



**1<sup>ER</sup> CONGRESO  
INTERNACIONAL**

# **DE MÚSICA POPULAR**

**EPISTEMOLOGÍA, DIDÁCTICA Y PRODUCCIÓN**

1° Congreso Internacional de Música Popular : Epistemología, Didáctica y Producción / Santiago Romé ... [et al.] ; coordinación general de Santiago Romé. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, 2017.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-950-34-1583-2

1. Música Popular. 2. Didáctica. 3. Producción . I. Romé, Santiago II. Romé, Santiago , coord.  
CDD 701.17



**IMAGEN DE TAPA:** OSWALDO GUAYASAMÍN, EL VIOLINISTA, 1967

EL 1ER CONGRESO INTERNACIONAL DE MÚSICA POPULAR SE REALIZÓ  
EN LA FACULTAD DE BELLAS ARTES EN OCTUBRE DE 2016.

1<sup>ER</sup> CONGRESO  
INTERNACIONAL

**DE MÚSICA POPULAR**  
EPISTEMOLOGÍA, DIDÁCTICA Y PRODUCCIÓN



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

**Presidente**

Lic. Raúl Anibal Perdomo

**Vicepresidente Área Institucional**

Dr. Fernando Alfredo Tauber

**Vicepresidenta Área Académica**

Prof. Ana María Barletta

**Secretario de Arte y Cultura**

Dr. Daniel Horacio Belinche

**facultad de  
bellas artes**



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

**Decana**

Prof. Mariel Ciafardo

**Vicedecana**

Lic. Cristina Terzaghi

**Secretaria de Decanato**

Prof. Paula Sigismondo

**Secretario de Asuntos Académicos**

Prof. Santiago Romé

**Secretario de Planificación,  
Infraestructura y Finanzas**

DCV Juan Pablo Fernández

**Secretaria de Ciencia y Técnica**

Lic. Silvia García

**Secretaria de Publicaciones y Posgrado**

Prof. María Elena Larrègle

**Secretaria de Extensión**

Prof. María Victoria Mc Coubrey

**Secretaria de Relaciones Institucionales**

Prof. Sabrina Soler

**Secretario de Cultura**

Prof. Carlos Coppa

**Secretario de Producción y Comunicación**

Prof. Martín Barrios

**Secretario de Asuntos Estudiantiles**

Prof. Esteban Conde Ferreyra

**Secretario de Programas Externos**

DCV Fermín Gonzalez Laría



## Primer Congreso Internacional de Música Popular

### Epistemología, didáctica y producción

1 Las actas y memorias del Congreso pueden consultarse en la página web: [www.congresomusicapopular.com.ar](http://www.congresomusicapopular.com.ar)

En el transcurso de los días 26 y 27 de octubre de 2016 se realizó en la facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, el Primer Congreso Internacional de Música Popular: epistemología, didáctica y producción<sup>1</sup> organizado por un conjunto de docentes-investigadores de la carrera de grado en Música Popular junto con la Secretaría Académica de dicha facultad, a propósito de la IV Bienal Universitaria de Arte y Cultura de la UNLP. El congreso tuvo lugar, a su vez, en el contexto del noveno aniversario de la mencionada carrera y ha estado prologado por tres jornadas anuales sobre epistemología y didáctica de la disciplina, realizadas en los años 2013, 2014 y 2015.

El evento contó con la presentación de treinta y tres trabajos seleccionados para su publicación y exposición, organizados en once mesas temáticas –siete conferencias magistrales–, cuatro talleres dictados por destacados músicos, tres conciertos y una feria de luthiers y productores locales de instrumentos y tecnología. La conferencia inaugural fue dictada por el Presidente del Instituto Nacional de la Música (Inamu) de la Argentina, el profesor Diego Boris, quien abordó el tema de las políticas públicas vinculadas al fomento de la producción musical, y a la importancia –no exenta de problemáticas y desafíos– que supone la promoción de lógicas de producción y trabajo autónomo respecto de las grandes productoras discográficas. En su exposición

destacó la importancia de algunas de las herramientas legales existentes –sobre todo de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, sancionada en el año 2009– que estipulan, entre otros aspectos, el financiamiento del Inamu mediante gravámenes impositivos a los medios privados de comunicación y la obligatoriedad de que difundan un mínimo de un treinta por ciento de producciones musicales nacionales, de las cuales la mitad (quince por ciento) debe ser de producción independiente. En este sentido, también realizó un balance de las políticas de fomento promovidas por el Inamu y las perspectivas de crecimiento de los subsidios y del circuito de música en vivo que se implementa desde hace un año.

Las conferencias dictadas por importantes referentes académicos de universidades latinoamericanas versaron sobre dos cuestiones: el desarrollo e inserción de la enseñanza e investigación de la música popular en las instituciones de nivel superior de Chile y Brasil, es el caso de los colegas Pablo Palacios Torres –Director de la Carrera de Música de la Universidad de Valparaíso, Chile– y Paulo José de Siqueira Tiné –Universidad de Campiñas, Brasil. Por su parte, Carlos Freire Soria –Universidad de Cuenca, Ecuador– expuso en su conferencia una retrospectiva de la música popular ecuatoriana con la cual demostró una gran capacidad de síntesis histórica, a partir del análisis de rasgos musicales presentes desde la época precolombina hasta la configuración del paradigma folclórico ecuatoriano en el siglo XX.

Por otro lado, el conferencista procedente de Finlandia – Petri Kaivanto– discursó y ofreció un concierto referidos al desarrollo del tango en Finlandia, al largo y todavía vigente derrotero que el género comenzó a desarrollar en ese país desde principios del siglo XX hasta los actuales festivales de tango en el país nórdico. El investigador finlandés realizó una completa descripción del modo en que el tango, a partir de su amplia difusión en el París de principios del siglo XX y por intermediación de viajeros rusos, comenzó a interpretarse primero y luego a componerse con ciertos rasgos que si bien no se alejaban estructuralmente de las características del género rioplatense, comenzaban a definir un estilo particular que con el correr del tiempo ganaría gran popularidad en Finlandia. El concierto brindado por Kaivanto junto a docentes de la UNLP especializados en el género, además de suponer un enriquecedor intercambio musical, permitió escuchar las semejanzas y peculiaridades del tango finlandés.

La conferencia del músico Diego Pérez, integrante del grupo Tonolec y del proyecto solista Nación Ekeko, estuvo referida a la rica y contradictoria relación entre los términos folclor e innovación y al modo en que este autor los aborda en su trabajo de investigación y producción de música vinculada a la reelaboración de algunas tradiciones musicales de los pueblos originarios del noreste argentino, región de donde este músico es oriundo. En el desarrollo de su exposición también hizo referencia a sus proyectos actuales, en los que experimenta a partir de la manipulación digital de sonidos tradicionales y contemporáneos, que si bien no dejan de poseer una sonoridad folclórica tradicional, están compuestos y editados con herramientas tecnológicas innovadoras y procedimientos texturales vinculados a la denominada música electrónica.

Otra de las conferencias dictadas por músicos que actualmente se encuentran insertos en amplios circuitos de difusión y producción nacional e internacional, y que no poseen un recorrido académico formal, fue la dictada por los integrantes del grupo de rock alternativo Él mató a un policía motorizado, que expusieron sobre los modos en que diagraman y organizan su producción en el marco de un sello independiente conformado por un conjunto de grupos que poseen el mismo perfil estético. Su conferencia resultó muy inspiradora respecto de las posibilidades que la organización colectiva puede ofrecer para la producción y difusión de la música sin la mediación de empresas productoras ni la tercerización de tareas vinculadas a la administración de todas las actividades circundantes al trabajo estrictamente musical. Por último y en lo que respecta a las conferencias, el filósofo e investigador Gustavo Varela realizó una profunda reflexión sobre las relaciones entre el tango y la política –tópico abordado en su último libro recientemente publicado–, pero no referida a manifestaciones explícitas o tomas de posición evidentes expresadas en las letras, sino a la presencia de indicios y sutiles relaciones entre aspectos presentes en el género a lo largo de su historia y grandes cuestiones contextuales, sobre todo aquellas de tipo social e ideológico. Lo interesante de su perspectiva, que trasciende al objeto específico de su indagación, consiste en la elaboración de criterios de análisis derivados de una lúcida observación que asocia aspectos estructurales del vínculo entre música y contexto, los cuales desmitifican ciertos lugares comunes y reduccionismos causales, evidenciando contradicciones y

resistencias poéticas, performáticas y clasistas entre algunos aspectos de las expresiones artísticas populares y el discurso y las prácticas hegemónicas.

## PONENCIAS

Los treinta y tres trabajos seleccionados abarcaron una gran diversidad de perspectivas y temáticas respecto a la música popular, y fueron elaborados por músicos, docentes e investigadores de diversas casas de estudios. La inserción institucional de los colegas participantes se distribuyó entre las siguientes universidades e institutos de investigación: Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Buenos Aires, Universidad Nacional de Villa María, Universidad Nacional de Quilmes, el Instituto en Investigación en Etnomusicología, la Escuela de Música Popular de Avellaneda, Universidad Nacional de La Pampa, Conicet, Universidad de Concepción (Chile), Conservatorio de Olavarría, Universidad de Campiñas (Brasil), entre otras.

Las principales temáticas abordadas en las mesas, en términos generales, giraron en torno a cinco grandes asuntos: 1) la necesidad de repensar la enseñanza de la música popular a partir de nuevos paradigmas que contemplen la singularidad del objeto de estudio y la consecuente producción de estrategias y recursos didácticos dirigidos hacia distintos niveles educativos, 2) la indagación en torno a aspectos epistemológicos y metodológicos con cierto nivel de revisión crítica respecto a los abordajes tradicionales referidos al repertorio académico clásico-romántico y/o de vanguardia, los límites del código escrito, la partitura y la centralidad de los aspectos rítmicos e interpretativos no mensurables, 3) aspectos específicos vinculados al estudio de algunos géneros populares a partir del análisis de casos –obras, autores, intérpretes.–, 4) cuestiones vinculadas al uso de nuevas tecnologías y a las problemáticas frecuentes en torno a criterios de amplificación y grabación que poseen grandes implicancias estéticas, y 5) el canto y los múltiples modos en que se desarrolla en el marco de la música popular latinoamericana.

## CONCLUSIONES Y DEBATES

Los trabajos y exposiciones anteriormente descriptos fueron acompañados por gran cantidad de asistentes. Entre



docentes, músicos, investigadores y alumnos hubo más de setecientas personas acreditadas, que posibilitaron un enriquecedor intercambio en torno a las temáticas abordadas. Si bien resulta imposible consignar todas las ideas que a lo largo del Congreso encontraron espacio para el debate y que –afortunadamente– excedieron los ámbitos específicos de intercambio académico, es posible resumir algunas inquietudes y aspectos relevantes del balance general del evento.

Una de las cuestiones centrales que sobrevolaron gran parte del encuentro y que se debe destacar, es aquella referida al ya transitado pero vigente señalamiento de los límites y debilidades que conservan los abordajes académicos tradicionales y las metodologías de análisis y enseñanza racionalistas/positivistas e instrumentales, que todavía poseen importantes espacios de desarrollo en las instituciones superiores de formación e investigación musical latinoamericanas. Dichas perspectivas que jerarquizan algunos parámetros mensurables o absolutos de la música con la consecuente invisibilización o subestimación de aspectos que escapan a una definición unívoca y objetiva, resultan particularmente estériles para un acercamiento a los modos en que la música popular construye sentido. Por lo tanto, para gran parte de los colegas que compartieron sus ideas en el Congreso, sigue siendo una prioridad construir nuevos criterios metodológicos que no desplacen del centro de la escena a la canción latinoamericana, reivindicando su sofisticada «sencillez formal», sus múltiples funcionalidades y las posibles relaciones dialécticas con su contexto. Sigue siendo un gran desafío para la academia dar cuenta de la relevancia cultural que posee la palabra cantada, las ambigüedades o «impurezas» asistemáticas típicas del lenguaje de la música popular, la sofisticación tímbrica no mensurable y la construcción rítmica colectiva en la cual la organización métrica resulta irrelevante en relación a los sutiles recursos interpretativos puestos en juego.

Por otro lado, y en consonancia con uno de los objetivos planteados por el Comité Organizador, resultó de gran interés la incorporación del eje vinculado a la Producción, entendida como los aspectos asociados a la organización del trabajo, la difusión, la comercialización, los marcos normativos, las regulaciones y derechos que rodean las manifestaciones analizadas. Esta cuestión, históricamente relegada de los ámbitos académicos y en alguna medida demonizada por el

modelo de formación romántico, si bien posee un componente coyuntural que no debe ser el único eje de debate, resulta indispensable comenzar a reparar en su dinámica para que se pueda comprender mejor –tal vez dialécticamente– el campo cultural en su conjunto, y a la música popular en particular. Al menos en la Argentina, la lógica de financiación cultural más cercana al mecenazgo –estatal o privado– suele ser considerada como el único vínculo laboral incontaminado de intereses espurios. Si bien este tipo de vínculo laboral en algunos casos brinda mayores niveles de libertad estética y suele estar mejor protegido de la lógica de mercado, también es cierto que si se avanza solidariamente en mayores regulaciones de la industria cultural –que para la Argentina representa un promedio del tres por ciento del PBI– el escenario laboral se democratizaría y, consecuentemente, se ampliaría y diversificaría la producción musical profesional. En este sentido, en varias de las exposiciones hubo referencias a la importancia de la organización colectiva mediante asociaciones de diverso tipo, que sumado a un mayor conocimiento de la coyuntura realicen aportes propositivos y participen en los debates tendientes a mejorar los regulaciones y derechos laborales, promoviendo la desmonopolización de la producción musical y su comercialización.

Por último, y ante la idea compartida de la importancia de la integración regional y las evidencias de que las universidades latinoamericanas mantienen altísimos niveles de desconocimiento mutuo, una de las consecuencias más importantes del Congreso fue la firma del Acta constitutiva de la Red de Estudios sobre Música Popular de Universidades Latinoamericanas (R.E.M.P.U.L.), integrada en primera instancia por investigadores de la Argentina, Chile, Brasil y Ecuador. Dos grandes desafíos y compromisos a futuro fueron asumidos por los organizadores y participantes: consolidar y ampliar la R.E.M.P.U.L. y comenzar a planificar el Segundo Congreso, a realizarse en el año 2018.

### **Santiago Romé**

Argentina. Profesor Titular de la Cátedra Producción y Análisis Musical, perteneciente a la carrera de grado de Licenciatura y Profesorado en Música Popular, UNLP. Coordinador del Comité Organizador del primer Congreso Internacional de Música Popular: epistemología, didáctica y producción.

## El Tango Finlandés. Desarrollo y vinculaciones con el tango rioplatense<sup>1</sup>

PETRI KAIVANTO Y ALEJANDRO POLEMANN

1. Resumen de la conferencia dictada por Petri Kaivanto y Alejandro Polemann en el 1º Congreso de Música Popular. Epistemología, didáctica y producción. Facultad de Bellas Artes, UNLP. La Plata, Buenos Aires, Argentina, 27 de octubre de 2016.

Algunos argentinos saben que el tango en Finlandia es muy popular pero no mucho de cómo es su historia. Cuando el tango rioplatense llegó a Europa, el Gran Ducado de Finlandia era una parte de Rusia donde el tango fue recibido por la clase media y alta como baile de moda. El mariscal y presidente C. G. E. Mannerheim cuenta en su biografía que la corte del Zar Nikolai II tenía un profesor argentino de tango y que su primera impresión fue que sus compatriotas finlandeses “nunca van a aprender ese baile tan complicado y difícil”.

Desde San Petersburgo el tango llegó al territorio finlandés en 1911 a la segunda ciudad más importante -Viipuri- y luego a la capital -Helsinki- en 1913, al Grand Hotel Fennia. En Helsinki había dos profesores de baile rivales entre sí: el señor Toivo Niskanen y la señora Hilma Liiman. Ella bailó tango en una película muda titulada “El testamento secreto” en 1914. La película está perdida, solo quedan fotos y la partitura de un tango-habanera finlandés que se usaba como acompañamiento del film.

Como suele suceder con los fenómenos de moda, el tango fue rápidamente sujeto a un tratamiento paródico. El popular cabaretista livari Kainulainen grabó en el 1915 su canción Tanko que en sus versos ironizaba: “Porque ya está de moda en París imposible que Finlandia pueda quedarse sin tango!”

El año 1929 es conocido como el de la “fiebre del gramófono” y la orquesta Dallapé, la más popular de entonces, graba La Cumparsita con el nombre Tropiikin yö (La noche tropical). En el mismo año se grabaron los primeros tangos instrumentales de compositores finlandeses. Algunos de ellos son: Suomi Jazz-orkesteri: Keskiyön tango (música de Hannes Konno), Ernst Linko: Tango, Martta Tiger: Tango Carita (música de François de Godzinsky) y del húngaro Bela Dajos: Tango Intime (música de Simon Parmet).

Probablemente el primer tango canción finlandés sea Tamara tanssii (Tamara baila), con música de Valto Tynniliä (maestro del orquesta Dallapé) y letra de Arvo Kalliola. En general en ese tiempo se escuchaban muchas canciones cuyas letras eran de contenido nostálgico sobre países exóticos. Es una coincidencia interesante que el objeto de deseo del primer tango finlandés sea una mujer gitana húngara, porque más tarde los gitanos finlandeses adoptarán al tango como parte de su cultura.

