciplinados, ordenados, obedientes, mediante la práctica musical, lo cual cumple más con las intenciones adultas de las conductas convenientes y necesarias con las que el niño debe identificarse, que con los procesos identitarios complejos que hacen a que el niño se construya asimismo a cada paso, en cada sonido musical.

Bibliografía

Applestein, Mike (2008) *We are your friends: The Langley Schools Music Project*. Entrevista a Hans Fenger publicada en el sitio wordpress de Mike Applestein <https://mikeapplestein.wordpress.com/langley/> (acceso en enero/2021)

Applestein, Mike (2013) *Langley Schools Music Project: children's choruses sing beach boys, bowie, fleetwood mac*. En revista online *Dangerous minds* (acceso en enero 2021, <https://dangerousminds.net/tag/Langley-Schools-Music-Project>)

Applestein, Mike (2018) *Innocence & despair: 1970s school children sing Bowie, Beach Boys, Beatles and Eagles*. En revista online *Dangerous minds* (acceso en enero 2021, <https://dangerousminds.net/tag/Langley-Schools-Music-Project>)

Bar/None Records. Producción discográfica. Acceso en diciembre de 2020 en <http://www.bar-none.com/langley-school>

Bizarro, David (2011) *Dejad que los niños se acerquen al POP*. El país (publicación online) Madrid, accedida en diciembre 2020 en <https://blogs.elpais.com/muro-de-sonido/2011/07/dejad-que-los-ni%C3%B1os-se-acerquen-al-pop.html>

Gothe, Jurgen (2003). *The Langley Schools Music Project. Hans Fenger's magical musical mystery*. Nuvo (online magazine): <https://nuvomagazine.com/magazine/winter-2003/langley-school-of-music-project> (acceso en diciembre/2021)

Hyden, Steven (2012) *Stop mocking children's*. Salon (online magazine): [choirshttps://www.salon.com/2012/08/02/stop_mocking_childrens_choirs/](https://www.salon.com/2012/08/02/stop_mocking_childrens_choirs/) (acceso en diciembre / 2020)

Plasketes, George (2016). *B-Sides, undercurrents and overtones: Peripheries to popular in music, 1960 to the present*. NYC: Routledge

Small, Christopher (1989). *Música, sociedad y educación*. Madrid: Alianza Ed.

Small, Christopher (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Hanover y Londres: Wesleyan University Press.

Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/The_Langley_Schools_Music_Project#References

Criterios en la selección de repertorios corales de la Lic. en Interpretación Vocal con orientación en Música Popular de la UNVM

**Mgter. Cristina Gallo
Lic. Federico López Gaviola
Universidad Nacional de Villa María**

En abril de 2021 dio inicio el cursado de la primera cohorte de la Licenciatura en Interpretación Vocal con Orientación en Música Popular, carrera anclada en el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la UNVM. La propuesta es un Ciclo de Complementación Curricular con duración de 3 años, y está pensada para cantantes, directores de coro y músicos en general con práctica orientada a lo vocal que desean complementar sus estudios previos accediendo al grado universitario. Se trata de una carrera a distancia – con 30% de cursada presencial y 70% virtual – que se dicta en 6 cuatrimestres. Entre sus sesgos distintivos se caracteriza por reunir en un único espacio formativo al canto solista con el canto grupal/coral, considerando ambas formas de expresión musical como complementarias y parte fundamental del perfil de egresado al que se aspira.

Dice el Plan de Estudios que

“Las posibilidades expresivo-musicales de la voz humana en su dimensión individual y colectiva, tomando como eje central las estéticas de la Música Popular argentina y latinoamericana, constituyen el núcleo temático organizador de la propuesta.” (Gallo-Reyes 2018)

Cursan esta nueva carrera aproximadamente cincuenta estudiantes residentes en siete provincias argentinas. La carrera se desarrolla en un Campus Virtual nuevo creado en 2020, exclusivo para la modalidad, cuenta con los recursos disponibles en la pla-

taforma Moodle. La totalidad del entorno virtual en todos 3 sus componentes (tecnológicos en sí y de asistencia técnica) ha sido valorada positivamente por los estudiantes a seis semanas del cursado (Reyes, 2021).

Los 26 espacios curriculares que la componen pueden ubicarse en 5 áreas, entre las cuales están al Área de Formación Complementaria y el Área de Formación Integral Profesional. En la primera está ubicado un espacio denominado “Introducción a la Práctica Coral”, y en la segunda los espacios llamados “Canto Coral y Repertorio I”, “Canto Coral y Repertorio II” y “Canto en Grupos Vocales”.

En esta ponencia, nos proponemos desarrollar los criterios que se tuvieron en cuenta al momento de definir qué obras se abordaron para ser cantadas y qué repertorio se seleccionó para su análisis y estudio en estos espacios. Del vasto repertorio coral existente, era necesario definir qué obras cantarían las y los estudiantes, de modo que fue necesario definir criterios, haciendo listados de obras posibles, evaluando un nivel de dificultad creciente entre cada espacio curricular, en cruce con el diagnóstico realizado a las y los estudiantes, y tomando en cuenta el balance entre cuerdas. Además, el primero de los espacios fue dictado de manera virtual, de modo que hubo que considerar una metodología especial para su desarrollo, en la que jugaron un rol preponderante las TICs.