Es importante señalar que desde la revolución rusa hasta 1938 no había estudios de grabación en Finlandia y los músicos viajaban a Estocolmo (Suecia) o Berlín (Alemania) para grabar. En esa época, el estilo musical del tango en Europa todavía era similar al tango rioplatense. En el tango finlandés la influencia occidental-alemana se fusionó con influencias eslavas, rusas y judías, aunque es posible señalar que todos estos elementos ya existían en el tango original. Este tránsito “ida y vuelta” de influencias se puede personificar en la vida de un solo hombre vagabundo: el gran cantautor-actor sueco Evert Taube, que vivió unos años en Argentina, hasta obtener la ciudadanía, y al regreso escribió varias canciones que evidencian esa influencia.

Las raíces de la popularidad del tango finlandés nacieron en los tiempos de la segunda guerra mundial. En ese entonces las milongas estaban prohibidas en el país, sin embargo las escuelas de baile y giras de entretenimiento para el frente de batalla ofrecieron posibilidades de trabajo para muchos músicos. La radio nacional empezó a transmitir más música popular y a organizar grandes conciertos transmitidos con artistas populares -las “Noches de soldados”-. Los cantantes más populares del momento eran por ejemplo Georg Malmstén (compositor también), Henry Theel y Harmony Sisters. El tango canción gana popularidad entre los soldados y en sus hogares, interpretando los sentimientos de todos y reuniendo al pueblo finlandés.

Un joven soldado, Toivo Kärki, empieza a escribir sus tangos con la letrista Kerttu Mustonen. Después de la guerra el compositor Kärki llega a ser una de las figuras más importantes en la producción discográfica por varias décadas. Mientras que se cree que el tango rioplatense tiene sus raíces en los barrios pobres, portuarios y de la periferia, el tango finlandés desde sus comienzos fue música comercial que entró al pueblo a través de las clases altas. Se podría decir que el tango finlandés es casi una creación y operación comercial de un solo hombre: Toivo Kärki. Él nunca aceptó un salario fijo, trabajaba por comisión y cada lunes analizaba exhaustivamente las ventas. No era fanático del tango, le gustaba más el jazz y swing, pero el éxito del tango lo sorprendió y siguió componiendo lo que más vendía.

La segunda guerra mundial interrumpió la conexión entre el tango argentino y el europeo. El tango canción gardeliano de la guardia nueva quedó como modelo y Toivo Kärki y otros músicos finlandeses lo fueron modificando con una estética diferenciada. En una acotada comparación del tango finlandés más característico -el de las composiciones e interpretaciones a partir del 1945- con el tango rioplatense canonizado en la Guardia Nueva -1925/1955 aproximadamente- se pueden establecer muchas similitudes y algunas significativas diferencias. En los dos estilos encontramos composiciones de un uso social vinculado a la canción, lo que implica una textura de fondo y figura permanente, y al baile que exige una pulsación regular de acompañamiento en las interpretaciones.

Desde el punto de vista formal, ambos coinciden en su estructura de dos o tres partes, de 16 compases cada una con frases de 8 y semifrases a modo de pregunta y respuesta de 4 compases. Comparten el compás de cuatro pulsos. A diferencia de las ediciones rioplatenses para piano, la mayoría en 2/4, las ediciones de tangos finlandeses se presentan casi siempre en un compás de 4/4 (también 4/8 o 2/2), pero todos los casos la organización rítmica es de cuatro tiempos.

En cuanto a los usos armónicos, si bien comparten la utilización de los grados pilares de la tonalidad como I, IV y V para articular frases y partes, hay algunas particularidades del tango finlandés que, a oídos rioplatenses, lo tornan diferente. El tango finlandés está principalmente en un modo menor eólico, con fuertes influencias de canción romántica rusa-eslava. Por ello presenta colores como el Vm, VIIM o el IVM con mucha frecuencia. Esto genera una “sonoridad modal” un poco extraña para el auditorio rioplatense. El uso de las

tonalidades entre partes también es diferente ya que el tango finlandés generalmente mantiene el mismo centro tono-modal durante todo el tango que, como señalamos, es generalmente menor. Algunos tangos tienen apariciones esporádicas del relativo mayor en algunas secciones que generalmente son acompañados por un cambio en el acompañamiento hacia el pasodoble, que en Finlandia le dicen beguine.

Desde el aspecto rítmico de acompañamiento, lo que en el tango rioplatense se conoce como *marcato* en el tango finlandés podría definirse como *marcha* ya que se encuentra reforzado con el uso de la batería, con una muy probable influencia de la *marcha alemana*. Por otra parte, también se presentan secciones acompañadas con el ritmo de *habanera*, lo cual plantea una diferencia con el tango canción rioplatense que abandonó, allá por 1920, definitivamente esa marcación. El uso de la batería aparece como una significativa diferencia ya que más allá de algunos intentos de incorporación en el tango rioplatense no pertenece a los grupos característicos.<sup>2</sup> En las versiones finlandesas de la posguerra el uso de la batería será una marca de distinción. En cuanto al resto de los instrumentos, además del uso de vientos (maderas y metales) y cuerdas, será habitual el uso del acordeón en vez del bandoneón.

El diseño melódico se encuentra sujeto a la poesía, con respiraciones que coinciden con los versos, ya que se trata de tangos-canción cuya la escritura se presenta en ritmos más bien regulares de pulso y división. La interpretación melódica, tanto vocal como instrumental, es bastante más regular que en el tango rioplatense, presentándose con bastante precisión rítmica en relación con la escritura y más bien ligada. Los enlaces instrumentales entre versos, secciones y partes, son cualitativamente diferentes. Podría señalarse que mientras en el tango rioplatense tienen un carácter rítmico, en valores de subdivisión, articulado, enérgico, casi siempre *anacrúsico* hacia el punto de llegada, en el tango finlandés funcionan como una respuesta a la frase anterior, más bien ligada y en valores de división. Los *contracantos instrumentales* se parecen mucho a los utilizados en las películas argentinas de tango que presentan durante extensos pasajes la melodía en unísono u octavas con la voz. Este recurso es menos común en las grabaciones registradas en discos de las orquestas rioplatenses.

Un aspecto que llama la atención en el tango finlandés es la utilización de finales no resolutivos. En muchos casos,

<sup>2</sup> Quizás el más reconocido baterista de tango rioplatense fue José Pepe Corriale, que integró, entre otras, las orquestas de Francisco Canaro, Osvaldo Fresedo, Julio de Caro, Mariano Mores y Astor Piazzolla.

en las grabaciones, los tangos terminan en V7 grado, en la dominante. Hay una leyenda que cuenta que Toivo Kárki y otros músicos finlandeses quizás escuchaban y estudiaban los tangos rioplatenses a través de las radios piratas europeas como Radio Luxemburg con tan baja señal que los finales sugestivos de V-I, con un I grado pianísimo y estacato, no llegaban a escucharse generando la ilusión de que los tangos terminaban en dominante. Más allá de la dudosa veracidad del relato es simpático imaginarlo como real.

En los años '50 todavía no había televisión en Finlandia y la música popular se difundió especialmente a través de las películas. El cantante Olavi Virta llegó a tener gran popularidad en el cine. A comienzos de los años 60 el tango finlandés tiene su mayor éxito ya que es música para la juventud -los baby-boomers, esa importante cantidad de niños nacidos en la posguerra-. En los rankings de popularidad los tangos finlandeses superan a The Beatles, The Rolling Stones y otros grupos extranjeros. Es también la década de un gran cambio social y cultural: Finlandia se industrializa rápidamente y mucha gente tiene que abandonar el campo e ir a vivir a las ciudades más grandes y al exterior para encontrar trabajo. En ese cambio socio-cultural los finlandeses consideran a su tango “más finlandés” que las nuevas músicas importadas estadounidenses e inglesas.

Las mismas orquestas tenían que tocar Rock and roll y tango en las milongas. Según anécdotas, las orquestas de capital hubieran preferido tocar otras músicas como rock y bossa nova de Tom Jobim. Pero la gente del campo solo quería bailar tangos por lo que, a veces, llegaban a amenazar a los músicos con cuchillos para que tocaran más tango. El éxito del tango finlandés se explica también por el hecho de que el abrazo permitía que los bailarines tengan mayor contacto corporal que en otros bailes de salón y de una manera más sensual. El tango era más atrevido, aunque el paso de baile del tango finlandés es como una modificación del paso del fox-trot y tiene menos figuras y variantes que el tango rioplatense. Entre las nuevas estrellas de tango que empezaron en los '60 hay que mencionar a Reijo Taipale, Eino Grøn y los primeros gitanos en grabar fueron Taisto Tammi, Anneli Sari y Markus Allan.

Mientras que las letras de los tangos argentinos, además de la nostalgia, el amor o el desamor, pueden contener una mirada más social y política con expresiones de la calle o en lunfardo, el estilo poético de las canciones populares de

Finlandia tuvo, en general, rasgos más conservadores. Las temáticas del tango finlandés se orientan principalmente a nostalgias de amor, de lugares exóticos o lejanos, y de mejores tiempos vividos. Es muy descriptivo que el primer éxito global, El Choclo, llegó a Finlandia a través de la versión del gran trompetista Louis Armstrong cambiado su título a uno más “correcto”: Tulisuedelma (Kiss of fire), “Beso de fuego”. Desde luego que los finlandeses desconocían el origen procaz de varios de los títulos de los primeros tangos.

La misma nostalgia que expresan los tangos finlandeses se puede ver en las películas del director Aki Kaurismäki quien crea una versión surrealista del país, donde Olavi Virta canta como Gardel, cada día mejor. Es reflejo del gran cambio socio-cultural de los '50, años de optimismo y reconstrucción de posguerra. El tango finlandés no habla de la calle gris y la situación urbana. Su paisaje simbólico es la naturaleza finlandesa, el verano corto pero de noches pasionales con mucha luz, una milonga en el campo en sábado cerca de un lago o del mar. Hombres y mujeres limpios después del sauna, con su mejor ropa. Sudor del baile y vodka a “temperatura bolsillo”: directamente desde la botella. El cantante canta las palabras de amor que los finlandeses tímidos no pueden expresar sin que aflore “el borracho”, que fácilmente arruina el romance generando tragedias que proporcionan inspiración para nuevos tangos.

En las últimas tres décadas del siglo XX, el tango empieza a perder popularidad frente a nuevas músicas. En los '70 las discotecas empiezan sustituir a las orquestas y nace el rock nacional en varios estilos. En los '80 se abren radios privadas y otros nuevos medios. La cultura unificada no existe más. Se habla de crisis de la “canción popular”. Aunque solo significa que Kärki se retira, marcando el cambio de generación en la producción musical y la división del público en gustos diferentes. Pero los finlandeses no abandonan su tango completamente. Por iniciativa de la TV comercial y la ciudad de Seinäjoki en 1985 nace el festival de Tangomarkkinat (Mercado del tango). Se convierte en uno de los eventos de verano más grandes y su concurso televisado inició la carrera de muchos cantantes populares. Una crítica que se realiza desde siempre es que muchos de los y las cantantes no cantan más tangos una vez ganados los títulos de Rey o Reina del Tango. Aunque tienen un concurso para nuevos tangos, falta el apoyo de los organizadores y discográficas en ese sentido y pocos tangos ganadores se instalan como éxitos y clásicos.



En los años '80 poco a poco los músicos finlandeses empezaron a conocer al “nuevo tango argentino”, el de la tercera guardia, y el tango argentino y finlandés comenzó a fusionarse en maneras nuevas. Los músicos de la filarmónica municipal de Turku formaron su Orquesta Bandola y los jóvenes del “Liceo Sibelius” Petri Kaivanto y el bandoneonista Petri Ikkelà formaron su septeto Los Leotardos. Astor Piazzolla, Mercedes Sosa, Luis di Matteo y Osvaldo Pugliese visitaron Finlandia. Eino Grön grabó dos álbumes en Buenos Aires: *Tangon kotimaa* (1984) con Roberto Pansera y Sininen ja valkoinen (1989) con Osvaldo Requena y Leopoldo Federico.

Entrando el nuevo milenio la situación no cambia mucho. Bailar en pareja vuelve a estar de moda revitalizando las milongas y hay más finlandeses que se interesan en la danza original del tango rioplatense. Pero en el campo de la música el tango finlandés queda en los corazones de los finlandeses como una importante representación del alma finlandesa junto al heavy metal o música de Jean Sibelius.

El proyecto musical “Aires de Finlandia” reúne en una sonoridad estos tangos tan distantes geográficamente. La idea original fue la de tomar algunos tangos originales finlandeses de distintas épocas y versionarlos como si hubieran sido escritos en el Río de la Plata, es decir, con arreglos de tango rioplatense. A partir de esta premisa, se realizaron también adaptaciones de las letras en finés al español –y en algunos giros, al porteño- a fin de que también el texto se situara en esta otra parte del mundo. José Sileoni, músico argentino radicado en Finlandia desde los '70, fue quien realizó la adaptación de la mayoría de los textos. Los arreglos también reflejan distintas épocas y estilos del tango rioplatense, con sonoridades que van desde la Guardia Vieja hasta nuestros días. Si bien el grupo principal utilizado es el trío de bandoneón, guitarra y contrabajo, el disco incluye otras formaciones como el quinteto, sumando violín y piano, el cuarteto de guitarras, el trío de Guardia Vieja con clarinete, violín y guitarra, y eventualmente el uso de la batería acústica o electrónica y la guitarra eléctrica. El resultado musical se vio reflejado en dos discos “gemelos”: uno en finés y otro en español, editados en 2007 en Helsinki y en 2010 Buenos Aires respectivamente.

Desde nuestro primer encuentro en Helsinki, allá por el año 2001, hasta el segundo disco que actualmente terminamos de grabar, hemos trabajado en una posibilidad estética que resignifica estas músicas populares y nos permite disfrutarlas

de otras maneras. Anhelamos que ese placer sea compartido por ustedes. Muchas Gracias.

## **Processos Criativos em Arranjos e Composições para Big Band/Orquestra Típica: gêneros ternários**

PROF. DR. PAULO JOSÉ DE SIQUEIRA TINÉ.  
INSTITUTO DE ARTES-UNICAMP. PAULOTINE@IAR.UNICAMP.BR

### Resumo

Esse artigo apresenta um resumo dos resultados obtidos na produção dos últimos projetos de Pesquisa do autor: Processos Criativos em Arranjos e Composições para Big Band (FAEPEX 2013-2014) e Processos Criativos em Arranjos e Composições para Jazz Band/Orquestra Típica (FAPESP 2014-2016). A relação entre essas duas formações se dá dentro de uma perspectiva de tensão entre um ideário de brasilidade e de uma tendência a uma formação padrão estrangeira onde elementos musicais brasileiros se infiltram comentado em trabalhos anteriores (TINÉ, 2014). Especificamente tratará do uso de ritmos ternários para as formações mencionadas dentro da seguinte ordem: análise de um arranjo histórico,

elaboração de um novo arranjo dentro do mesmo gênero e, por fim, elaboração de uma nova composição para o mesmo gênero.

Palavras Chave

Processos Criativos, Arranjo, Composição, Valsa, Música Brasileira.

## Introdução

Ao se pensar sobre um gênero ternário na música brasileira, sobretudo a popular, acredito vir à mente a figura da valsa. Outros ritmos como a marcha-rancho ternária (como encontrada em “Baby” de Caetano Veloso), a guarânia (também conhecida como polca paraguaia) ou o ritmo do boi bumba maranhense em 3 contra 2, podem permear o imaginário dentro de uma perspectiva mais regionalista. Entretanto, acredito que a ideia da valsa brasileira permanece mais forte até pela centralidade do Rio de Janeiro no período do Império e a respectiva importância da figura de Ernesto Nazareth naquele contexto (MACHADO, 2007). Ocorre que, para esse trabalho, foi difícil encontrar um arranjo de referência para o gênero. Poucas valsas foram encontradas nos arranjos de Pixinguinha publicados pelo IMS, que abrangem aqueles feitos para o programa O Pessoal da Velha Guarda para a rádio nacional, entre fins da década de 1940 e início de 1950. Isto traz uma incompletude quando se pensa nas valsas de Nazareth, Anacleto de Medeiros, Chiquinha Gonzaga e do próprio Pixinguinha. Entretanto, tem-se a oportunidade de se falar de outro arranjador: Moacir Santos.

Para ele a utilização de ritmos ímpares e, da própria divisão ternária do pulso, se dá dentro de uma perspectiva de valorização da cultura afro-brasileira para além do samba e bossa nova, e do uso de elementos notadamente jazzísticos, principalmente quando se parte do antológico disco Coisas de 1965.

A divisão do gênero ternário em três etapas para esse trabalho, como nos outros casos, se daria da seguinte forma: 1-Apresentação de Coisa No 2, sua análise e descrição, 2-Apresentação dos procedimentos realizados no arranjo de Bebel de João Gilberto para Big Band, 3-Descrição dos procedimentos realizados na composição de Valsa Moura para o Ensemble Brasileiro.

### 1.1 Coisa No 2 (Moacir Santos) - 1ª Etapa: análise

No mencionado disco Coisas chama a atenção duas peças ternárias, em especial a Coisa No 2 por se tratar daquilo que no jargão jazzístico veio a se chamar de waltz, ou seja, uma valsa com swing jazzístico (execução da divisão irregular do pulso próxima à tercina) e de ritmos mais africanizados como em Coisa No 4 e Coisa No 5.

No que tange a instrumentação, Coisa No 2 tem flauta, saxofones alto-tenor e barítono, trompete, trompa, trombone e trombone baixo somados ao vibrafone, guitarra, piano, baixo e bateria. Segundo BONETTI (2014), ela foi composta para o filme O Beijo (1964) de Flávio Tambellini.

A forma de Coisa No2 se assemelha às chaccones e passacaglias dos períodos barroco: o tema é formado por duas estrofes (A e B) de oito compassos cada, que se repetem ao longo da obra com variações e evoluções melódicas e harmônicas. Apesar de tais estruturas barrocas serem basicamente temas com variações e, tal estrutura formal ser muito própria ao jazz, não há muito espaço para improvisação, em geral no álbum inteiro. O baixo está em ostinato quase a peça inteira, apenas tocando o tema na 4ª variação.

Observe a estrutura formal completa da peça:

Introdução: Oito compassos; piano e guitarra com frases quartais ao vibrafone. Levare de 4c: baixo e bateria
Exposição do Tema //A:// sax tenor, trompa e trombone (uniss.)+ guitarra, baixo e bateria //B:// idem entra vibrafone
1ª Variação //A1:// guitarra, vibrafone e piano + baixo e bateria: tema bloqueado com variações harmônicas B1.1 duas vozes: Fl. + A.Sax versus Tpt + Tpa e Tb (movimento contrário) B1.2 igual a B1.1 com o acréscimo de densidade do sax barítono e do trombone baixo dobrando o trombone.
2ª Variação //A.2://volta ao A com aumento da densidade com o acréscimo do trompete e sax alto. //B.2:// tal como A em relação a B.
3ª Variação //A.3:// flauta solo sobre improviso de piano. B3.1 solo de vibrafone. B3.2 Primeiro tutti da peça.
4ª Variação //A.4:// tema executado nos instrumentos graves: sax barítono, trombone baixo e baixo, sem harmonia. C: solo de bateria em seis compassos, frase de conexão (soldadura) de dois compassos.
5ª Variação //A.5:// segundo tutti, ostinato transposto 3ª menor acima; tema com nova harmonização e blocagem.
6ª Variação A.6 tema em uníssono/oitava na tonalidade original, sem harmonia. //B3.2:// retorno do 1 tutti que se repete duas vezes Coda Três compassos finais, uma fermata escrita.

Quadro 1: Coisa No 2 – estrutura do arranjo.

A harmonia da introdução é basicamente conduzida pela guitarra elétrica. Talvez por isso haja a inserção de alguns acordes quartais, já que essa abertura é tão própria ao instrumento. Nos exemplos que se seguem a análise harmônica e a cifra forma inseridas por mim. A indicação da cifra cortada remete à harmonia funcional quando indica um acorde sem fundamental com tal recurso.

Fig. 1 Coisa No2: Introdução

Trata-se de um ciclo de quartas do baixo com o final em semifrase no V grau. Já os oito compassos seguintes transpõe essa mesma frase 4ª abaixo para cadenciar na tônica. Observe o cuidado do autor que deixa a melodia oitavada ao piano já que a guitarra está encarregada da harmonia, na medida em que os dois instrumentos harmonizando ao mesmo tempo costumam ficar embolados ritmicamente.

Fig. 2 Coisa No2: Introdução, cont.

A harmonia do primeiro A oscila entre o acorde de Sib menor em maior, com a presença do -II (napolitano). Não há relações de tônica-dominante, exceto entre C/Bb e Cb/Bb, quando se considera o primeiro (V/V) como subV do -II, devido à relação cromática entre ambos.

A i II(subV/II-) II- | II- |  
 //: Bbm7 / C/Bb / Cb/Bb / Bb / Cb/Bb / Cb6/Bb / Bb7M / Bb6 ://

Quadro2: seção A, harmonia

A seção B continua a explorar as relações com o acorde de 6ª napolitana e a tonalidade homônima menor. Mas aqui um acorde diferente ocorre: G7/Bb.

B -|| i |\* iv |  
 //: Cb/Bb / % / Bbm7(11) / % / G7/Bb / Ebm/Bb / Bb7M://

Quadro3: seção B, harmonia

Tal acorde pode ter mais de uma interpretação. Por um lado ele está sobre um baixo pedal. Nesse contexto pode-se pensar como um movimento de condução de vozes cromático-descendente de G7 para Ebm. Por outro lado, a tríade de G sobre o baixo de Bb forma aquilo que a teoria do jazz convencionou chamar de tríades não diatônicas sobre baixos diatônicos, daí o asterisco sobre o I grau, pois acredito que nesses acordes o baixo é a fundamental.

A seção A.1 apresenta a melodia bloqueada ao piano juntamente com a guitarra. Importante ressaltar que a guitarra não dobra a melodia na voz aguda, algumas notas se acoplam ao piano e outras o preenchem. Mesmo no piano, a melodia não está sempre na voz mais agudo, tratando-se de uma abordagem não ortodoxa do ponto de vista das técnicas de arranjo. Entretanto, a melodia continua a ser ouvida, pois está sendo executada pelo vibrafone.

The image shows a musical score for 'Coisa No2: A.1'. It consists of four staves: a vocal line (treble clef), a piano accompaniment (grand staff), a guitar part (treble clef), and a vibraphone part (bass clef). The piano part features complex chordal textures with annotations such as Bb7(9+), C(9-)Bb, Bbm9(13), A7M/Bb, Bbm9(13), and B11+Bb. The vibraphone part has a simple bass line. The guitar part provides harmonic support with some melodic fragments.

Fig. 4 Coisa No2: A.1

Observa-se nessa blocagem um uso misto de técnicas tomando o piano como base: o primeiro acorde está em drop 2/4 a partir de um cluster ao modo de Thad Jones, o segundo acorde apresenta uma Tríade na Camada Superior (TCS) sobre

um acorde por quartas, o terceiro é um cluster propriamente dito e os outros tratam-se de 4-way-close. Importante apontar aqui o uso de sonoridades octatônicas nos dois primeiros acordes e o A7M sobre o pedal de Bb, de sonoridade altamente tensa. Nesse ponto também foi assinalado o asterisco no grau, muito embora não se trate de uma tríade não diatônica, mas uma téttrade. Esse acorde também pode ser visto (e ouvido) como uma aproximação cromática do acorde posterior (Ab7M) que, junto ao pedal de Sib forma o acorde de tipologia sus (acorde com 4ª justa no lugar da 3ª).

A seção B.1 e B.1.2 tem exatamente mesma harmonia de seção B, apenas ocorrendo o referido aumento de densidade na repetição. Não há alterações harmônicas também nas seções A.2, A.3, B.2, B.3, B.3.2 e, como colocado, a seção A.4 não tem harmonia.

O ponto culminante de Coisa No2 não poderia deixar de ser a seção A5 que, além de ser um tutti dos instrumentos de sopro (os instrumentos harmônicos não tocam), está uma 3ª menor acima, no tom de Ré bemol, único momento em que isso acontece e, com tais características, poderia se chamar de shout chorus, somando-se à dinâmica da seção (forte). Observe abaixo a redução e análise do trecho.

Fig. 5 Coisa No2: A.5

Os acordes inseridos nos pentagramas do piano correspondem à redução dos instrumentos de sopro. Do agudo para o grave: flauta, trompete (sempre oitava abaixo da flauta), trompa, saxofone-alto, saxofone-tenor, trombone e o saxofone barítono está dobrando com o trombone baixo, algo que não acontece nos arranjos de Big Band. Essa distribuição dos acordes favorece um blending, ou seja, uma mistura timbrística, na medida em que não separa as vozes em diferentes naipes do ponto de vista das alturas. Os acordes Db7(alt), Dbo9 e Am9(11+) tem sonoridade octatônica, se



retirarmos o baixo em questão no último acorde. Esse último tem ainda o RÉ bemol no baixo, ou seja, a 3ª maior, o que aumenta a sonoridade derivada da escala mencionada. Do ponto de vista do complexo sonoro, trata-se de outro acorde diminuto.

## 1.2 “Bebel” (João Gilberto)- 2ª Etapa: confecção de um arranjo

O tema “Bebel” é uma das poucas composições do violonista e cantor João Gilberto. Uma das poucas gravações de desse tema, e possivelmente a primeira, encontra-se no álbum de título homônimo ao do artista (GILBERTO, 1973, faixa 8). Trata-se de uma valsa sem letra dedicada a sua filha Isabel Gilberto, hoje cantora. Encontra-se em forma ternária ABA cuja primeira seção possui 30 compassos. A célula básica do acompanhamento realizado pelo autor ao violão dessa valsa tentou ser emulado no arranjo pela bateria. Observa-se que nela, não há uma tendência para o tercinado do jazz waltz, mas o arranjo em certos momentos, adquire esse caráter. A figura abaixo mostra através da seção rítmico-harmônica a adaptação da levada do violão de João Gilberto que coloca os baixos nos pulsos 1 e 3 e o acorde no 2º pulso do compasso.

The image displays a musical score for the piece "Bebel" by João Gilberto. It consists of four staves: Guitar (Gtr.), Piano (Pno.), Bass, and Drums (D. S.). The key signature is B-flat major (two flats). The score begins at measure 7. The guitar part features a melodic line with a dynamic marking of *p*. The piano part provides harmonic accompaniment with chords and a dynamic marking of *p*. The bass part plays a steady eighth-note pattern with a dynamic marking of *p*. The drum part uses 'x' marks to indicate a specific rhythmic pattern, also marked with *p*. Above the piano staff, the following chords are indicated: E<sup>b</sup>7M, F m7, B<sup>b</sup>7(9), B<sup>b</sup>m7, E<sup>b</sup>7(13-), E<sup>b</sup>7(9), and A<sup>b</sup>7M.

Fig.6 Bebel: Base

O tom original da canção é o de MI maior, tratando-se de uma tonalidade ruim para a formação já que os instrumentos

em SI bemol teriam FÁ suspenido maior como tonalidade e os instrumentos em MI bemol teriam, por sua vez, DÓ suspenido maior. Por isso a tonalidade escolhida para a realização do arranjo foi a de MI bemol maior.



Uma das características da harmonização desse tema é a utilização do chamado acorde de 6ª napolitana, o II grau rebaixado cuja tipologia normalmente está associada aos acordes maiores com 7ª maior. Tal característica será utilizada na introdução do arranjo que será feita a partir do vamp //: I7M / -II7M ://. Resumindo, a estrutura formal do arranjo será:

EXPOSIÇÃO em MI bemol maior: Introd. A A' B A"  
IMPROVISACÃO: vamp 1 (12x) vamp 2 (12x) Vamp 3 (12x) codeta (4x)  
REEXPOSIÇÃO em MI maior: Cãnone entre os naipes sobre A e CODA (5c.)

Quadro 4: Bebel – estrutura do arranjo.

Após a introdução, cada seção A ocorre de maneira diferente. No primeiro é realizado um soli em four way-close no naipe de saxofones, sem a utilização do saxofone barítono, entre os compassos 7 e 19. O soli continua, mas com um naipe misto de trompetes e trombones liderados pelo 3º trompete. Ele se prolonga do compasso 20 ao c.28. A partir do 29º compasso o soli retorna ao naipe de saxofones, mas dessa vez com a utilização do barítono realizando os baixos da harmonia, que se estende até o compasso 36. Por todo esse trecho são adicionadas as dobras da voz e guitarra.

Já o A' se inicia com a linha melódica tocada pelos trombones em uníssono acompanhados pelo naipe de trompete. A partir do compasso 43 são os saxofones que estão em uníssono e o naipe de trombones que estão realizando o acompanhamento. Já no compasso 50 o soli acontece no naipe de trombones. Entretanto a melodia está na voz mais grave do bloco, algo pouco usual. Para compensar tal fato, a linha é reforçada pelo saxofone barítono, em uníssono com o 4º trombone.<sup>1</sup> Por fim, a melodia passa para o naipe de trompetes (c.59) com o acompanhamento do naipe completo de saxofones, encerrando a seção. Durante essa seção a guitarra realiza acompanhamento e a voz permanece em silêncio (tacet).

A seção B (c.67) retoma a mesma textura de dobra entre o saxofone barítono e o 4º trombone, entretanto com o retorno da dobra da voz e guitarra, além de um acompanhamento mais rítmico do naipe de saxofones. A partir do compasso 71 esse acompanhamento é realizado pelo naipe de trompetes. Apesar do “gesto” musical ser praticamente o mesmo, há uma adaptação de uma articulação em arpejos no naipe de saxofones para uma escalar para o naipe de trompetes pela dificuldade de execução do gesto em arpejos por esse último

1 Se por um lado tal dobra não é recomendada por métodos como, por exemplo, o de WRIGHT (1982) quando analisa os arranjos de Sammy Nestico. Moacir Santos, porém, a utiliza frequentemente em suas “Coisas” como demonstrado.

naípe. A seção se segue combinando esses elementos e contrastando os diferentes naipes da banda para, enfim, ao final da seção, cruzá-los em um tutti (c.97- 100).

Como contraste, há uma alteração brusca de densidade e dinâmica, ficando a execução da seção A” ao cargo apenas da seção rítmico-harmônico e voz, ainda que haja uma pequena intervenção melódica do naipe de saxofones.

A seção de improvisação se organiza por vamps, ou seja, por padrões de dois acordes que se repetem em de 4 em 4 compassos. Pelo fato da canção possuir um chorus muito grande e irregular, achei mais adequado esse procedimento para essa seção. O primeiro deles é aquele derivado da introdução. A princípio esse trecho é para ser realizado na forma de open solos, ou seja, é o condutor que determina o final de uma improvisação e o começo de outro. Entretanto, por fins de padronização da gravação, optou-se por determinar tais repetições em 12 vezes. Tais vamps modulam ou se transportam de um eixo tonal/modal para outro. O segundo se dá a partir de LÁ formado pelos acordes de Asus7(9) e A7M(11+). O último vamp tem por eixo MI através dos acordes E7M e C7M/E.<sup>2</sup> Há que se ressaltar que há frases e acordes em backgrounds que pontuam a transição de um vamp para outro. Ao final do último há o acorde de C+7M que termina a última sequência e prepara a reexposição em MI maior, ou seja, ½ tom acima da exposição. Embora se trate de algo corriqueiro e até mesmo um clichê no terreno do arranjo, não deixa de ser interessante o fato de tal modulação emular o próprio vamp da introdução, primeira improvisação e coda. Essa última exposição é realizada em cânone entre os naipes com a marcação da bateria sem os outros instrumentos da seção rítmico-harmônico até o final e coda com a adição dos instrumentos da referida seção.

<sup>2</sup> Em minha obra de Harmonia chamei tais *vamps* por híbridos, na medida em que os acordes que o compõem não pertencem ao mesmo campo harmônico, como no caso dos *modal vamps* (TINÉ, 2014).

### 1.3 “Valsa Moura” (Paulo Tiné) - 3ª Etapa: composição

Acácio Piedade, em seu artigo sobre tópicas, aponta para uma característica naquilo que chamou de tópica época de ouro que, de certa forma, explica parte da inspiração composicional dessa música.

O universo de tópicas época-de-ouro inclui floreios melódicos das antigas modinhas, polcas, valsas e serestas brasileiras. A execução de traços destas melodias ornamentadas evoca a simplicidade, a

singeleza e o lirismo do Brasil antigo. Este Brasil profundo se expressa em floreios melódicos em certas frases, padrões harmônicos, ornamentação típica (muitas apojaturas e grupetos) que estão fortemente presentes nas modinhas, polcas, no choro e, a partir daí, em vários outros repertórios de música brasileira, e mesmo em segmentos de obras de um estilo completamente diferente do ambiente época-de-ouro. (PIEDADE, 2011, 108)

O autor usa a valsa “Rosa” de Pixinguinha para ilustrar a tópica. Penso também em “Luíza” de Tom Jobim e “Valsa Brasileira” de Edu Lobo & Chico Buarque como possibilidades de exemplo para a mesma tópica. A valsa arranjada de João Gilberto (Bebel) participa, acredito, parcialmente dentro desse universo. Não há grandes floreios melódicos no sentido de apojaturas ou grupetos e, além disso, há a aproximação com o waltz. Entretanto, aqui, trata-se de certa forma, de distorcer a tópica expandindo ligeiramente o material e adentrando uma atmosfera quase atonal.

Após uma pequena introdução em 6/8, a melodia da seção A se repete 2 vezes com instrumentações diferentes:

Fig.9 Valsa Moura: melodia seção A

O processo de elaboração se deu de modo a priorizar a elaboração melódica sobre a harmônica, que se dá em contraponto à melodia. Arpejos quartais foram bastante

utilizados e mesmo os arpejos em sobreposição de 3as se dão de modo a sobrepor de 6 a 7 notas, ou seja, praticamente toda a escala ou modo. Ao final algumas bordaduras podem ser notadas.

O processo de instrumentação da melodia se deu de modo a fragmenta-la na primeira exposição entre a flauta e saxofone oitavados e o clarinete e saxofone soprano igualmente oitavados. Soma-se a eles o violão que dobra a melodia em sua totalidade. Utilizo como procedimento padrão a seção rítmico-harmônica ser uma espécie de redução e dobra dos acontecimentos instrumentados pelos sopros.