“La magnitud, distribución y proporciones de carga horaria presencial en los distintos E.C. responde a una lógica sólidamente asentada en la experiencia de numerosos docentes, Intérpretes Vocales ya formados, que por provenir de lugares no metropolitanos de nuestro país realizaron en su momento trayectos formativos mediante procesos a distancia con los medios tecnológicos entonces disponibles. Tal experiencia produjo una matriz pedagógica fuertemente orientada al acompañamiento de los estudiantes en procesos de construcción autónomos (incluso en modalidad presencial tradicional) que se combina ahora con todas las posibilidades que ofrecen las TICs aplicadas a la educación y los saberes específicos de los profesionales que las implementan en el marco

institucional de la universidad pública: la Licenciatura en Interpretación Vocal a distancia opera como un medio legítimo para viabilizar una formación de calidad sin desarraigo, con todo lo que ello implica para las generaciones de estudiantes actuales y futuras y el devenir territorial de la Nación.”

Con este panorama se trabajó en la selección de un repertorio que pudiera ser abordado de manera individual por cada estudiante, y que le representara un aprendizaje en materia de canto colectivo, ya que el cursado del primer cuatrimestre se desarrolló de manera completamente virtual.

Las clases consistían en un primer momento, de entre 20 y 30 minutos, de preparación corporal y vocal, este trabajo era guiado por uno de los docentes, todas y todos las y los estudiantes con la cámara encendida y su micrófono apagado, de modo de poder observar los movimientos corporales, faciales y vocales de cada una/o, pero sin encender los micrófonos por el desfasaje sonoro que se produce en las video llamadas a través de la plataforma meet. El resto de la clase era dedicado a la lectura de las obras, lectura rítmica, del texto, de notas sin ritmo y luego todo junto, ambos docentes cantando a dos voces como máxima muestra polifónica posible. Y cada quien desde su casa, sumándose a la voz que le fuera indicada cantar.

Para la elección de las obras se procedió del mismo modo que con un coro principiante, que, a criterio de la docente titular del espacio, consiste en cantar cánones y quodlibets, como forma de polifonía imitativa, que no implica el canto homorrítmico en una primera instancia, con las dificultades que este conlleva. Conjuntamente con el docente auxiliar del espacio, también autor de esta ponencia, se seleccionaron los siguientes cánones:

- Bella melodía
- Abalô

“Bella melodía” es una música tradicional colombiana, en modo mayor, con notas centrales, y tiene un ámbito de 7° menor.

Presenta algunas pocas dificultades rítmicas, que fueron resueltas en la lectura en clase.

“Abaló” es una melodía de Brasil en modo mixolidio, con notas centrales y un ámbito de 8°. Si bien la lengua utilizada es el portugués, la música tiene sólo dos palabras, que se pronuncian fácilmente.

Se seleccionaron también los siguientes quodlibets:

- Fantasía brasileira
- Por ejemplo

“Fantasía brasileira” se trata de una música del Estado de Rio Grande do Sul, Brasil, en modo mayor, con un ámbito de décima que va de sol3 a si4. Se trabajó la fonética por imitación, con un archivo de audio como guía.

“Por ejemplo” es una música de los uruguayos Eduardo Mateo y Fernando Cabrera, en una versión coral a 5 voces elaborada por Facundo Crettón, graduado de la Lic en Composición de la UNVM y que luego sería docente auxiliar en Canto Coral y Repertorio II. La propuesta es que cada estudiante cante en una sola octava todas las voces, es decir, en el caso de las voces femeninas, transporten una octava aguda las voces de bajo y tenor, y en el caso de las voces masculinas transporten una octava grave las voces de soprano, mezzo y contralto.

Luego cada estudiante debía grabar todas las voces, tanto de los cánones como de los quodlibets, utilizando cualquier aplicación con la que el trabajo de superposición de voces pudiera realizarse, se sugirió el uso de la app “acapella maker”, que permite grabar de manera gratuita videos de hasta 1 minuto, y estaba permitido grabar en tantos videos como fuera necesario hasta completar el total de cada música.

El proceso de grabación de videos presentó ciertas dificultades, por la disponibilidad de dispositivos con los cuales utilizar la aplicación, y por el uso concreto de las mismas, ya que lleva una cierta práctica que fueron superadas de a poco,

Luego desarrollamos una unidad de lo que María del Carmen

Aguilar denomina “armonizaciones automáticas”, que consiste en hacer arreglos “de oído” es decir, sin uso de partitura, armonizando una melodía con bajos y contramelodías. Lo que solicitamos fue la elaboración de ostinatos de acompañamiento de dos melodías, se trató de “Escondido de la alabanza” de los hermanos Simón, y “Me haces bien” del uruguayo Jorge Drexler. La idea era poder determinar la armonía de cada una de las músicas y con notas de los acordes elaborar tres ostinatos diferentes para cada obra.

A continuación nos enfrentamos de lleno a arreglos corales a dos y tres voces, proponiendo el siguiente repertorio:

A dos voces:

- Vasija de barro (Ecuador). Se trata de un arreglo elaborado por la estudiante de Composición Paola Lovo y adaptado para dos voces por Gustavo Espada, docente de ambas carreras. Escrita en 6/8 en modo menor, nos lleva a la práctica de este modo y lectura rítmica en compás compuesto. El ámbito total es de 11°.

- Cómo puedo yo vivir (anónimo del Cancionero de Upsala – Renacimiento español) Consiste en dos voces polifónicas independientes, también en modo menor y escrita en 2/2, de modo de tener una lectura rítmica que tenga como unidad de tiempo a la blanca.