A harmonização dessa melodia, como colocado, foi construída em contraponto à melodia. Para tal foi fundamental a construção de ritmo harmônico livre, ao modo das construções de Hermeto Pascoal em situações encontradas em músicas como “Lá na Casa de Madame eu vi”, “Ilha das Gaivotas”, “Nove de Julho” e “Mestre Radamés”.

The image displays a musical score for the piece 'Valsa Moura', specifically section A. It is written in 6/8 time and consists of three systems of staves. The first system begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The second system begins with a bass clef and a key signature of one flat (Bb). The third system begins with a treble clef and a key signature of one flat (Bb). The score includes various musical notations such as chords, arpeggios, and dynamics like 'mf'.

Fig.10 Valsa Moura: ritmo harmônico seção A

Na repetição dessa seção (A') o flugelhorn realiza a melodia dobrada pelo acordeom, conforme a figura 4. A ela soma-

se um contracanto executado pelo trombone e dobrado e harmonizado pelo violão.

A seção B segue a mesma construção de angularidade melódica executada pela flauta, saxofone tenor e acordeom. A eles soma-se o contrabaixo e a linha de baixo passa a ser executada pelo trombone que enfatiza a voz grave dos acordes executados pelo violão, também em contraponto e através do uso do procedimento do ritmo harmônico. A repetição da seção B (B') tal função, a saber, a da linha de baixo, volta a ser executada pelo contrabaixo e a melodia é bloqueada pelo saxofone soprano, flugelhorn<sup>3</sup>, clarinete e saxofone tenor, com o reforço do violão na 1ª voz e do acordeom na 2ª.

A seção C retoma o 6/8 da introdução. A flauta executa a melodia em frullato dobrada pelo violão em trêmulo e sul ponticello. Além da estranheza dos timbres, alguns ritmos melódicos de razão 7:6 e deslocamento de acordes, contribuem para a atmosfera que se pretende atingir entre o elemento familiar da valsa e sua estranheza “moura”. A repetição de C (C') é feita pelo flugelhorn e trombone em oitavas, também em frullato, dobrados pelo acordeom e contrabaixo. O mesmo ritmo de acompanhamento realizado em C pelo acordeom é repetido em C' pelo violão, mas, aqui, é reforçado pelos instrumentos de sopro restantes do ensemble.

Por fim, a composição finda com um pequeno trecho de improvisação coletiva sem determinação de alturas, fato que remete ao free jazz por um lado, e as jazz bands de dixieland de outro. Ritmicamente, entretanto, o pulso permanece determinado, ou seja, os músicos podem tocar as notas que quiserem, mas não há a suspensão do ritmo, que continua articulando o 6/8 original. Nesse momento, tanto o violão como o acordeom permanecem em pausa, ou seja, não participam da seção de improvisação.

Resumindo, a distribuição formal dos elementos da música se dá da seguinte maneira:

**Introd.** (6/8) dois compassos que se repetem.  
**Seção A:** (3/4) melodia dividida entre Fl+T.Sx e Cl+S.Sx e violão.  
**Seção A':** (3/4) melodia em Flghn+Acc. e contracanto em Euph+VI.  
**Seção B:** (3/4) melodia em Fl+T.Sx+Acc.+A.B.  
**Seção B':** (3/4) melodia bloqueada em S.Sx+Flghn+Cl+T.Sx com a nota líder dobrada pelo violão e a 2ª voz pelo acordeom.  
**Seção C:** (6/8) melodia em Fl+VI. (em frullato).  
**Seção C':** (6/8) melodia em Flghn+Euph+A.B. e acompanhamento do resto do ensemble.  
**Coda:** (6/8) Improvisação coletiva.

3 Nessa composição o trompete foi substituído pelo Flugelhorn e o trombone pelo Eufônio, em bora a gravação tenha sido realizada com o trombone.

## Considerações Finais

Dos três exemplos, a valsa de João Gilberto parece estar mais próxima do arquétipo vienense do gênero quando se olha para seu andamento e contorno melódico. Mesmo assim, o autor constrói um gingado próprio que o arranjo procura reproduzir, mas adiciona o elemento da valsa jazzística.

As improvisações encontradas no disco Coisas são relativamente curtas e, especificamente em Coisa No 2, há improviso de piano na terceira variação de A (A.3), que também pode ser considerado curto. De certo modo, pelo menos nas gravações históricas de samba-jazz e música instrumental da década de 1960, as improvisações não são extensas, principalmente se comparadas com as do jazz do mesmo período. Desta forma, o processo adotado no arranjo de Bebel trabalha com a ideia de diferentes vamps que se deslocam em diferentes eixos tonais/modais tendo a improvisação como um dado estrutural mais relevante e mais extenso. Por fim, Valsa Moura apenas trabalha com uma improvisação coletiva ao final. É certo que o gênero ternário não implica necessariamente na improvisação, a não ser quando flerta com o jazz em sua versão de waltz.

Dos três exemplos apresentados o segundo, sendo para Big Band, aplica técnicas características como o mencionado 4-way-close. Nesse caso acredita-se que a aplicação seja acertada em virtude da adequação entre o tipo de material harmônico, jazzístico através da prática da bossa nova do compositor, e da própria aproximação com o jazz via waltz.

Se de fato esses exemplos forem representativos de tendências observa-se, inclusive, uma presença maior do elemento jazzístico, no que tange a instrumentação e processos harmônicos em Moacir Santos e João Gilberto ao passo que, dentro de uma perspectiva de pós-modernidade e de apropriação dos procedimentos musicais introduzidos principalmente por Hermeto Pascoal e Egberto Gismonti, a Valsa Moura pretende retomar uma linhagem da valsa brasileira que, quiçá, remonte a Pixinguinha e sua orquestra típica.

## Referências

BONETTI, Lucas Z. A Trilha Musical como Gênese do Processo Criativo na obra de Moacir Santos. Dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP, 2014.



COISAS: Cancioneiro Moacir Santos. [Partitura] Rio de Janeiro: Jobim Music, 2005.

GILBERTO, João. João Gilberto. [LP] Brasil: Polydor, 1973.

LEME, Bia Paes. (org.). O Carnaval de Pixinguinha. (Partitura) São Paulo: Instituto Moreira Salles/SESC, 2014.

MACHADO, Cacá. O Enigma do homem célebre: ambição e vocação de Ernesto Nazareth. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2007.

PIEIDADE, Acácio. Perseguido fios da meada: pensamentos sobre hibridismo, musicalidade e tópicos... Per Musi. Belo Horizonte: n 23, 2011, p.103-112.

SANTOS, Moacir. Coisas. [LP] Rio de Janeiro: Forma, 1964.

TINÉ, Paulo. "O arranjo de Pixinguinha para Gaúcho de Chiquinha Gonzaga: a orquestra típica à caminho da Big Band". São Paulo: Anais da XXIV ANPPOM (Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música), 2014.

..... "Procesos Creativos em arreglos y composiciones musicales del género choro para Orquestra Típica/Jazz Band". Belo Horizonte: Anais da XXVI ANPPOM (Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música), 2016.

..... Valsa Moura. <https://www.youtube.com/watch?v=WdX-HcSfj934> Acesso em 09/11/2016.

..... Harmonia: Fundamentos de Arranjo e Improvisação. São Paulo: Ed. Rondó, 2ª edição, 2014.

WRIGHT, Rayburn. Inside Score. New York: Kendor Mucis Inc., 1982.

## La tecnología y el espectro audible en la producción musical

JUAN MARTÍN ALBARIÑO (UNLP, FACULTAD DE BELLAS ARTES)

PABLO BALUT (UNLP, FACULTAD DE BELLAS ARTES)

La producción musical ha estado ligada a la tecnología desde sus comienzos. La definición de tecnología es “conjunto de teorías y técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico”.

En este marco, podemos considerar “tecnología” desde los instrumentos mas primitivos, pasando por todas las transformaciones que se implementaron para lograr mayor intensidad y riqueza tímbrica, hasta el surgimiento de los instrumentos electrónicos, medios de registro y refuerzo sonoro.

Nos centraremos en esta última parte, en la cual el registro y la amplificación juegan un rol esencial para la difusión de las producciones musicales.

Veremos dos aspectos importantes a tener en cuenta respecto a la utilización consciente del espectro de frecuencias audibles.

El primero enfoca la atención en los cuidados que debemos tener en el uso del espectro a la hora de hacer un arreglo musical. Es imprescindible conocer los registros tonales de los instrumentos para no caer en una excesiva superposición de

información en alguna zona del rango audible.

Se analizarán distintos casos con este tipo de problemática y se estudiarán posibles soluciones.

El segundo aspecto hace referencia a la incidencia que tiene la tecnología para el registro o amplificación de instrumentos musicales, en el espectro sonoro.

Más allá de la previsión que supone un arreglo musical escrito, debemos tener en cuenta que al momento de amplificar o grabar cada sonido, la resultante espectral puede no ser la esperada. Esto suele complicar la utilización de algunos instrumentos en nuestro arreglo musical.

Veremos algunos casos puntuales, ya sea en estudio o en vivo, de los errores más comunes en los que suele caer el músico o el compositor cuando no tiene en cuenta estas cuestiones. Se expondrán distintas propuestas para la resolución de este tipo de casos.

## Introducción

La producción musical ha estado ligada a la tecnología desde sus comienzos. Definimos Tecnología como un “conjunto de teorías y técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico”.

En este marco, podemos considerar “tecnología” desde los instrumentos más primitivos, pasando por todas las transformaciones que se implementaron para lograr mayor intensidad y riqueza tímbrica, hasta el surgimiento de los instrumentos electrónicos, las técnicas y medios de registro y refuerzo sonoro.

Ejemplos de esto encontramos en el desarrollo de algunos instrumentos de percusión, los cuales fueron en sus orígenes simples elementos de la naturaleza para luego ser convertidos en tambores huecos que permitieran lograr mayor sonoridad. Ante nuevas necesidades musicales, se incorporarían parches para aumentar aún más la presión sonora y riqueza tímbrica.

Encontramos también instrumentos de cuerdas frotadas, que luego desarrollaron sus cajas de resonancia hasta llegar a la familia de cuerdas de la orquesta sinfónica.

Grandes transformaciones han sufrido los mecanismos de cuerdas pulsadas y percutidas desde la cítara, pasando por el clavicordio y clavecín, hasta el pianoforte del siglo XVIII.

El desarrollo se hizo notablemente vertiginoso con la incorporación de la tecnología electrónica en el siglo XX.

La aparición de los primeros sintetizadores analógicos comerciales incorporó una gama tímbrica totalmente nueva, que se ampliaría mas adelante con la inclusión de la tecnología digital.

Por su parte, los sistemas de amplificación de instrumentos dieron lugar a nuevas sonoridades con el surgimiento de instrumentos eléctricos, como la guitarra eléctrica.

Quizás sea éste el instrumento que más ha influido en el surgimiento de algunos de los estilos de música popular más trascendentes del siglo XX, como por ejemplo, el Rock.

Recíprocamente, los nuevos estilos generan demanda de nuevas tecnologías para la ejecución, amplificación, grabación y reproducción. De esta manera podemos decir que la relación entre la tecnología y la música a lo largo de la historia se presenta de manera dialéctica. Más evidente se hace cuando analizamos la incidencia de la tecnología en la música popular del siglo XX. “No podemos imaginar la existencia de la música popular en el siglo XX sin tener en cuenta la existencia de la tecnología electrónica” dice “Joan-Elies Adell, 2004: página 2”

Dando fundamental importancia a las herramientas y técnicas para el registro y difusión de las producciones musicales, centraremos nuestro análisis en el caso de las diferentes problemáticas que se presentan ante la grabación y mezcla de un disco respecto al espectro audible.

## El espectro audible

Consideramos “espectro audible” a todas las frecuencias que se encuentran entre 20 y 20.000 hz.

Si bien algunos estudios aseguran que somos capaces de percibir frecuencias que se encuentran fuera de este rango, podemos decir que este es un promedio bastante representativo de nuestra audición.

Dentro de este rango los seres humanos percibimos el mundo sonoro. Sin embargo, cuando hablamos de instrumentos que pueden generar alturas musicales determinadas, este espectro se reduce notablemente.

Cuando percibimos una nota musical, entendemos de cuál se trata gracias a su frecuencia fundamental, que es la que tiene mayor intensidad, por ejemplo el LA de la octava central del piano es de 440 hz. Pero el timbre del instrumento en su totalidad es mucho más complejo. Está compuesto por

armónicos (frecuencias más agudas de menor intensidad, múltiplos de la frecuencia fundamental), distintas resonancias del instrumento, y la envolvente (el desarrollo de la intensidad del sonido a lo largo del tiempo). En la envolvente podemos distinguir algunos instantes como ataque, decaimiento, sostén y relajación. Durante el ataque, se producen sonidos inarmónicos, que no definen una nota musical específica, que tienen relación con el modo de ejecución del instrumento y completan su timbre. Esto puede producir frecuencias que van mucho más allá del rango en el cual podemos distinguir notas musicales.

El rango de reconocimiento de notas musicales abarca aproximadamente desde 40-45hz hasta 5000 hz. Y en estos extremos, generalmente resulta muy dificultoso el reconocimiento de la nota musical. Si escuchamos la ejecución de las notas más graves de un bajo eléctrico o las más agudas de un piano acústico, es probable que no podamos distinguir fácilmente de qué nota se trata.

La utilización del espectro audible en zonas extremas, se completa en la mayoría de las producciones musicales con instrumentos de percusión como por ej. un bombo (que puede tener su frecuencia fundamental entre los 40 y 60 hz) o platillos y accesorios (que rinden muy bien entre los 5 y 20 khz).

Cuando la producción utiliza instrumentos que no abarcan gran parte del espectro audible, se pueden utilizar herramientas como el ecualizador o técnicas de microfoneo, para enfatizar zonas que de manera natural el instrumento no genera con mucha intensidad.

## **La superposición espectral**

Cuando hablamos de superposición espectral nos referimos a la utilización de varios instrumentos cuyos armónicos fundamentales se encuentran en una misma zona del espectro.

Esto produce en nuestros oídos una gran confusión y efectos adversos para la inteligibilidad del sonido como enmascaramientos y banda crítica. Así una línea melódica puede confundirse con el desarrollo de otra, o de algún otro instrumento que esté cumpliendo otra función.

Veremos tres aspectos importantes a tener en cuenta respecto a la utilización consciente del espectro de frecuencias audibles. Si bien estos aspectos se encuentran imbricados, los

hemos separado para su análisis.

Los cuidados a la hora arreglo musical

La elección del timbre

La tecnología para la producción musical

### **Los cuidados a la hora del arreglo musical**

Es imprescindible conocer los registros tonales de los instrumentos para no caer en una excesiva superposición de información en alguna zona del espectro audible.

Un error muy común es el de saturar una zona del espectro dejando otras zonas vacías. La resultante sonora genera una gran dificultad para escuchar nítidamente algunos instrumentos. La solución intuitiva para este problema es subir el volumengundo error. Al subir el el volomen l caso de una grabaci volumen de los instrumentos ininteligibles, y así caemos en otro error muy común. Al levantar la intensidad de un instrumento, dejamos de escuchar otro. Entonces intensificamos el volumen de este último instrumento que dejó de percibirse y dejamos de escuchar un tercero. Así entramos en un círculo vicioso, en el que finalmente lo único que logramos es saturar nuestra mezcla en una zona del espectro.

Una solución posible es distribuir las ideas musicales en el tiempo, permitiendo que en una primera estrofa suene un instrumento con cierto arreglo, en la segunda estrofa suene el siguiente y en una tercera los dos juntos. Suponiendo que los instrumentos suenan en una misma zona del espectro, en esta tercera estrofa nos encontramos ante otra situación de superposición espectral. Para ello, proponemos el uso de una herramienta que nos permite la distribución en el espacio de los elementos: el paneo.

El paneo es un control que nos permite enviar los sonidos hacia la izquierda o la derecha de nuestro sistema de reproducción estéreo, generando una sensación de espacialidad. De esta manera estaremos utilizando la direccionalidad del sonido para generar una imagen estéreo, que nos permita distinguir con mayor claridad las distintas líneas musicales. La utilización de este recurso abre un campo de posibilidades que a menudo no se tiene en cuenta al momento de pensar un arreglo en el papel.

Hemos experimentado una situación de grabación y mezcla de una banda de rock, en la cual nos encontramos con una batería sumada a un segundo set de percusión compuesto

por congas, un redoblante pequeño y un bombo similar al de la batería. El segundo bombo se superponía en algunas ocasiones al bombo principal (el de la batería), lo cual generaba mucha confusión mediante apoyaturas accidentales por la naturaleza de la ejecución. La solución a la que se arribó fue la de silenciar el segundo bombo, el cual no cumplía una función fundamental en el arreglo musical y solo entorpecía la inteligibilidad del primero.

Un ejemplo de la correcta utilización del espectro, puede observarse en algunos percusionistas de folclore, que para la zona más grave utilizan un bombo legüero, un cajón peruano que resuena en una zona más alta del espectro y un bombo de pie pequeño, como la parte más alta de los cuerpos graves. En la zona media se encuentran una conga, un tom y un redoblante. Para completar la zona aguda encontraremos platillos y accesorios.

Este ejemplo nos lleva al desarrollo del siguiente aspecto.

### **La elección del timbre**

Frecuentemente nos encontramos con la utilización de instrumentos que en teoría, no deberían superponerse en el espectro, pero que llevados a la práctica generan una carga excesiva en alguna zona. Esto suele ocurrir cuando el compositor piensa en el registro del instrumento teniendo en cuenta sus armónicos fundamentales. La mayoría de las tablas que nos muestran los registros tonales, se basan en su primer armónico.

Los registros de los instrumentos acústicos tradicionales (por ejemplo, para una orquesta sinfónica) abarcan desde aproximadamente 40 hz para los contrabajos y tubas, hasta unos 3500-4000 hz para la flauta piccolo y el piano.

Pero no debemos pensar solo en las características de los armónicos sino en el timbre completo del instrumento, el cual se compone también de sonidos inarmónicos producidos durante el ataque y el sostén, que dependen muchas veces de los modos de ejecución.

En una situación de mezcla de un disco de rock se presentó la siguiente problemática. El grupo estaba compuesto por una batería, set de percusión (congas y accesorios), bajo eléctrico, guitarra eléctrica, guitarra acústica con cuerdas de metal y voces. Durante la mezcla del disco resultaba muy difícil hacer inteligible el sonido de la guitarra acústica. En un principio intentamos subir el volumen, pero el

timbre no se destacaba y solo se generaba más confusión enmascarando las características de otros instrumentos. Para estos casos habitualmente es de gran utilidad el uso del ecualizador, buscando realzar las zonas del espectro que le dan inteligibilidad al sonido. Así se realzan frecuencias que se encuentran muy alejadas de las fundamentales y que corresponden a los sonidos que se producen durante el ataque al pulsar las cuerdas. En este caso en particular, el ecualizador no sirvió, porque estos sonidos del ataque, se percibían de manera muy distinta al brillo típico de una guitarra acústica rasgueada. Lo que ocurrió fue que el guitarrista había ejecutado el instrumento rasgueando y pulsando con los dedos, cuando lo que se buscaba era el típico sonido de las guitarras acústicas en una mezcla de rock-pop, que solo se logra ejecutando el instrumento con una púa. La única solución posible fue grabar nuevamente la guitarra utilizando una púa para la ejecución.

En este ejemplo queda claro que es imposible generar con un ecualizador, un timbre que no fue registrado en el momento de la ejecución-grabación. Por eso, es muy importante tener en cuenta y ser conscientes que a la hora de ejecutar y grabar un instrumento, estamos tomando decisiones que van a determinar el espectro audible a futuro.

Otro caso muy común de superposición espectral ocurre cuando el músico trabaja solo con su sonido y no tiene en cuenta lo que esto generará sumado al resto de los instrumentos. Es habitual encontrar guitarras distorsionadas con el sonido excesivamente grave, para imitar la resultante sonora de otra producción musical preexistente. En este tipo de situaciones suele no tenerse en cuenta que el sonido de la guitarra, en estilos como el heavy metal, funcionan la mayor parte del tiempo de manera homorítmica junto con el bajo eléctrico. El timbre de la guitarra se desarrolla aproximadamente a partir de los 200 HZ y se complementa con el bajo que ocupa el espacio abarcado entre los 80 y 200 HZ. Si pretendemos que la guitarra, genere en la zona grave del espectro la energía que escuchamos en un disco, solo lograremos saturar la banda comprendida entre los 100 y 300 hz. Aquí la solución es la correcta elección del timbre, de acuerdo con el resto de los instrumentos. Es así que el guitarrista deberá ecualizar su guitarra para que no “moleste” la zona fundamental del bajo eléctrico. Asimismo, el bajo deberá tener mucha energía en su zona fundamental, dejando espacio para el bombo de la batería que desarrolla su energía entre los 40 y 80 hz.



De esta manera cada instrumento pone la energía en la zona del espectro en la cual rinde mejor, logrando un equilibrio armónico a través de todo espectro.

En cierta ocasión nos hemos encontrado realizando una grabación y mezcla de una producción, en la cual llegando casi al final de la misma, el arreglador nos pone en conocimiento de que próximamente se agregaría un arreglo de bronces.

En esta situación en la cual teníamos una mezcla prácticamente finalizada, compuesta por un set de percusión, guitarra criolla, bajo eléctrico y voces, pensar en sumar un arreglo de bronces no parecía una buena idea. El compositor justificó esta adición con la excusa de que los bronces tocaban en su registro agudo. Pero si analizamos los registros de los bronces que se sumarían (trompeta, saxo alto y trombón) sus fundamentales se encuentran superpuestas a algunos instrumentos de percusión, a la guitarra criolla, a alguna zona de la inteligibilidad del bajo eléctrico y sobre todo a las voces.

Habitualmente se generan problemáticas por la falta de previsión en una producción musical. El técnico/ingeniero de mezcla recibe el material a trabajar, cuando el arreglo musical y la grabación del mismo ya se realizó. Es así que en ocasiones, la mezcla se complica al encontrar casos de superposición espectral, teniendo que tomar decisiones que corresponden a una etapa anterior de la producción. Para esto es imprescindible realizar una preproducción, corroborando así el funcionamiento no solo del arreglo musical, sino también de la elección de los timbres, el espacio sonoro, la tecnología que se utilizará para la grabación, etc.

### **La tecnología para la producción musical**

Este aspecto hace referencia a la incidencia que tiene la tecnología específica para el registro o amplificación de instrumentos musicales, en el espectro sonoro.

Más allá de la previsión que supone un arreglo musical escrito, debemos tener en cuenta que al momento de amplificar o grabar cada sonido, la resultante espectral puede no ser la esperada. Esto suele complicar la escucha de algunos instrumentos en nuestro arreglo musical.

Muchos instrumentos poseen un determinado registro, que escuchado de manera “acústica”, es decir sin amplificación, tiene mucha energía en el registro medio. Por ejemplo, una guitarra criolla.

Sin embargo, debemos tener en cuenta que el acercar un micrófono, se puede producir lo que se denomina “efecto de

proximidad". Este efecto produce un aumento de intensidad en la zona grave del espectro cuando el micrófono se encuentra muy cerca de la fuente de sonido. Si necesitamos menos intensidad en la zona grave, podríamos alejar el micrófono de la guitarra, pero aquí entran en juego las condiciones acústicas de la sala en la cual se está grabando. Por lo tanto debemos atender a las condiciones técnicas de la toma del sonido, para no generar problemas innecesarios que provoquen superposiciones espectrales.

La utilización de micrófonos piezoeléctricos (como los que se usan para la "línea" de la guitarra), equipos de guitarra y de bajo eléctricos, distintos efectos como pedaleras o looperas para voces, a menudo producen efectos adversos sobre el timbre, que afectan notablemente al espectro y pueden dañar la inteligibilidad del sonido.

Si bien con algunos filtros y ecualizadores podemos equilibrar el espectro, no siempre se logra el timbre esperado en una etapa de postproducción. Por eso es trascendental la elección del ambiente acústico, los micrófonos y el resto de la tecnología para el momento de la grabación.

## En síntesis

Ante diferentes situaciones y problemáticas en torno al espectro audible en la producción musical, hemos mencionado distintas experiencias y herramientas que nos pueden ayudar a resolver problemas complejos como el de la superposición espectral. La previsión del arreglo, la elección del timbre de los instrumentos, la utilización del tiempo, el espacio y la ecualización son factores fundamentales que juntamente con nuestro ingenio e intuición nos permitirán salir airosos.

## Bibliografía

MIYARA, Federico. Acústica y Sistemas de sonido. UNR editora Rosario (2006).

BASSO, Gustavo. Percepción Auditiva. UNQ (2009).

ADELL, Joan-Elies. Música y Tecnología: Sobre las transformaciones discursivas en la música popular contemporánea. Artículo publicado por la Universidad de La Rioja. España. 2004.

FRITH, Simón. El arte frente a la tecnología: el extraño caso de la música popular. Artículo publicado originalmente en la revista Media,

Culture and Society (SAGE, Londres, Beverly Has and Nueva Delhi; vol. 8, núm. 3 (1986), pp.263-279). Traductor: Carlos Peñalver.

GRIFFITHS, P. "Breve historia de la música occidental". Akal. Madrid (2009)

RODRIGUEZ GOMEZ, Jesus. Instrumentos musicales a través de la historia. Editorial Club Universitario (2002).

## **Asignatura: composición escolar**

### **Contexto, desarrollo y desafíos**

RODRIGO ÁLVAREZ VIDAL  
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

Desde el año 2010 la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Concepción contextualizándose en las necesidades educacionales contingentes del momento implementó una nueva malla curricular, la que hasta ese año no contemplaba asignaturas en música popular, siendo las únicas líneas de desarrollo musical la música de tradición académica, folclórica y danzas. Esta nueva malla incorporó 4 asignaturas destinadas a la música popular: Hitos de la Música Popular, Armonía Popular, Taller de Instrumento Electroacústicos y Composición Escolar. Todas estas se imparten durante tercer año de carrera y abarcan menos del 5% de las asignaturas totales.

El análisis de este caso es de carácter cualitativo, y el paradigma científico en que lo estructuramos corresponde al Interpretativo Hermenéutico, el que nos permite aproximarnos a la realidad mediante la articulación de la asignatura Composición Escolar.

Composición Escolar se implementa en 2 horas semanales, y está alineada con los planes y programas de educación musical entre 7° básico y 4° medio del MINEDUC. En ellos se presentan técnicas compositivas contextualizadas a las

diferentes edades del estudiante, las que están orientadas a conocer nuestro patrimonio en música chilena, explorar música continental, y finalmente acercamiento a las tecnologías aplicadas en la música. La malla 2010 no incorpora el lenguaje en música popular hasta antes de tercer año. Comenzando el tercer año se implementa una asignatura técnica e introductoria a este lenguaje llamada Armonía Popular, ésta se articula con Composición Escolar, y en ella se estudian contenidos para comunicarnos desde y hacia una partitura de música popular.

La cobertura hacia la música chilena se implementa con la creación grupal de canciones explorando ritmos tradicionales ejecutados en guitarra con afinares campesinos, combinándolos con otros instrumentos de tradición europea y/o voces. La música continental se explora elaborando paisajes sonoros desde el concepto “música y movimiento” sobre diferentes zonas geográficas de nuestro continente. La incorporación de las tecnologías se realiza desde la creación de una pieza de música popular con características universales, utilizando orquestación de bronce y cañas con transposición, además escritura de batería. Cada creación se ejecuta in situ además de presentarse en score y partituras. La formulación de estas actividades se basan en experiencias musicales prácticas, además del aprendizaje desde y con la música, repercutiendo hacia la reflexión, formación de criterios sólidos y enculturación musical (Zaragoza, 2009).

Los desafíos son muchos, los más relevantes son: poseer instalaciones e instrumentación que se declaran en la malla 2010, poseer laboratorios de computación y programas de escritura musical, incorporar procesos formales de grabación y registro, entre otros. Finalmente, la última cohorte de ingreso a esta malla curricular 2010 fue el 2015, a partir de este año se comienza una nueva malla alineada con los procesos vigentes de acreditación universitaria, acortando las carreras de pregrado a través de la fusión de asignaturas.

## Introducción

La educación musical se pierde cada vez más en el currículum, siendo desplazada por las asignaturas tradicionales que son consideradas en un contexto desinformado “de mayor complejidad” que la música. Las actividades creativas dentro de la educación musical son instancias que requieren de tiempos considerables, además no son un fin en sí mismas,

sino que deben transformarse experiencias formativas de primer orden, considerando los valores y actitudes que pueden adquirirse a través de la educación musical.

## El Contexto

Desde el año 2010 la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad en estudio contextualizándose en las necesidades educacionales contingentes implementó una nueva malla curricular, que hasta ese año no contemplaba asignaturas en música popular, siendo las únicas líneas de desarrollo musical la música de tradición académica, folclórica y danzas. Esta nueva malla incorporó 4 asignaturas destinadas a la música popular: Hitos de la Música Popular, Armonía Popular, Taller de Instrumento Electroacústicos y Composición Escolar. Todas estas se imparten durante tercer año de carrera y abarcan menos del 5% de las asignaturas totales.

Composición Escolar se implementa durante el sexto semestre en 2 horas semanales, y está alineada con los planes y programas de educación musical entre 7°básico y 4°medio del MINEDUC. En ellos se presentan actividades asociadas a técnicas compositivas contextualizadas a las diferentes edades del estudiante, estas actividades están orientadas a conocer nuestro patrimonio en música chilena, explorar música continental, y finalmente acercamiento a las tecnologías aplicadas en la música.

El presente año dentro de procesos de alineamiento para las carreras pedagógica de la universidad en estudio, se ha vuelto a cambiar la malla curricular 2010 por una nueva, malla 2016, donde se incorpora el sistema de créditos transferibles (CST), lo que por una parte reduce las horas lectivas, y por otra parte aumenta las horas de dedicación del estudiante, adaptándose de esta manera a la turbulenta dinámica de la educación superior chilena

## Objetivos

Este trabajo pretende principalmente develar la implementación de la didáctica en la asignatura Composición Escolar que se imparte en la Universidad en estudio, implicando la contribución que hace la dirección de la unidad para esta nueva asignatura.

## Metodología

El paradigma científico en el que estructuramos esta investigación corresponde al Hermenéutico, ya que nuestra intención de aproximarnos a la realidad es a través de una interpretación del fenómeno de la implementación de la didáctica en la Asignatura de Composición Escolar para la Universidad en estudio.

## Marco Teórico

A pesar que los procesos de creatividad musical demandan gran tiempo lectivo y dedicación personal del estudiante, Composición Escolar presenta actividades alineadas con los planes y programas de educación musical entre 7mo básico y 4to medio, enfocándose -por razones de tiempo- en algunas unidades específicas de los planes y programas que entrega MINEDUC (MINEDUC, Curriculum en Línea, 2016), y de esta manera generar en los estudiantes habilidades que les permita sensibilizarse ante la música en su totalidad, destacando la capacidad humana del goce musical (Zaragoza, 2009, págs. 60-63).

La cobertura hacia la música chilena se implementa con la creación grupal de canciones explorando ritmos tradicionales ejecutados en guitarra con afinados campesinos (Chavarría Zemelman, 2015), combinándolos con otros instrumentos de tradición europea y/o voces (MINEDUC, 2016, págs. 74-99). La música continental se explora elaborando paisajes sonoros desde el concepto “música y movimiento” (Murray Schafer, 1965) sobre diferentes zonas geográficas de nuestro continente (MINEDUC, 2004, págs. 20-37). La incorporación de las tecnologías se realiza desde la creación de una pieza de música popular con características universales (MINEDUC, 2004, págs. 24-71), utilizando orquestación de bronce y cañas, ambos con transposición, además escritura de batería (Pease & Pulling, 2001). Cada creación se ejecuta in situ además de presentarse en score y partituras. La formulación de estas actividades se basan en experiencias musicales prácticas contextualizadas en el aula, además del aprendizaje desde y con la música, repercutiendo hacia la reflexión, formación de criterios sólidos y enculturación musical (Zaragoza, 2009, págs. 55-56).

## **Perfil del Docente**

A continuación se describe un perfil de competencias docentes para enseñanza media durante las actividades exclusivamente didácticas propuesto por Josep Lluís Zaragoza (Zaragoza, 2009):

**Competencia epistemológica:** Saber qué y cómo enseñar. Involucra el saber disciplinario de la asignatura y el saber didáctico, técnicas interpretativas (instrumentos, vocal y movimiento) y de aplicación y actualización de TIC's en el aula.

**Competencia Psicopedagógica:** saber cómo crear las condiciones en el aula. Esta competencia es la base de la competencia epistemológica, y su función primordial es, por una parte, optimizar la gestión social del grupo, y por otra, generar un marco de relaciones en aula para crear condiciones dinámicas favorables en la enseñanza y aprendizaje musical.

**Competencia vicaria:** Saber cómo enseñar a aprender y transmitir musicalidad. El aprendizaje vicario es todo aquel que se realiza mediante la observación de conductas en terceros, en este caso, en el docente. Para que las conductas sean aprendidas, estas deben tener algún vínculo afectivo cercano al observador, además de parecer creíbles.

**Competencia heurística:** saber hacer/proceder "in situ". Implica una interacción del docente con el aula basada en una continua retroalimentación recibida de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Esta competencia heurística se ve reflejada en la retroalimentación y toma de decisiones in situ durante la praxis, también en la aplicación de estrategias psicopedagógicas y didácticas, en el tratamiento de la diversidad, y finalmente, en proyectar la música hacia la comunidad educativa, en la adquisición de recursos didáctico (Zaragoza, 2009, págs. 129-161).

## **Dominios**

Dentro de los procesos educativos ninguna dimensión humana funciona aislada, por lo que desglosarlas corresponde a algo artificial y ajeno a la nuestra naturaleza, es más, en la praxis asociada a su implementación es altamente deseable un equilibrio entre lo cognitivo, psicomotor, y afectivo. A continuación, profundizaremos individualmente en cada uno para efectos analíticos:

## **Dominio Afectivo**

"La escuela pretende ser lugar de expansión de la personalidad y la socialización, la actitud positiva frente



a los estudios adquiere ventajas sobre aprendizajes de conocimientos ya preparados, la disponibilidad ante la innovación, la creatividad y la tolerancia se inscriben entre los objetivos esenciales de la educación” (De Landsheere, 1981, pág. 140). La cita anterior muestra un diálogo entre el dominio cognitivo y el afectivo, de donde nacen conjeturas hacia resultados contraproducentes en los casos donde exista un desarrollo desproporcionado del dominio cognitivo sobre el dominio afectivo, si no se toman precauciones orientadas al desarrollo uniforme de ambos dominios, no se conseguirá estos objetivos esenciales de la educación.