- Canto do povo de um lugar (Caetano Veloso – Brasil). Textura de melodía con acompañamiento, alternan las voces aguda y grave en la presentación de la melodía. En compás de $\frac{3}{4}$.

A tres voces:

- Tres morillas me enamoran (Renacimiento español)

- Romance de barrio

- Raros peinados nuevos

“Tres morillas me enamoran” es una obra del Renacimiento Español que forma parte del Cancionero Musical de Palacio. La obra está escrita para un coro a tres voces (Soprano, Contralto y Tenor). Está escrita de manera homorrítmica de principio a fin. La tesitura utilizada es desde un re3 interpretada por la voz del tenor y un re5 interpretado por la soprano. Para que pueda ser

accesible para los cantantes se propuso cambiar de octava los re³ quedando como nota más grave el fa³. Además se les dió la posibilidad de adaptar la tonalidad para acomodarla a su propio registro y, a modo de ejemplo se subió una versión para barítono una séptima menor más grave de la original.

“Romance de barrio” es un Tango vals compuesto por Aníbal Troilo (música) y Homero Manzi (letra). El arreglo elegido para la ocasión fue hecho por Eduardo Notrica y adaptado a 3 voces por Gustavo Espada. La tesitura del mismo va desde un sol³ a un mi⁵. Las texturas utilizadas son melodía con acompañamiento y homorritmia. La melodía va pasando por las distintas voces, por lo tanto requiere entrenar la flexibilidad de ir cambiando de función (melodía o acompañamiento).

“Raros peinados nuevos” es una composición de Charly García y el arreglo vocal de Gustavo Espada. El arreglo está construido principalmente con textura de melodía con acompañamiento. La tesitura va desde un la³ a un re⁵ (salvo un mi³ que la mayoría lo cambió de octava).

Al finalizar el cursado del espacio, las y los estudiantes tuvieron oportunidad de cantar músicas de Brasil, Uruguay, Colombia, Ecuador, España y Argentina, acercándose de este modo al panorama de la música popular latinoamericana y a un repertorio europeo original para coro.

Con el repertorio de “Canto Coral y Repertorio I” se trabajó en un Proyecto de Extensión denominado “Canto Coral y Poesía en la UNVM”, y los videos de la presentación pública están publicados en youtube.

El proyecto tuvo como objetivos específicos los de:

- Generar un espacio de producción artística semipresencial en el campo de la Interpretación Vocal grupal que dialogue con la Literatura, abierto a la comunidad, aplicando los resultados de estudios realizados en el marco del Proyecto PíEE IAPCH Mientras dure el temblor: prácticas de enseñanza tecno-artísticas en tiempos de aislamiento por el Covid 19 (áreas Canto y Práctica Coral).

- Promover la integración de los estudiantes de la nueva Lic. en Interpretación Vocal con la comunidad de cantantes UNVM e instituciones corales del entorno regional

Y entre una de sus metas, la que tiene relación más directa con los repertorios, estuvo la de producir en formato mixto presencial/virtual versiones de un conjunto de piezas de música coral argentina y latinoamericana sobre textos con relevancia literaria, convocando a cantantes – estudiantes de la Licenciatura en Interpretación Vocal, la Licenciatura en Composición Musical, los elencos del Instituto de Extensión, cantantes e instrumentistas invitados (llevado a cabo entre julio y noviembre de 2021)

Se trabajó con un listado inicial de más de 30 obras, entre las cuales se contaba con la autoría de poesías tan variada como las de Manuel Castilla, María Elena Walsh, José Pedroni, Jorge Marziali, Oliverio Girondo, Miguel Pérez, Armando Tejada Gómez, Nella Castro, Gabriela Mistral, Eladia Blázquez, Hamlet Lima Quintana y Alejandro Maldino. Finalmente, fueron seleccionadas 7 obras, en esa selección se intentó equilibrar entre poetisas mujeres y poetas hombres, arregladores y arregladoras (incluyendo 1 arreglo elaborado por un estudiante de la carrera), canciones y ritmos folklóricos, movimientos de las obras lentos, moderados y rápidos, quedando el corpus definido de la siguiente manera:

- Zamba del nuevo día - Letra: Armando Tejada Gómez. Música: Oscar Cardozo Ocampo - Arreglo: Hugo De la Vega
- Postal de guerra - Texto y Música: María Elena Walsh - arreglo coral: Julieta Dellarole.
- Sin señal de adiós - Texto y Música: María Elena Walsh - arreglo coral: Sebastián Tello
- Entre nubes - Texto: Alejandro Maldino - Música Mario Díaz - arreglo coral: Ariel Ujaldón
- Rumbo al cerro - Texto: Alejandro Maldino - Música Mario Díaz - arreglo coral: Ariel Ujaldón
- La arenosa - Letra: Manuel J. Castilla. Música: Gustavo “Cuchi” Leguizamón, Arreglo: María Fernanda Quintás.

- El hombre del ají - Letra: Armando Tejada Gómez. Música: Gustavo “Cuchi” Leguizamón, Arreglo: Mario Witis.

“Zamba del nuevo día” es una composición musical que melódicamente se caracteriza por la utilización de intervalos de 5° y 6° ascendentes. La textura principal es la melodía con acompañamiento. En la primera estrofa el acompañamiento emula el arpeggio de una guitarra y luego, desde la segunda estrofa en adelante, utiliza un lenguaje más contrapuntístico. Las cuerdas con mayores desafíos vocales en la obra son soprano y bajo ya que utiliza una tesitura amplia y llega a los extremos con saltos mayores a una 4°.