Resulta normal que al momento de orientarnos a conseguir objetivos dentro del dominio afectivo emerjan dificultades propias de la falta de profundización en él, las principales dificultades que nos podemos encontrar son:

Imprecisión de los conceptos.

Límites difusos entre lo afectivo y lo cognitivo.

Frenado cultural.

Ignorancia de los procesos de aprendizaje afectivos

Pobreza de los instrumentos de medición (De Landsheere, 1981, págs. 141-148).

Existen variados autores que han escrito sobre el tema, para nuestro caso la taxonomía del dominio afectivo que describiremos es la que presenta David Krathwohl (1970), y se simplifica de la siguiente manera (De Landsheere, 1981, págs. 149-151):

Recepción.

Respuesta.

Valoración.

Organización.

Caracterización.

### **Dominio Psicomotor**

El dominio psicomotor incluye aquellos procesos sensoriales y motores que se traducen en conductas instrumentales para la ejecución de las habilidades que requiere la actuación sobre la realidad que confrontan los individuos (Álvarez Manilla, 1971). Además de la definición anterior expuesta por Álvarez Manilla, los comportamientos psicomotores resultan fundamentales en el ser humano porque:

Constituyen una condición necesaria para la supervivencia y la independencia.

Permiten explorar el entorno, y las actividades sensomotrices

son esenciales para el desarrollo de la inteligencia.

Las habilidades psicomotrices resultan indispensables para el mantenimiento de la salud física y mental.

La habilidad corporal desempeña más que un papel relevante, tanto en las actividades artísticas como en las deportivas.

El dominio psicomotor también abarca la comunicación no verbal, los comportamientos verbales van acompañados de expresiones y gestos corporales que facilitan y enriquecen el mensaje (De Landsheere, 1981, págs. 183-184).

No obstante los variados autores que contribuyen a describir la taxonomía del dominio psicomotor, presentaré la taxonomía que entrega Annita Harrow, y se expresa simplificada de la siguiente manera (De Landsheere, 1981, págs. 198-202):

- Movimientos Reflejos.
- Movimientos fundamentales de base.
- Aptitudes perceptivas.
- Cualidades físicas.
- Movimiento de destreza.
- Comunicación no verbal.

### **Dominio Cognitivo**

Por más que figure en muchos trabajos, casi de manera obligatoria, y para describir al ser humano en su totalidad, debo incluir la taxonomía de Bloom [simplificada- (De Landsheere, 1981, págs. 83-85)

Adquisición de los conocimientos.

Comprensión.

Aplicación.

Análisis.

Síntesis.

Evaluación.

Existen actualizaciones posteriores al año 2001, donde se organiza:

Conocimientos.

Comprensión.

Aplicación.

Análisis.

Evaluación

Creación.

## Resultados, Conclusiones y Desafíos

Composición Escolar está enmarcada dentro de las asignaturas creativas del área popular para la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la universidad en estudio, la cual genera actividades evaluativas sintetizando los planes y programas de educación musical que entrega el MINEDUC desde 7mo básico a 4to medio.

La malla 2010 no incorpora el lenguaje en música popular hasta antes de tercer año. En el quinto semestre se implementa una asignatura de inducción técnica a este lenguaje llamada Armonía Popular, la que ésta se articula con Composición Escolar -sexto semestre-, y en ella se estudian contenidos para comunicarnos desde y hacia una partitura de música popular.

La asignatura se imparte en una sala con espacios e instrumentación adecuados, salvo para la actividad de exploración en la música continental, debido al traslado de los instrumentos a otra unidad de la institución para la asignatura de folclore, generando de esta manera que los propios estudiantes extraacadémicamente consigan los instrumentos que necesitan.

Los principales objetivos del docente en la implementación de la asignatura son:

Contextualizar en todas las actividades de la asignatura la realidad del aula entre 7mo básico y 4to medio.

Incorporar al dominio afectivo como un criterio de evaluación transversal y relevante dentro de las actividades que organizan los estudiantes como futuros profesores de música.

Destacar la trilateralidad en el proceso enseñanza aprendizaje (Enseñanza-aprendizaje-contexto).

El docente debe contribuir a orientar las ideas musicales del estudiante dentro de las actividades a evaluar.

Los futuros profesores de música deben a transmitir el amor hacia la música.

Los futuros profesores de música deben incentivar el descubrimiento autónomo musical.

Incorporar algunas técnicas de creación para la música descriptiva.

Registrar y comunicar las creaciones musicales a través de partituras escritas en softwares.

Incorporar la escritura de instrumentos que conforman una banda de música tradicional chilena, música latinoamericana, y música popular.

## Desafíos

Los desafíos son muchos, los más relevantes son:

Poseer instalaciones e instrumentación que se declaran en la malla 2010, y que estén efectivamente disponibles.

Poseer laboratorios de computación y programas de escritura musical.

incorporar procesos formales de grabación y registro.

Los planes y programas de educación musical se encuentran descontinuados, siendo los de 7mo y 8vo actualizados a Julio 2016, y los de 1ro a 4to actualizados en el 2004.

A pesar de ya estar en tercer año, los estudiantes no manejan la escritura musical en softwares. En particular, complementos que la enriquecen.

Los estudiantes no conocen la escritura transpuesta de los instrumentos de boquilla y caña que se utilizan en la música popular, como tampoco la escritura de la batería.

Constante actualización por parte del docente en los planes y programa que entrega el MINEDUC.

Este año 2016 se implementa una nueva malla donde se incorpora el sistema de créditos transferibles (CST), en esta malla Composición Escolar cambia de nombre a Taller de Composición Escolar, y además se posterga para octavo semestre, lo que implica que su primera versión será el segundo semestre del 2019.

El docente debe reorganizar y reestructurar la asignatura para la implementación de esta nueva malla 2016.

## Bibliografía

Álvarez Manilla, J. M. (1971). Taxonomía de los objetivos educacionales del area psicomotora. Educación Médica y Salud , 68-77.

Chavarría Zemelman, P. (2015). La Guitarra es la que Canta. Santiago: Cuarto Propio.

De Landsheere, V. (1981). Objetivos de la educación. Barcelona: OIKOS-TAU SA.

MINEDUC. (2004). Artes Musicales, Programa de Estudio Cuarto Medio. Santiago.

MINEDUC. (2004). Artes Musicales, Programa de Estudio Segundo Medio. Santiago.

MINEDUC. (2016). Curriculum en Línea. Recuperado el 06 de Octubre

de 2016, de Recursos para el Aprendizaje: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/>

MINEDUC. (2016). Música, Programa de Estudio Séptimo Básico. Santiago.

Murray Schafer, R. (1965). El Compositor en el Aula. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Pease, T., & Pulling, K. (2001). Modern Jazz Voicings. Boston: Berklee Press.

Zaragoza, J. L. (2009). Didáctica de la música en educación secundaria, Competencias docentes y aprendizaje. Barcelona: Grào.

## La incidencia de los modelos de canto lírico y popular en el desarrollo de habilidades musicales

BELTRAMONE, CAMILA MARÍA<sup>1, 2</sup>; SHIFRES, FAVIO<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>LABORATORIO PARA EL ESTUDIO DE LA EXPERIENCIA MUSICAL (LEEM), FBA, UNLP

<sup>2</sup>GRUPO DE INVESTIGACIONES EN TÉCNICA VOCAL, LEEM, FBA, UNLP

El estudio sobre las diferentes problemáticas vinculadas a la tarea de la imitación cantada como modo de construcción de las habilidades musicales ha sido subvalorado por la tradición parametral de la didáctica de la música. En los últimos años a partir del hallazgo de los sistemas de neuronas espejo y del advenimiento del paradigma de la cognición corporeizada, diferentes autores (Martínez y Silva, 2013, Weiss et al., 2015) han realizado estudios en los cuales fue posible advertir que las dificultades en el proceso de imitación vocal pueden relacionarse con distintas problemáticas, tales como el registro de la melodía a imitar, el timbre del instrumento o la voz, la complejidad del diseño melódico, o el contexto armónico, lo cual lleva a afirmar que el modelo a imitar puede ser condicionante.

Además, si entendemos la experiencia musical como una experiencia de involucramiento afectivo, que como tal constituye un escenario privilegiado para la construcción social de conocimiento, otros aspectos, relacionados con los vínculos afectivos, emergen en el análisis de la relevancia

de la imitación en el desarrollo de la habilidad del canto. Dada la diversidad de modos de emisión vocal, y el rol que estos juegan en la definición actual de géneros y estilos, es de esperar que la preferencia y la familiaridad con tales modalidades adquieran relevancia para favorecer el escenario de la imitación vocal.

En línea con estos planteos, el presente trabajo se propone indagar sobre la incidencia del modelo vocal en la tarea de imitación cantada, a partir de la observación de la resolución de tareas de procesamiento musical temporal por parte del oyente conforme la naturaleza vocal del emisor, en acuerdo con la preferencia y la familiaridad con los diversos modos de emisión vocal. Para tal fin se seleccionaron 4 interpretaciones de una misma canción (primera estrofa) cantada por dos mujeres (una con técnica vocal lírica y la otra con técnica popular), y dos varones con la misma diferencia entre ellos. Con ellos, se indagó la preferencia y familiaridad del tipo de voz y de emisión con otras canciones por los mismos intérpretes, en estudiantes iniciales adultos de música. Luego, los participantes realizaron un test de procesamiento musical temporal que incluía tareas de memoria, atención, resolución de orden secuencial, estimación temporal, entre otras. Los resultados de la investigación continúan siendo procesados, y se presentarán en el congreso. Los mismos son discutidos en términos de la incidencia de los modelos de emisión vocal y la experiencia afectiva en torno a ellos en el desarrollo de la habilidad del canto.

## **Fundamentación**

### **El proceso de Imitación Vocal**

El proceso de la imitación vocal, y el rol que desempeña en el desarrollo de los procesos cognitivos, viene siendo estudiado en las últimas décadas especialmente desde el campo de la Psicología del Desarrollo, dando cuenta de cómo desde el primer año de vida, la madre y el bebé suelen involucrarse en secuencias de imitación mutua de diferente duración (Kokkinaki y Kugiumutzakis, 2000), dando lugar a patrones de activación de diferentes zonas en el cerebro infantil (Blasi et al., 2011, Grossmann, Oberecker, Koch, y Friederici, 2010). Así mismo, se ha abierto una perspectiva funcionalista de la imitación que detectó las funciones socio-comunicativa y lúdica en la imitación entre adultos y bebés

(Bordoni y Martínez, 2009). Además, estudios en filogénesis y ontogénesis musical señalan que las funciones intersubjetivas y comunitarias de las interacciones tempranas basadas en la imitación son expresiones de un dominio cognitivo básico para la comunicación y la regulación emocional humana denominado Musicalidad Comunicativa (Malloch y Trevarthen, 2008). En esa línea, los trabajos de Metchild Papouek (1996,1994), entre otros, han brindado evidencia de cómo los modos que adoptan los adultos al comunicarse los bebés, así como las vocalizaciones que estos mismos realizan en la interacción, se caracterizan por el empleo sistemático de diferentes alturas, patrones rítmicos, sonoridades, acentos, dinámicas y timbres, de manera que la emisión del adulto se asemeja a la forma de emisión vocal cantada que a las formas habituales de emisión vocal hablada. En tal sentido, es posible advertir como en este proceso de comunicación imitativa adulto-bebé, se establece sobre una construcción musical intersubjetiva que sienta las bases del desarrollo cognitivo musical.

Los estudios mencionados permiten afirmar que desde el estadio del desarrollo musical temprano, imitación vocal cantada resulta de gran importancia para el desarrollo de las habilidades musicales. Sobre esta hipótesis se asientan muchas de las prácticas didácticas en los diferentes ámbitos de Educación Musical (escuelas, conservatorios, universidades, centros de actividades recreativas), en donde la imitación vocal de melodías para su memorización, ejecución en diferentes instrumentos, transcripción, y/o análisis, resulta de fundamental importancia. En algunas áreas de la práctica musical, tales como la práctica coral o el estudio del canto, la imitación se ha constituido incluso como el método de enseñanza por excelencia.

A pesar de que la imitación es inherente al intercambio intersubjetivo desde etapas tempranas, su desarrollo no está exento de dificultades para muchos alumnos, que encuentran limitaciones para reproducir vocalmente sonidos musicales escuchados. Tales dificultades se han relacionado con diferentes aspectos estructurales de la música, tales como el registro de la melodía a imitar, el timbre del instrumento o la voz, la complejidad del diseño melódico y el contexto armónico. Así, Michael Weiss y sus colegas (Weiss et al 2012, 2015) desarrollaron estudios que focalizan en la importancia



del aspecto tímbrico (es decir, la cualidad del sonido que permite distinguir entre el sonido de diferentes instrumentales y voces), y su influencia en procesos cognitivos fundamentales tales como la memorización de melodías para su posterior reproducción. Sus resultados dan cuenta de que los estímulos vocales benefician el procesamiento melódico en tareas de memoria y reconocimiento (que emergen como condición de posibilidad de la habilidad de imitación) tanto en adultos como en niños de edad escolar. Los investigadores concluyen que tal incidencia positiva obedece a que los estímulos vocales resultan más significativos que los instrumentales los cuales, paradójicamente, son utilizados abundantemente para el estudio musical. Para ellos, la música vocal puede evocar un estado de alerta mayor que a su vez “puede dar lugar a una mayor profundidad de procesamiento y mejora de la memoria para los detalles musicales” (Weiss et al. 2012, p. 1077).

En línea con las ventajas del modelo vocal para el procesamiento musical Martínez y Silva (2013, 2012), estudiaron la imitación melódica en experiencias de clase en el ámbito universitario, a partir de advertir la existencia de dificultad en la imitación cantada respecto del modelo original de los ejemplos trabajados. Realizaron una investigación observacional con tres grupos de estudiantes de música de primer año de la universidad, en la que las autoras pudieron advertir que las dificultades en el proceso de imitación vocal se relacionan con problemáticas diversas, tales como el registro de la melodía a imitar, el timbre del instrumento o la voz, la complejidad del diseño melódico, o el contexto armónico. Así mismo, mostraron cómo los alumnos, al intentar reproducir la melodía aprendida, se confrontan con las posibilidades reales de su propio instrumento vocal, pudiendo ser este otro de los factores que generan las modificaciones introducidas en la imitación. Finalmente, identificaron una serie de aspectos que los alumnos imitaban con mayor fidelidad, en particular aquellos que presentaba una mayor saliencia perceptual debido a diferentes causas tales como el desarrollo del registro y un mayor compromiso expresivo del intérprete, entre otros.

Estas autoras vincularon la importancia que tienen los atributos del modelo cantado con los recursos neuronales que proporcionan los sistemas de neuronas espejo, un subtipo de células que pertenece al grupo de las neuronas

motoras, originalmente descubiertas en un género de primates y presentes en el sistema neural humano (Rizzolatti, di Pellegrino, Fadiga, Fogassi, y Gallese, 1996). Gracias a ellos, cuando observamos a otro individuo actuar se activa nuestro sistema motriz en el cerebro simulando la acción percibida, favoreciendo el comportamiento imitativo. A este mecanismo neurocognitivo se lo ha designado con el nombre de simulación cognitiva corporeizada (Bergen, 2012, Gallese y Sinigaglia, 2011, entre otros).

De relevancia para este trabajo es el hecho de que el proceso de copia y simulación en el cerebro del observador no es únicamente una copia motora de lo observado, sino que el proceso se gatilla dependiendo del bagaje cognitivo del sujeto, y de su historia personal. En tal sentido Gallese (2009) sostiene que las neuronas espejo no sólo reflejan acciones físicas sino que existe evidencia neurocientífica que avala la idea de que “las acciones, emociones y sensaciones de otros son mapeadas por nosotros a través de los mismos mecanismos neuronales que normalmente se activan cuando actuamos o experimentamos emociones y sensaciones similares”.

En síntesis, la evidencia reunida, proveniente de la psicología del desarrollo, las neurociencias y la educación, comienzan a correr el énfasis del problema de la imitación de melodías de los aspectos estructurales del modelo a imitar a variables de índole afectiva. Esto resuena en una perspectiva teórica desde la cual entendemos la experiencia musical como una experiencia de involucramiento afectivo, que como tal constituye un escenario privilegiado para la construcción social de conocimiento, otros aspectos, relacionados con los vínculos afectivos. La multiplicidad de variables afectivas intervinientes y sus implicaciones en la posibilidad de llevar a cabo los procesos de base (condición de posibilidad) de la habilidad de imitación de vocal de un modelo melódico (memoria y procesamiento temporal, entre otros) es todavía un área de vacancia en la investigación.

Si la calidad vocal del modelo favorece el procesamiento, es posible que los modos de emisión vocal, y el rol que estos juegan en la definición actual de géneros y estilos, así como el modo en el que el oyente se vincula afectivamente con tal diversidad de emisión vocal estableciéndose diferentes grados de preferencia y familiaridad con tales modalidades adquieran relevancia para favorecer el escenario de la imitación vocal.

En línea con estos planteos, el presente trabajo se propone

indagar la incidencia de la familiaridad y la preferencia del oyente respecto de la modalidad vocal del estímulo escuchado en la resolución de tareas de procesamiento musical temporal.

## Metodología

### Participantes

Participaron en este estudio 65 estudiantes de cursos iniciales universitarios de música durante el primer cuatrimestre de dicho curso. Los estudiantes provenían de diferentes ámbitos de práctica musical, y diferentes lapsos de sus experiencias musicales sistemáticas.

### Materiales musicales

Se seleccionaron cuatro interpretaciones de la obra *Plaisir D'amour* de Jean Paul Égide Martini. Esta obra fue seleccionada porque siendo una composición del siglo XVIII, que se corresponde con la estructura del lied de la época y presenta una línea melódica cantabile en una tesitura vocal accesible, ha sido interpretada por muchos cantantes de diferentes tradiciones interpretativas. Así, es posible escucharla por importantes intérpretes que utilizan muy diversos modos de emisión vocal. De las cuatro interpretaciones dos eran femeninas y dos masculinas, dos utilizaban técnica de emisión vocal lírica, y las otras dos modos de emisión de la música popular (en el estilo de la canción melódica europea de los años 60). Así, las cuatro interpretaciones representaban respectivamente las emisiones: (1) FL: femenina lírica, (2) FP: femenina popular, (3) ML: masculina lírica, y (4) MP: masculina popular. Las cuatro interpretaciones seleccionadas presentaban arreglos similares (que obedecían a la partitura original) y estaban ejecutadas en la misma tonalidad.

En este punto resulta importante aclarar que por Técnica Vocal Lírica entendemos a aquella que apunta a generar a través de su estudio una voz con un registro extenso, de timbre uniforme y claro, con la posibilidad de generar las destrezas vocales que exige el repertorio operístico, de cámara y oratorio (tales como coloraturas, dinámicas específicas, entre otras). Este tipo de técnica entrena al cantante especialmente en lo que a la proyección de la voz se refiere, ya que para satisfacer las exigencias de una sala lírica resulta necesario conseguir la presencia constante (a lo largo de toda la tesitura vocal) de un formante ubicado entre los 2800 y los 3200hz, llamado

formante del cantante (Sundberg, 1987). La Técnica Vocal Popular, en cambio, favorece la generación de una voz versátil y adaptable al canto de diferentes géneros que integran la música popular (pop, rock, folclore, entre otros), con una emisión emparentada a la voz hablada, y con la capacidad de generar diferentes timbres. No busca el entrenamiento de la proyección acústica, ya que supone el uso de micrófonos para la amplificación vocal.

De cada ejecución se recortó un fragmento correspondiente a la primera estrofa de la canción, que dieron lugar al clip target. Así se obtuvieron 4 clips targets (FL, FP, ML, MP). Posteriormente, de cada uno de esos clips se recortaron 4 fragmentos de 5 segundos cada uno ubicados en diferentes lugares de la estrofa (en todos los casos se recortaron los mismos fragmentos). Así se obtuvieron 4 clips pertenecientes al estímulo para cada ejecución. Luego se recortaron otros 4 clips no pertenecientes al estímulo (es decir del resto de la canción que no entraba en el clip target), de los mismos lugares de la canción para cada ejecución. Además se seleccionó la ejecución de otra pieza por parte de cada uno de los cantantes seleccionados. Se buscó en esta selección que las canciones tuvieran características similares a la obra mencionada y especialmente que fueran cantadas con expresión y técnica vocal similar a las seleccionadas arriba. De cada canción se tomó un fragmento de 30 segundos. Estos cuatro fragmentos fueron utilizados en el test de Familiaridad y Preferencia.

### **Aparatos**

Los estímulos fueron procesados con el editor de sonido Adobe Audition para IOS, y el test fue suministrado desde el programa de presentación Power Point, programando los tiempos de resolución y de presentación de los estímulos. El suministro del test fue realizado a través de un proyecto de video Viewpoint con sonido amplificado a través de parlantes potenciados.

### **Procedimiento**

El estudio constó de 2 Test. En el primero, denominado Familiaridad y Preferencia, los participantes escucharon los 4 fragmentos de las distintas canciones interpretadas por los cuatro cantantes para el test de Familiaridad y Preferencia, junto con otros 20 estímulos (que fueron utilizados para otro

experimento). De este modo el test constaba de 24 estímulos de la misma duración. La tarea consistía en escuchar cada uno de los 24 fragmentos e indicar, volcando en una planilla, en una escala de 5 puntos (1) cuán familiar le resulta este modo de cantar (“Muy desconocido”, “Desconocido”, “Algo conocido”, “Conocido”, “Muy conocido”), y (2) cuánto le gusta este ejemplo (“Me disgusta mucho”, “Me disgusta”, “No me gusta, ni me disgusta”, “Me gusta”, “Me gusta mucho”)

El segundo Test, denominado de Procesamiento, presentaba de 5 partes. Cada parte constaba de (1) la audición del Clip target, y (2) 4 ítems cuya resolución consistía en escuchar un estímulo breve (construido con los clips pertenecientes y no pertenecientes al estímulo) y responder a una pregunta según la siguiente escala: No seguro, No, No Sé, Sí, Si seguro. En la primera parte, las preguntas estaban orientadas a estimación de la duración de todo el fragmento y memoria general. La segunda incluía tareas de reconocimiento de fragmentos. La tercera, tareas de localización temporal de los fragmentos reconocidos. La cuarta, tareas de establecimiento de orden temporal. Finalmente la quinta, incluía tareas de estimación de la duración de fragmentos parciales. El diseño del test contemplaba el incremento de la demanda cognitiva conforme avanzaba el test.

En todos los casos disponían de un lapso de 10 segundos para responder entre un ítem y otro.

### **Diseño**

Los test fueron suministrados en grupos pequeños de no más de 10 personas por grupo en un ambiente silencioso y adecuadamente iluminado, para que los participantes pudieran seguir en la pantalla la consigna que se les daba en cada caso siguiendo la cuenta del ejemplo que se estaba escuchando (para evitar que se perdieran en el orden de las respuestas). Además estaban distribuidos cómodamente sentados en la sala de manera que no se interfirieran entre ellos.

Cada grupo recibía un protocolo que disponía de los ítems del Test de Familiaridad y Preferencia en orden aleatorizado, y un protocolo del Test de Procesamiento en base a una ejecución de las cuatro seleccionadas. Así cada participante realizó el Test de Procesamiento con solamente una de las ejecuciones (FL, FP, ML o MP).

## Resultados

### Test 1: Familiaridad y Preferencia

Para el análisis de los datos correspondientes al Test de Familiaridad y Preferencia se llevó a cabo un Modelo General Lineal de Medidas Repetidas (las medidas de Familiaridad y Preferencia) con los factores Género (Femenino-Masculino) y Técnica (Lírica-Popular) como factores intrasujetos, y el factor Test 2 (FL, FP, ML, MP indicando el protocolo que cumplimentó en el segundo test) como factor entre-sujeto. Este análisis no arrojó diferencias significativas entre los cuatro grupos en los que los sujetos fueron distribuidos en el test 2: Test 2 x Género (Familiaridad)  $p = .416$ , Test 2 x Técnica (Familiaridad)  $p = .858$ , Test 2 x Género (Preferencia)  $p = .550$ , Test 2 x Técnica (Preferencia)  $p = .484$ . Esto quiere decir que las preferencias y la familiaridad por los cuatro ejemplos (FL, FP, ML, y MP) fueron homogéneos a lo largo de los 4 grupos del Test 2.

En una instancia preliminar, se hipotetizó que los estudiantes están más familiarizados con la emisión popular ya que es la prima en la música de difusión masiva actual, y la que utilizan en sus producciones musicales en general, y al interior del ámbito educativo. Concomitantemente, se predijo que las preferencias también estarían sobre el tipo de emisión popular. Sin embargo, el análisis de los resultados arrojó resultados diferentes.

El factor Género no arrojó diferencias significativas para ninguna de las dos medidas: Familiaridad  $p = .141$  y Preferencia  $p = .346$ . Esto quiere decir que para los estudiantes no hay diferencias en preferencias ni en familiaridad entre voces masculinas y femeninas. Por su parte, el factor Técnica no arrojó diferencias significativas para la medida de Preferencia ( $p = .656$ ), es decir que los estudiantes parecen no preferir un tipo de técnica por sobre el otro. Pero mostró diferencias altamente significativas para la medida de Familiaridad ( $p < .000$ ), con una superioridad de la Técnica Lírica (media = 3,305) por sobre la Popular (media = 2,757), tal como se observa en el gráfico a continuación. De acuerdo con este resultado los estudiantes están más familiarizados con la técnica lírica que con el modo de emisión vocal popular. Aunque los datos para Preferencia, como se indicó no arrojaron diferencias significativas, es relevante para la discusión de los resultados considerar que la preferencia por la Técnica Lírica también

resultó sensiblemente más elevada que por la Técnica Popular (medias 3.687 y 3.619 respectivamente).

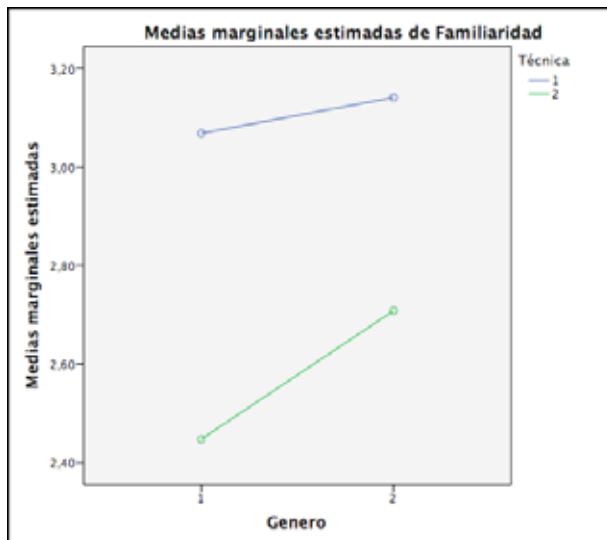


Figura 1. Media de resolución del Test de Familiaridad.

### Test 2: Procesamiento

Para el análisis de los datos correspondientes al Test de Procesamiento también se llevó a cabo un Modelo General Lineal de Medidas Repetidas con los factores Parte (5) como factor intrasujetos, y el factor Tipo de Voz (4, FL, FP, ML, MP) como factor entre-sujetos (indicando el protocolo del test realizado).

Los resultados arrojaron diferencias altamente significativas para el factor Parte ( $F[4-61] = 27,767, p < .000$ ) indicando que las últimas partes resultaron más difíciles de realizar (figura 1).

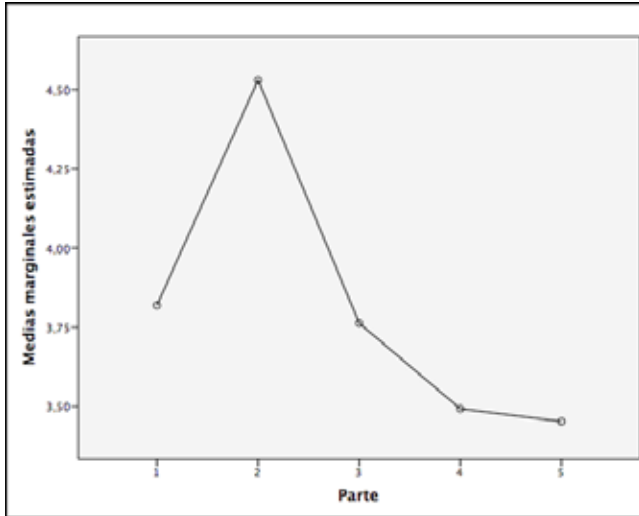


Figura 2. Medias de resolución de las 5 partes del Test de Procesamiento.

El factor entre-sujetos Tipo de Voz, arrojó diferencias de una significación marginal ( $F[3-61] = 3,352, p = .025$ ). Como muestra el gráfico de la figura 2, la voz Femenina Lírica dificultó la tarea, más que las otras voces. Un estudio post-hoc indicó que la diferencia entre la voz Femenina Popular y la Masculina lírica no es significativa.

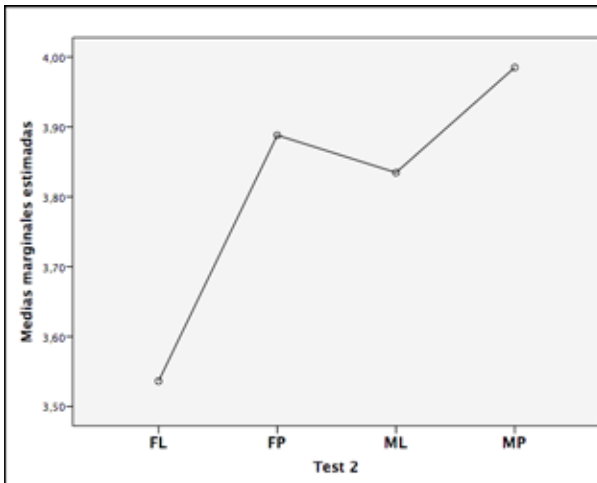


Figura 3. Medias de resolución del Test de Procesamiento para los 4 modos de emisión vocal



Sin embargo, la interacción entre el factor Parte y el factor Tipo de Voz resultó altamente significativo ( $F[12-61] = 3,068, p < .000$ ). Esto indica que el tipo de emisión vocal favoreció la resolución de las tareas de manera diferente. Como muestra el gráfico de la figura 3, por ejemplo, que la voz ML resultó la más difícil para resolver la tarea de la parte 5 (tarea de estimación del lapso temporal parcial), mientras que fue la más ventajosa para la tarea 4 (tarea de orden temporal de fragmentos).

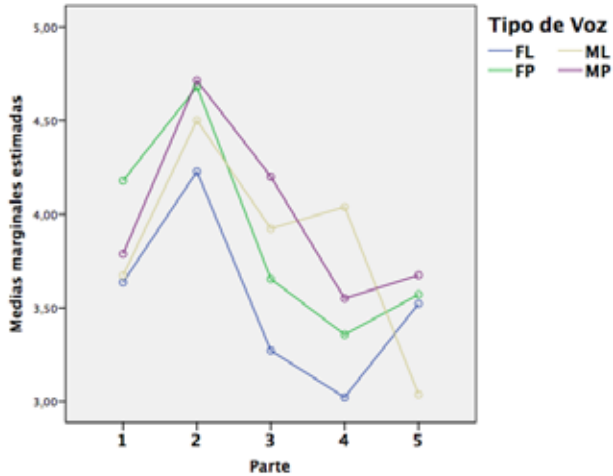


Figura 4. Medias de resolución de cada parte del Test de Procesamiento de acuerdo con el tipo de voz.

## Discusión

El desarrollo de la habilidad de imitación vocal de melodías resulta de gran importancia en las etapas iniciales de aprendizaje del lenguaje y la lectoescritura musical, ya que constituye uno de los principales medios a partir de los cuales los alumnos pueden apropiarse de diferentes ejemplos musicales en el contexto de una clase, para su comprensión, reconocimiento de sus componentes estructurales, y análisis formal de los mismos. Las dificultades que puede implicar este proceso así como las diferentes de formas de abarcarlas, han comenzado a ser objeto de estudio y discusión en los últimos años. En tal sentido, en este trabajo hemos buscado aportar a la temática a partir del estudio la incidencia de la preferencia

y la familiaridad relativa al tipo de emisión vocal, en tareas de procesamiento temporal y memoria de melodías.

La hipótesis inicial de que el tipo de emisión vocal más familiar y preferida favorece la resolución de ese tipo de tareas no fue verificada. En tal sentido encontramos que el tipo de emisión seleccionada como el más familiar (la de técnica lírica) resultó ser la que menores aciertos obtuvo. Este resultado se puede explicar considerando diferentes aspectos. En primer lugar es posible que las respuestas relativas a la preferencia y la familiaridad de los estímulos haya sido sesgada como consecuencia de la situación de testeo, teniendo en cuenta que los estudiantes participantes tomaron parte del estudio en el contexto de su cursada regular. Así, es posible que los alumnos hayan seleccionado las repuestas que consideraban que eran las “correctas” o “apropiadas” para los docentes, suponiendo que en el contexto de una cátedra de la facultad estas serían aquellas relativas a la música académica (la cual, en el caso de la música vocal, se corresponde con una emisión de tipo lírico). Esta variable relacionada con el entorno en el cual se desarrolló el estudio, constituye un sesgo en el proceso de investigación.

Por otro lado, los datos obtenidos en el Test de Preferencia también muestran una tendencia entre los alumnos favorable al estilo de emisión lírica por sobre la popular, aunque con una diferencia menos marcada entre los estilos. Tal como en el caso anterior, suponemos que estos resultados están sesgados por una tendencia cultural que tiende a sostener que la emisión lírica de por sí es mejor dado que implica un estudio sistematizado de varios años en instituciones especializadas, el cual se supone solo puede ser realizado por unos pocos dado que requiere poseer un “talento innato” para el desarrollo de ciertos “virtuosismos”.