El arreglo de “Postal de guerra” está escrito para coro y solista/s. La melodía es presentada por un solista bajo el acompañamiento armónico del coro con notas largas. En la segunda estrofa, tenor y contralto hacen un dúo y las otras cuerdas acompañan en negras con textos de la melodía principal. Para finalizar, la arregladora eligió la textura homorrítmica. La principal dificultad de esta obra es sostener las frases largas ligadas y expresivas.

“Sin señal de adiós” está escrita en ritmo de zamba con un carácter íntimo. En el arreglo nos encontramos principalmente la textura de melodía con un acompañamiento sobre los ritmos típicos de la zamba y algunos momentos de homorrítmica. La melodía se va pasando por las distintas voces. Las dificultades de la obra son la presencia de divisis en todas las cuerdas y los giros armónicos que generan movimientos melódicos con muchas alteraciones accidentales.

“Entre nubes” comienza con una introducción en la que sopranos llevan la melodía y las otras voces acompañan con un ostinato rítmico que va variando melódicamente en función de la armonía. En las primeras estrofas usa mucho el recurso de ir intercalando fragmentos homorrítmicos con fragmentos que están contruidos con la melodía acompañada por una segunda voz y un acompañamiento de blanca y negra de las otras dos cuerdas. En la tercera estrofa comienza la soprano llevando la melodía con acompañamiento armónico de las otras cuerdas para pasar a una interpretación homorrítmica. En las siguientes 2 estrofas le da melodías a

bajo y contralto en registros graves, por lo tanto el desafío se da en que se oiga la melodía por encima de los acompañamientos. Para finalizar, utiliza en la coda entradas consecutivas de la melodía para terminar con un colchón armónico que imita el sonar de un bombo.

“Rumbo al cerro” es un huayno que su arreglo no presenta tanta variedad de texturas y la función que les da a las cuerdas en cada sección no suele variar dentro de la misma. Comienza con una introducción con una técnica contrapuntística en donde la melodía principal la lleva el tenor con algunas variaciones con respecto a la versión original. Luego utiliza tres texturas, la homorrítmica, la misma acompañada por un bajo o una melodía engordada por un segunda voz con un acompañamiento de las dos cuerdas sobrantes (en general esta última suele distribuir las separando soprano y contralto de tenores y bajos). Una sección que contrasta de las otras está en del compás 74 al 82 y aparece una estética del canto coplero.

“La arenosa” es una cueca en que la arregladora construyó un acompañamiento muy enriquecido de onomatopeyas y ritmos característicos del género. La melodía la van llevando las distintas cuerdas y presenta como desafíos principales la cuestión rítmica y el cambio constante de roles y motivos rítmicos de cada cuerda.

“El hombre del ají” utiliza principalmente la textura melodía con acompañamiento (por momentos engorda la melodía con una segunda voz). En este último, utiliza motivos sobre los patrones rítmicos de la chacarera generando un contrapunto de ritmos y melodías de alta dificultad para interpretar por los cantantes (por momentos están funcionando 3 melodía de este tipo por debajo de la melodía principal).

El proyecto finalizó con un concierto público realizado el día 24 de octubre de 2021 en el Auditorio del Campus, con la incorporación de voces de tenores y bajos provenientes de la Licenciatura en Composición y del Coro Nonino de la UNVM. Las obras fueron grabadas y filmadas, los videos están disponibles en el canal de youtube de la carrera.

Durante el primer cuatrimestre de 2022 se dictó el espacio

curricular Canto Coral y Repertorio II, que tuvo como docente responsable a Cristina Gallo y como docente auxiliar a Facundo Crettón.

En este caso, se abordó un repertorio de obras más complejas que en los cuatrimestres anteriores, pensando en trabajar en un grado de dificultad creciente entre Introducción a la Práctica Coral y Canto en Grupos Vocales, que es el último espacio de canto grupal del trayecto. Además, se incluye en los contenidos música original para coro, además de arreglos de música popular.

Se trabajó con las siguientes unidades de contenidos:

- Unidad 1: Música argentina original para coro
- Unidad 2: Música popular argentina en arreglos corales
- Unidad 3: Música de Brasil original para coro.
- Unidad 4: Arreglos corales de música popular brasileña
- Unidad 5: Música original para coro en Venezuela, Cuba, Chile, México
- Unidad 6: Arreglos corales de música de Uruguay, Chile, Colombia, Venezuela, Cuba
- Unidad 7: Otros géneros de música popular

Para el caso de todos los países citados, se trabajó con un listado de compositores y arregladores destacados. Algunas obras fueron simplemente analizadas, no todas las obras propuestas se cantaron, por falta de tiempo material para hacerlo. Al igual que en el espacio Canto Coral y Repertorio I, el cursado fue con tres fines de semana presenciales, 3 horas diarias para la materia, y además se daban clases virtuales con frecuencia quincenal.

A continuación, se presentan las obras que se cantaron, ordenadas por encuentro.

Primer encuentro presencial:

- Por el campo la lleva - Texto José Pedroni - Música Emilio Dublanc
- 4 obras sobre textos de Juan Gelman. Textos Juan Gelman - Música Diego Lenger

- Kadu wallum - canción mapuche - arreglo coral: Héctor Bisso
- Pal que se va - Letra y Música: Alfredo Zitarrosa - arreglo coral: Camilo Matta

Se trata de dos obras originales para coro y dos arreglos. Las obras originales, con lenguajes muy distintos entre sí, la primera es una composición tonal en modo menor, con armonías en estilo romántico, con algunos cromatismos y un fragmento para voces femeninas. La segunda obra, las cuatro obras sobre textos de Gelman, tienen un lenguaje más contemporáneo, con uso de modos y algunas armonías por cuartas. El arreglo de “Kadu wallum” está sobre una escala menor, y alterna texturas homorrítmicas con melodía acompañada, trabaja ricamente las dinámicas y acentos. En “Pal que se va” Matta juega con la superposición de “She is leaving home” de Los Beatles con la canción de Zitarrosa.

Segundo encuentro presencial:

- Pater noster - Héitor Villa Lobos
- Jubiabá - Carlos Alberto Pinto Fonseca
- Alguém cantando - Letra y Música: Caetano Veloso - arreglo coral: Marcos Leite
- Pivete - Letra y Música: Chico Buarque de Hollanda - arreglo coral: Francisco Lauría

Tomamos al mayor referente de la música coral de Brasil, Villa Lobos, eligiendo una de sus obras religiosas donde desarrolla una rica armonía y dá posibilidad a las y los estudiantes de cantar polifonía compuesta al mejor estilo renacentista.

“Jubiabá” presenta un lenguaje compositivo más osado, con gran riqueza de matices y articulaciones, con un fuerte trabajo de texturas y densidades de sonido, escrita en yoruba y portugués.

Marcos Leite es talvez el arreglador más destacado en Brasil, con un importante desarrollo en los aspectos melódico y armónico, tal como puede verse en esta versión de Alguém cantando.

“Pivete” tiene melodía y armonía originales muy complejas, fue talvez el arreglo más avanzado que se abordó a nivel armónico,

fue preciso trabajar con acompañamiento de guitarra.

Tercer encuentro presencial:

- Kasar mie la gaji - Alberto Grau
- Durazno y Convención - Letra y Música Jaime Roos - arreglo coral: Eduardo Ferraudi

En este tercer encuentro se trabajaron las obras más complejas. “Kasar mie la gaji” es una obra en la que el autor realiza un importante aporte a la música coral contemporánea, enriqueciéndola de una enorme expresividad puntualizada en la partitura desde aspectos tímbrico, métrico, fónico y de la grafía musical entre otros. El texto de la obra está compuesto de sólo cuatro palabras “kasar mie la gaji”, escritas en alguna lengua o dialecto del África occidental. Su posible significado, o lo que el autor de la música quiso significar en ellas, es en idioma español “la tierra está cansada”. La música presenta diferentes características en cada sección, destacándose de manera general los cambios de carácter, de compás, de movimiento. También incorpora la percusión corporal sumada al canto..

En el arreglo de “Durazno y Convención” Ferraudi desarrolla principalmente el aspecto rítmico, presentando la cuerda de percusión del candombe en las diferentes voces, incluso divide a los tenores en dos subcuerdas, con melodías de alto vuelo como en el caso de la melodía de bajos. También es importante el trabajo de fraseo que se plantea como parte de la interpretación de la obra, y el desafío es lograr un fraseo homogéneo entre los cantantes de una misma cuerda.

Al momento de presentar este escrito aún no comienza el cursado del espacio curricular denominado “Canto en grupos vocales”, que representa el último escalón del canto colectivo en la carrera, y que supone la conformación de pequeños grupos en los que la dificultad estará en lograr una buena afinación y un trabajo de grupo más pulido en cuanto a la interpretación, que se exigirá definiciones en diversos aspectos musicales.

Al inicio del cuarto cuatrimestre de la carrera, conforman el coro 16 sopranos, 12 contraltos, 8 tenores y 2 bajos

Esperamos que estos criterios sean útiles a la hora de considerar que el estudiantado logre tener una visión global completa y coherente de los repertorios posibles de ser abordados por el riquísimo instrumento denominado coro.

Cuerpo y sonido de resistencias festivas: Rupturas y confluencias barriobajeras de un género por bautizar

Prof. Fabián Pínnola
Instituto Superior de Música
Universidad Nacional del Litoral

En los últimos quince años, aproximadamente, irrumpió, se fue instalando y se consolidó en la escena musical argentina un cúmulo de artistas –solistas y bandas- que cruzan y entremezclan componentes musicales, cuestiones de género y asuntos políticos e ideológicos, entre otras esferas materiales y significantes, generando enmarañados mecanismos performáticos que incluyen como un componente esencial la participación activa de los públicos, en una amalgama de pronunciamiento estético, asonada callejera, exaltación festiva y celebración de lo diverso.

A la presunción evidente de que la música nunca fue *sólo* la música hoy ¿deberíamos? ¿podríamos? agregar el convencimiento de que ciertos animadores del panorama musical actual, se *instalan en y construyen un* lugar de pasajes, confluencias y rupturas como un territorio complejo, múltiple, un espacio de tensión entre diferentes parámetros que no son sólo los musicales.

Así, creo que sería posible observar/definir/construir un “objeto musical” (una música, una banda) donde el pasaje, la confluencia y la ruptura operen tanto *al interior* del objeto, como en sus relaciones extrínsecas.

Revelo aquí una opinión personalísima: el panorama de la música popular argentina actual roza lo patético. Así mirado, una de las pocas cosas interesantes son esas bandas que hacen de lo político, lo sexual, lo irónicamente mediático, una ensalada sabrosa, nutritiva y por momentos desconcertante.

Desde esta perspectiva, y contemplando sus diferencias, que son muchas, no lo olvidemos, podríamos alistar aquí a Miss

Bolivia, Vale Cini, Sudor Marika, Kumbia Queers, La Joaqui, Cazzu, Chocolate Remix (definido como un proyecto argentino de reguetón lésbico y feminista), Yoha, Dakillah, Cachitas Now¹, Las Taradas, Ayelén Beker², acaso algo de Sara Hebe, Bife, el queer folk de Sentime Dominga ¿tal vez Sofía Viola? ¿Puede entrar aquí Francisca Cuello, el “hada reggaetonea obsesionada con el porro, el culo y la música libre”?

Estamos hablando aquí de algunas propuestas artístico-musicales que articulan lo performático con el evento, y donde se ponen en juego una serie de experiencias políticas “desobedientes” y una producción de tráficos y contrabandos culturales que traman y atraviesan clases sociales, *etnias urbanas*, religiones, géneros, sexualidades. No es tanto que luchen por alcanzar un lugar de reconocimiento en las escalas de valores ya instaladas, sino que con sus prácticas desbaratan lógicas imperantes. Son expresiones que interpelan lo legitimado, irradian tendencias contra-hegemónicas que reposicionan la axiología de los valores culturales anteriores y generan nuevos circuitos de producción, interacción, recepción y consumo.

Pero, desde luego, la ecuación se enmaraña si le incorporamos términos como actual, nuevo, reciente.

Gruesamente: ¿cuáles músicas consideraremos recientes? O, aun, ¿qué significa reciente?

El criterio más llano es el de lo epocal, pero incluso éste requiere, más que de precisiones, de acuerdos, por ejemplo considerar actual a la música de los últimos ¿cuántos? años, o a la música que

1 Cachitas Now se fundó en 2012; está integrada por Melisa Lobos (voz), Tomás Llancafil Williams (guitarra eléctrica y voz), Noelia Sinkunas (teclados y coros), Melisa Montejano (bajo eléctrico), Guadalupe Mambrin (octapad), Jonás Gómez Dip (güira) y Matías Rodríguez (timbales).

2 A quien Susy Shock llamó “La Gilda de las Travas”; y agregó “Nuestra fiesta trava es Ayelén. Todo el reinado de lo que somos, gozosas y radiantes, pero puesto en un hecho artístico popular para todxs. La sensualidad y el compromiso, que hasta lo podemos bailar, eso amamos de Ayelén”.

se escucha hoy; pero ¿Que se escucha dónde? ¿A través de qué medios? ¿Quién las hace sonar? ¿En cuáles contextos culturales?

Otro criterio podría ser el de lo estético: la música que “suena” actual, juicio que no hace sino recuperar los interrogantes del punto anterior, al que podríamos sumar el problema de las músicas que parecieran sonar siempre actuales porque se las que supone siempre actuales (que tal vez no sea lo mismo que siempre vigentes), e incluso atemporales: el proverbial asunto de “los clásicos”.

Hoy el criterio tecnológico pareciera exigir como testimonio de actualidad el intercambio –y a veces la confusión- de roles en el proceso sonoro, favorecido por la relativa facilidad para poseer un home studio, métodos caseros de grabación y edición, etc.

Estrechamente ligado a ello mencionaremos como otro punto el criterio (o aspecto) mediático. En efecto, no es desatinado suponer la existencia de factores de poder que influyan en la forma en que es definido y recibido lo actual. Dicho de otro modo, alguien decide qué es lo reciente. En este sentido las TICs han marcado una articulación entre aquellos tiempos en que DJs, y musicalizadores de los medios (especialmente la radio), saturaban la escucha de las audiencias a través de los “cortes de difusión” -cortes decididos por las compañías grabadoras y a las que no eran ajenas ciertas “atenciones” (cercanas al soborno) para algunos programadores- con la actualidad, cuando las bandas difunden su trabajo a través de las redes, las compañías discográficas tambalean y la virtualidad, esa falsa sensación de libertad e independencia, plantea nuevas formas de reinventar –minuto a minuto- lo reciente-

Resumiendo algunas de estas perspectivas podemos afirmar que eso que en cada época y lugar llamamos “la” música, lo reciente, lo actual o lo clásico, se constituye siempre en uno o varios campos de fuerzas en tensión, y en continuo movimiento. Al interior de estos campos se disputan los límites de los géneros musicales y las categorías que los clasifican (culto, popular y masivo, comercial o artístico, tradicional o innovador), se articulan los centros que irradian tendencias y las fuerzas contra-hegemónicas que disputan

esos centros.

Pero también y como parte de esos campos de fuerzas se configuran proyectos, ritmos, experiencias y expresiones emergentes, que desbaratan las legitimidades de lo aceptado y reconocido, que ponen en cuestión los valores musicales y culturales consagrados y generan nuevos circuitos de producción, consumo y recepción. No es tanto que luchen por alcanzar un lugar de reconocimiento en las escalas de valores ya instaladas, sino que desbaratan las propias lógicas de lo alto y lo bajo, lo popular y lo masivo, lo tradicional y lo innovador.

Aquí es donde aparecen algunos proyectos artísticos y musicales que, consideramos, se ubican en esta zona llamada liminal y emergente, que integran una cierta exploración musical con performances y presentaciones en donde se ponen en juego los cuerpos, las identidades sexuales, una serie de experiencias políticas que podemos llamar “desobedientes” y la producción de tráficos y contrabandos culturales que tocan dimensiones como la clase social, la raza, la religión, el género y las sexualidades.

Sudor Marika, Kumbia Queers, las Cachitas, Chocolate, por nombrar sólo algunas de las voces y proyectos de este mapa heterogéneo, han convertido ese campo de fuerzas en tensión en una verdadera arena de lucha, haciendo entrar a los cuerpos como territorios políticos en los cuales y por los cuales se lucha.

En esta forma de la *acción artística*, nos parece posible señalar cinco aspectos que, sin agotar su complejidad, nos podrían servir como ejes de esta trama: lo performático; lo sexual *diverso*; lo político (en un amplísimo sentido); lo “multi” como soporte; lo musical transversal.

Desde luego, cada uno de estos “polos” se manifestará más claramente en una u otra dirección. El último que señalamos, por ejemplo, y que llamamos “musical transversal”, presenta dos características: una, la mezcla de estilos, por decirlo tranquilo: folklore argentino y diversas músicas populares sudacas como boleros, rancheras y cha cha chas, bastante rock, swing, alusiones tangueras, canciones de los ‘40s y ‘50s, canzonetas napolitanas, citas a menudo irónicas de músicas académicas, y mucho pero

mucho *agite tropical*, cumbia, perreo, cuarteto...

Parece evidente que tanta presencia de estas músicas “neotropicales” no será producto del azar. Y, en efecto, encontramos una suerte de *militancia cumbiera* asociada, por una lado, a los aspectos más “dionisiacos”, a nociones como fiesta, desenfreno, libertad y por otro, más en la línea de la reivindicación, la especulación de que esta/s música/s son un reaseguro de lo más popular.

Euge Murillo (de quien solemos leer en el suplemento *Las 12*, notas sobre temas como la sexualidad de/en la así llamada –a veces- tercera edad, o sobre especismo y ecología, o trabajo sexual) analiza algunos de estos aspectos³ destacando en la cumbia sobre todo ciertos visos antipatriarcales. Entre otras cosas, señala que “expropiar la cumbia de las tierras patriarcales no es cosa nueva, lo vienen haciendo las bandas feministas y transfeministas del cono sur con empeño. Una tarea creativa para *hackear* esas letras que fueron (y son) educación sentimental de generaciones. Ha corrido mucha agua debajo del puente desde la tanga de Laura hasta las letras racistas y homofóbicas de ‘Dippy’, (...) El agua sigue siendo turbia pero la cumbia ya no solo es de los muchachos que “marcan” con el dedo a la fan desde el escenario. Hay camalotes que flotan en este género festivo y no solo con las letras: es el show en donde aparecen bailando corporalidades gordas, maricas en cola, pibxs con indumentaria futbolera y la intervención para visibilizar problemáticas de la comunidad lgtbiq+ y los feminismos. (...) y cita a “Tita Print, cantante y activista feminista, que aprendió a tocar el keytar mirando a Pablo Lescano” quien dice ‘La cumbia tiene ese paso que va para adelante. Por eso está re bueno que acompañe a esta revolución feminista ese ritmo que, además, es tan nacido del pueblo. La cumbia es para gozar y acompaña la revolución del goce’”.

Esta idea aparece también en el discurso de Sudor Marika:⁴

3 El deseo es una bailanta; <https://www.pagina12.com.ar/384939-el-deseo-es-una-bailanta>

4 <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-4312-2015-12-11.html>

RF: En un momento planteábamos que la cumbia es la marika de la música. Lo que no se quiere, esta música de mierda, en esa idea cabríamos las tortas, las trans, las travestis. El residuo.

Puyaps: Las marikas somos las que bailamos en las fiestas y la cumbia juega solo ese rol la mayoría de las veces.

Haquirl: Me gusta la cumbia, pero para bailarla, dice la gente.

Pero la cumbia hoy en día es uno de los géneros más políticos que hay...

RF: Sí, incluso pienso que hay muchas bandas que surgieron a comienzos de los 2000, Pibes chorros, Meta guacha, Flor de piedra. Música que nos gusta con letras super políticas que respondieron a acontecimientos de esos años.

Desde luego, las “contaminaciones” que estos proyectos reivindicaban ponen en evidencia la arbitrariedad a partir de la cual se construyen los casilleros de especies, géneros, estilos; dicho de otro modo, toda pureza es una operación política de segregación.

Si bien la presencia de los géneros “neotropicales” ha rebasado hace mucho el espacio originalmente asociado a ellos de los bailes más o menos suburbanos, estas músicas a las que estamos haciendo referencia, están resuelta y manifiestamente inscriptas en una genealogía -por *poética* y por *estética*- contestataria, revulsiva, “devaluada”, como la cumbia (en sus costados más explícitamente “gronchos”), o diversas variantes más o menos vinculadas al rap y asociadas a lo barriobajero en la clásica tradición *gansta*, explícitas en letras y en imagen sobre el “caer en cana”, el portar armas, los robos, el lenguaje tumbero.

Pareciera además, que, acaso sin proponérselo, estamos hablando de un cúmulo de bandas o bien “de mujeres” o bien de una índole sexual menos esquemática.

Rosario Bléfari lo explicita⁵ cuando dice en un artículo que “una confirmación más de que existe una fiesta, con todas las energías empujando desde siempre para converger, que celebra la fuerza femenina. Otras veces ya ocurrió (noches del mismo Kónex, por ejemplo, con Las Kumbia Queers y Las taradas, tocando). Son noches únicas -esta tendrá su particularidad hip hopera, trapera-

5 <https://www.pagina12.com.ar/105939-queremos-con-ellas>

llenas de chicas de todas las edades, bailando y cantando arriba y abajo del escenario. Claro que los chicos también estarán presentes, pero pocas veces pasa que la proporción se da vuelta. Pocas veces un line-up está conformado por puros nombres de mujeres. No estamos acostumbradas a vivir estas situaciones, a probar lo que se siente cuando las oficiantes son mujeres y la mayoría es mujer.”

Central a esto, es la evidencia de que su alarde homo, bi o multisexual está completamente alejado de los parámetros (y muy especialmente del *glamour*) del que ha sido llamado “gay rock”: Boy George; Virus; algo de David Bowie.

Lxs integrantes de Cachitas Now, por ejemplo, a que propósito de los 10 años de la banda, señalan⁶ “el balance (...) es de un crecimiento enorme de profesionalismo musical. Cachitas Now está próxima a cumplir 10 años de cumbia transfeminista, autogestiva e independiente.”

Aquí aparecen otros términos muy importantes en su densa significación: *autogestivo e independiente*.

En efecto, estas dos nociones aparecerán en múltiples ocasiones en las palabras de algngx de lxs artistas que estamos comentando.

Unx de lxs Sudor Marika cuenta que “en las presentaciones invitamos a movidas autogestivas y a pequeños emprendedores a que traigan sus stands, y además la movida se hace en un teatro cooperativo, que es El Mandril. Tiene un sentido político la parte autogestiva de la fiesta: porque si no buscaríamos tocar en otros espacios, trabajaríamos con alguna productora y que nos paguen un cachet por tocar un rato y chau. La autogestión es parte de la apuesta.” (op. cit.)

Otro de los aspectos que hemos señalado, el de lo “multi” como soporte, aparece con gran fuerza. En efecto, algunas de estas propuestas instalan en el centro de su acción una suerte de dispositivo complejo que incluye lo musical como una parte más.

Tal vez el ejemplo resonante sea el de *Pequeño Bambi*, grupo que fusiona música, performance, teatro, artes visuales, definido a veces como punk queer cordobés.

⁶ <https://diariohoy.net/espectaculos/cachitas-now-tenemos-una-gran-sensacion-de-satisfaccion-177630>

Karol Zingali, una de sus integrantes, cuenta⁷ que “este proyecto nació desde el teatro físico y la performance”. (...) Dice “con Paula Yalu, creamos “Pequeño Bambi” que, en realidad, al principio era una cosa muy under. No era algo pensado para el mundo de la música, era básicamente una performance muy delirante”. (...) “El material de trabajo nuestro siempre fue la música. Veníamos del teatro, de las artes escénicas, de la performance y de las artes visuales o del arte contemporáneo como plataforma de experimentación”.

Pero acaso donde más se pueda ver la fuerza revulsiva de estxs artistas, sea en su convencimiento de que *hay poner el cuerpo*.

Las Cachitas dicen las causas “se militan con canciones y poniendo el cuerpo. En nuestro caso, construyendo canciones desde otro punto de vista, rompiendo con la heteronorma y dando una mirada con perspectiva de género. A mí me gusta decir que la cumbia se milita y más si es con una mirada transfeminista, popular e interseccional, que atravesase a todos quienes quieran escuchar nuestras canciones.

En Cachitas hay educadores musicales, por ende también milltamos la cumbia en nuestras aulas, para romper el prejuicio, para ayudar a la deconstrucción, para seguir dando herramientas a nuestros alumnos”. (op.cit.)

Estos comentarios pretenden poner en consideración una fuerza notable, un torbellino de fiesta, música, política, ideología que pareciera haberse gestado y estar manifestando una nueva esfera sonora, que hace del foco de su discurso un espacio de convergencia –y, por lo tanto, de pasajes, confluencias y rupturas– de tópicos que aglutinan cuestiones políticas, reivindicaciones sexuales, denuncias cotidianas, turbaciones socioeconómicas, narrativas suburbanas y microrrelatos del *aguarante*; los músicos y cantantes frecuentan festivales y encuentros de reclamos misceláneos, suelen participar más de movimientos o colectivos que de partidos en el sentido tradicional (ni mucho menos

7 <https://sudakatlgbi.com.ar/pequeno-bambi-desde-lo-performativo-al-punk-queer-cordobes/>

de partidos tradicionales), frecuentemente son militantes ambientalistas, por la legalización de la marihuana, a veces por el vegetarianismo y el veganismo, declaran (y a veces ostentan) su homo o bisexualidad.

Una idea de fiesta y placer que disputa el espacio público con música (con *algunas* músicas), donde las libertades propias caminen hacia las de todos, todas y todes.

Como bien dice Sudor Marika en una de sus canciones: revolución es que te pueda besar en cualquier lado sin sentir vergüenza.



**CONGRESO
LATINOAMERICANO
DE FORMACIÓN
ACADÉMICA EN
MÚSICA
POPULAR**

Nuevas estrategias para la formación
musical y el desarrollo artístico

Instituto Académico
Pedagógico de Ciencias
Humanas



Universidad
Nacional
Villa María