Al analizar los datos obtenidos en el Test de Procesamiento observamos diferencias significativas diferentes en cada ítem, según interpretación vocal que haya sido trabajada (emisión de estilo femenino lírico, femenino popular, masculino lírica, o masculino popular). En términos generales la versión con emisión masculina popular fue la que mejor permitió resolver el cuestionario, seguida por la versión con emisión femenina popular. El estilo masculino lírico en cambio presentó mayores dificultades, siendo el estilo femenino lírico el resuelto de

manera más deficiente. Estos resultados ponen nuevamente en crisis la hipótesis inicial que predecía que los sujetos podrían memorizar mejor y responder más ajustadamente a las tareas de procesamiento temporal cuyos estímulos resultaran más afines a su experiencia y preferencia, ya que si bien los alumnos afirman estar más familiarizados con la emisión lírica, memorizan y resuelven mejor los ejemplos populares. Así mismo, nos permiten reforzar la hipótesis que sostiene que los resultados del Test de Familiaridad y Preferencia estarían sesgados por suposiciones a priori de los sujetos elaboradas a partir estereotipos propios del contexto.

Consideramos que un estudio de estas características puede aportar al desarrollo de prácticas pedagógicas que favorezcan el aprendizaje de determinados aspectos musicales a partir de la selección de ejemplos vocales familiares a los alumnos, los cuales al formar parte de la escucha habitual pueden ser memorizados y posteriormente analizados de manera más rápida y fácil. Recordemos en este punto los postulados de Gallese (2009) que demuestran la importancia del baje cognitivo en los procesos de copia y simulación del cerebro, así como otros estudios que sugieren que la familiaridad con el género y su cultura interpretativa brinda al oyente pautas para la selección de la información estructuralmente relevante (Wagner et al., 2013), lo cual favorece los procesos de memorización y posterior imitación. En este sentido podemos afirmar que la familiaridad con las formas de emisión vocal y estilo musical constituye una variable fundamental en el desarrollo del aprendizaje musical inicial.

Finalmente, a partir de diferentes experiencias de clase que tuvieron lugar luego de desarrollado el estudio, inferimos que la preferencia por un determinado estilo de emisión vocal genera en los alumnos un sentimiento de participación afectiva (empatía). Diferentes investigadores han estudiado la manera en que el mecanismo de simulación corporeizada (neuronas espejo) vincula la empatía con la imitación, en relación con los postulados de la Teoría de la Mente. En tal sentido, la participación entendida desde la perspectiva de segunda persona como el hacer con otros, favorece los procesos de memoria, imitación, y consecuente aprendizaje. En futuros estudios, buscaremos indagar en profundidad en estas inquietudes.

## Bibliografía

Bergen, B. K. (2012). *Louder Than Words. The New Science of How the Mind Makes Meaning*. New York, USA: Basic Books - Perseus Books Group.

Blasi, A., Mercure, E., Lloyd-Fox, S., Thomson, A., Brammer, M., Sauter, D., Deeley, Q., Barker, G. J., Renvald, V., Deoni, S., Gasston, D., Williams, S. C. R., Johnson, M. H., Simmons, A. & Murphy, D. G. M. (2011). Early specialization for voice and emotion processing in the infant brain. *Current Biology*, 21(14), 1220-1224.

Bordoni, M.; Martínez, I. (2010). El trabajo interdisciplinario en psicología: imitación, juego y musicalidad en la infancia. I Congreso Internacional, II Nacional y III Regional de Psicología: La formación del psicólogo en el siglo XXI, Rosario.

Gallese, V., & Sinigaglia, C. (2011). What is so special about embodied simulation? *Trends in cognitive sciences*, 15(11), 512-9. doi:10.1016/j.tics.2011.09.003

Gallese, V. (2009). Mirror neurons, embodied simulation, and the neural basis of social identification. *Psychoanalytic Dialogues*, 19, 519-536.

Grossmann, T., Oberecker, R., Koch, S. P. & Friederici, A. D. (2010). The developmental origins of voice processing in the human brain. *Neuron*, 65 (6), 852-858.

Kokkinaki, T., & Kugiumutzakis, G. (2000). Basic aspects of vocal imitation in infant-parent interaction during the first 6 months. *Journal of reproductive and infant psychology*, 18 (3), pp. 173-187.

Malloch, S. y Trevarthen, C. (Eds.) (2008). *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*. Oxford: Oxford University Press.

Martínez, G.; Silva, V. (2012). ¿Qué imitamos cuando cantamos? Actas del I Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música. Buenos Aires: SACCoM.

Martínez, G.; Silva, V. (2013). La imitación Vocal Cantada: su relación con el registro vocal y los rasgos expresivos. Actas de ECCoM. Vol. 1 N°2, "Nuestro Cuerpo en Nuestra Música. 11° ECCoM". Buenos Aires: SACCoM.

Papoušek, M. (1994) Melodies in caregivers' speech: a species-specific guidance toward language. *Early Development and Parenting*, 3 (1), pp. 5-17

Papouek, M. (1996). Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. En I. Deliège y J. A. Sloboda (eds.) *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: University Press, pp. 88-112.

Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex

and the recognition of motor actions. *Brain research. Cognitive brain research*, 3(2), 131-41. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8713554>.

Shifres, F. (2008). Expresión Musical en la voz hablada y cantada en interacciones adulto-infante. *Actas de la VII Reunión de SACCoM*, pp. 83-93. Buenos Aires: SACCoM.

Sundberg, J. (1987). *The Science of the Singing Voice*. Illinois: Northern Illinois University Press

Weiss, W.; Trehub, S.; Schellenberg, E. (2012). Something in the Way She Sings: Enhanced Memory for Vocal Melodies. *Psychologica Science*, Vol. 23 (10, pp. 1074-1078). Canada: Sage.

Weiss, W.; Schellenberg, E.; Trehub, S.; Drawber, E. (2015). Enhanced Processing of Vocal Melodies in Childhood. *Developmental psychology*, Vol. 5, No. 3, pp. 370-377. USA: American Psychological Association.

Wagner V., Shifres F., Holguín Tovar P. (2013). Representaciones cantadas y escritas de estudiantes de música al escuchar diferentes performances de una misma pieza. *Actas del 11º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música. SACCoM y TMP - FBA - UNLP*, Buenos Aires.

## **Audacity: estudio de un software libre de grabación y edición de audio como recurso didáctico para el aprendizaje de contenidos musicales en la educación primaria**

PROF. JULIETA MICAELA BERASATEGUI

UNLP FACULTAD DE BELLAS ARTES

POSGRADOS DE ESPECIALIZACIÓN EN LENGUAJES ARTÍSTICOS

COHORTE 25 DE MAYO

El presente trabajo aborda el uso de las TIC como recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de contenidos de la educación musical en el nivel primario. Para ello se propuso indagar de qué modo un software de grabación y edición de audio puede favorecer dichos procesos.

Dentro del amplio y variado abanico de aplicaciones y programas musicales disponibles en la red, fue seleccionado el programa Audacity por ser un software libre de distribución gratuita, en idioma español, fácil de instalar y con una barra de menú y de herramientas similar a programas y reproductores de audio digital predeterminados en las computadoras, lo cual permite a los alumnos apropiarse rápidamente de su operatoria.

El trabajo de campo que aquí se presenta se realizó en el 4° año EP del Colegio Crear de la ciudad de Chivilcoy Provincia de Buenos Aires, durante el primer trimestre del ciclo lectivo dos mil dieciséis. La propuesta fue pensada para llevarse a

cabo dentro del tiempo destinado para la disciplina (una hora semanal) en el ámbito cotidiano (salón de clase) y utilizando los recursos tecnológicos disponibles dentro de la institución.

Los alumnos involucrados en la propuesta tenían conocimientos previos acerca del manejo de diferentes dispositivos electrónicos y accedían cotidianamente a tablets, notebooks o smartphones. Además, al momento de realizarse el trabajo, el colegio contaba con una plataforma digital educativa (Santillana) que venía siendo utilizada por docentes y alumnos de todos los cursos, lo cual les demandaba el uso constante de las computadoras. Sin embargo estos conocimientos nunca habían sido puestos en práctica para aprender contenidos musicales, sino para buscar información, escuchar música, observar videos - películas y jugar juegos.

La metodología que se seleccionó para la realización del trabajo fue la investigación acción, por lo cual durante el desarrollo de la investigación se formularon una serie de secuencias didácticas que abordaron diversos contenidos musicales, a través de actividades que implicaron la audición, la ejecución y la producción musical, tal como se propone en los diseños curriculares vigentes, utilizando como recurso didáctico central el programa Audacity, con el objetivo de lograr una producción musical final para cada secuencia.

Se presenta el análisis de los datos parciales del trabajo sobre las secuencias realizadas hasta el momento, detallando una serie de propuestas para continuar con el trabajo.

## **Introducción**

Desde hace ya algunos años las nuevas tecnologías se han ido incorporando en nuestras aulas, concibiéndose como instrumentos significativos dentro del ámbito escolar, por su valioso aporte didáctico en el proceso de construcción del conocimiento. Los avances en programas y aplicaciones útiles para el trabajo en diferentes áreas del saber nos permiten encontrar en la red una amplia y variada gama de recursos tecnológicos disponibles para el uso on line y/ o para descargar de manera gratuita.

La educación musical es un área que puede nutrirse con estos avances, ya que un buen número de aplicaciones han sido desarrolladas para la reproducción, ejecución y composición de música. Si bien estas originalmente no fueron concebidas con un fin educativo, puesto que la mayoría son

creadas para esparcimiento o uso profesionales, el área puede resignificarlas y utilizarlas como herramientas didácticas.

Es por ello que se propuso investigar en qué modo la utilización del software “Audacity” puede contribuir en el aprendizaje de los contenidos del área de música propuestos para el segundo ciclo de la educación primaria.

## **Acerca del software**

Audacity es un programa multiplataforma de grabación y edición de sonido digital de uso libre y de código abierto, desarrollado por un grupo de voluntarios y distribuido bajo licencia GNU.

La selección de Audacity como recurso dentro de la variedad de opciones disponibles, se realizó en función de las características y posibilidades que este ofrece, ya que es un software de distribución gratuita, enteramente traducido al idioma español, fácil de instalar, con una barra de menú y de herramientas similar a programas y reproductores de audio digital predeterminados en las computadoras, lo cual puede permitirle a los alumnos apropiarse rápidamente de su operatoria. Dentro de sus múltiples funciones admite grabar, añadir efectos (Reverberación, compresión, retardo, etc.) mezclar, cortar, copiar, pegar y deshacer, entre otras. Pudiendo exportar el producto final en diferentes formatos de audio digital: WAV, Aiff, Ogg y MP3.

## **Marco teórico: enfoque didáctico**

Dado que la labor docente, al menos dentro del marco de la educación obligatoria, no es una tarea que pueda regirse por sus propias reglas sino que debe ser enmarcada dentro de posicionamientos filosóficos -pedagógicos propios de cada momento histórico- político veremos en primer lugar qué plantea la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires en el Marco general de política curricular, niveles y modalidades del sistema educativo en relación al uso de las TIC y su posicionamiento pedagógico sobre ellas:

Las mediaciones tecnológicas propiciaron modos de percibir, de razonar e interpretar el mundo, que se



diferencian de la lógica de la escritura. Mientras esta última se caracteriza por la linealidad, la progresividad en la presentación de las ideas, que facilita el desarrollo de habilidades como la argumentación y la abstracción; las tecnologías de la información y la comunicación potencian otras habilidades, como la capacidad de apropiación de estímulos visuales a gran velocidad, la facilidad para realizar diferentes tareas al mismo tiempo, la apropiación de lenguajes que se expresan a partir de múltiples soportes. Es así que nos encontramos con niños/as y jóvenes que pueden adaptarse rápidamente a diversos contextos, que disponen de una notoria capacidad para utilizar las tecnologías y de rapidez para percibir y articular imágenes". (2007 p.26)

**Allí también se hace una consideración sobre el rol docente para el abordaje de estas nuevas tecnologías:**

Es preciso que los/as docentes propicien este trabajo analítico. No obstante, no es probable lograrlo si la incorporación a la enseñanza de los medios masivos y las tecnologías sólo contempla como objetivo hacer más entretenido el aprendizaje. Su abordaje se fundamenta en la imperiosa necesidad de comprenderlos compleja y críticamente, en tanto forman parte de la cotidianeidad de alumnos/as y docentes. (2007 p.27)

Vale resaltar que analizando el marco conceptual específico del área de música, si bien podemos encontrar diversos párrafos donde se consideran el uso de variadas herramientas para la enseñanza y el aprendizaje de la música, no se explicita dentro de dichas herramientas a las nuevas tecnologías.

### **Las nuevas tecnologías en la escuela**

El posicionamiento que sostiene este trabajo sobre el uso de las nuevas tecnologías en el contexto escolar, está en estrecha relación con lo que plantea Sánchez (2001, p. 6)

Al integrar las TIC en la educación, incorporamos un medio más de construcción, que debe ser utilizado en forma transparente para centrarse en el aprender, donde se necesita tener claridad que lo importante es aprender con las tecnologías y no aprender de las tecnologías. Por ello, el uso e integración de las tecnologías en la educación será efectivo en la medida

en que los docentes generen propuestas metodológicas innovadoras y creativas que las sustenten para fines de aprendizaje y cognición.

Thomas Reeves (1998), en la misma línea de pensamiento realiza una distinción muy clara:

Cuando un estudiante aprende "de" los computadores (instrucción dirigida), estos funcionan esencialmente como tutores. En esos casos las TIC apoyan el objetivo de incrementar conocimientos y habilidades básicas de los estudiantes. En cambio, cuando éstos aprenden "con" los computadores, las TIC asumen el papel de herramientas poderosas que pueden potenciar la construcción de conocimientos por parte del estudiante y usarse para alcanzar una variedad de objetivos en el proceso de aprendizaje.

Ampliando con lo expuesto pero ya dentro del campo específico musical, el investigador Paul Théberge (2006 p.25) señala que las nuevas tecnologías para la producción musical son algo más que una colección aleatoria de instrumentos, de artilugios para grabar y reproducir el sonido, la tecnología es además un ambiente en el que experimentamos y pensamos la música. Es un conjunto de prácticas que adoptamos a la hora de producir y escuchar sonidos musicales, y es además un elemento en los discursos que empleamos cuando se trata de compartir y evaluar nuestras experiencias, definiendo, en el proceso, lo que la música es y puede llegar a ser. De esta manera, los artefactos electrónicos que se utilizan para producir y distribuir, no son simples "medios" técnicos a través de los cuales experimentamos la música, la tecnología se ha convertido en un "modo" de producción musical y consumo.

## Modos de conocimiento en música

En línea con lo ya expuesto se hará mención a la noción de conocimiento musical presente en los diseños curriculares vigente en la provincia de Buenos Aires para el área de música. En estos la construcción del conocimiento musical se entiende como el resultado de un proceso en el que tienen lugar procedimientos vinculados a la recepción, interpretación y composición musical. Por lo dicho, al momento de planificar la acción se tuvo en cuenta que aprender/hacer música implica pasar por los tres roles ya citados, por lo cual se indagó

cómo puede contribuir un software de grabación y edición de audio en actividades de recepción, composición y ejecución musical en el ámbito de la educación primaria.

## **Metodología**

En función de las características del trabajo se optó por emplear la metodología de investigación-acción, dado que se abordó la exploración de diferentes propuestas que requirieron la participación activa de los actores en el aula.

### **Objetivos Generales**

1. La realización de una propuesta metodológico-didáctica que contribuya en el plano de la enseñanza a partir de la incorporación de las nuevas tecnologías.
2. Evaluar aportes tangenciales durante el proceso de usos de dicho software.

### **Objetivos específicos**

1. Conocer y manejar un software de edición de audio de uso libre.
2. Utilizar dicho software para grabar, editar y mezclar las realizaciones de los alumnos.
3. Aplicar el software Audacity como herramienta en la construcción del conocimiento musical.

## **Desarrollo**

### **Descripción del trabajo de campo**

El trabajo de campo que aquí se presenta se realizó en el 4° año EP del Colegio Crear de la ciudad de Chivilcoy Provincia de Buenos Aires, una institución dependiente de la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (DIPREGEP) organismo del Sistema Educativo Provincial. Dicha institución cuenta con 2 (dos) módulos semanales para el área de artística de los cuales se designa un módulo para la disciplina música y el otro para plástica.

Las propuestas didácticas presentadas a los alumnos siguieron los lineamientos y los contenidos prescriptos para el nivel en los diseños curriculares vigentes para la provincia de Buenos Aires, y fueron llevadas a cabo durante el primer trimestre del ciclo lectivo dos mil dieciséis.

## Recursos

El trabajo se pensó para ser realizado con los recursos disponibles dentro de la institución por lo cual el desarrollo de la investigación se llevó a cabo dentro del tiempo destinado para la disciplina (una hora semanal) y en el ámbito cotidiano (salón de clase) dicho salón posee un cañón proyector, parlantes amplificadores, una notebook y servicio de internet Wi - fi.

## Características del grupo

El grupo con el cual se llevó a cabo la experiencia cuenta con 28 alumnos que de acuerdo al diagnóstico realizado, poseían conocimientos previos acerca del manejo de diferentes dispositivos electrónicos y accedían cotidianamente a tablets, notebooks o smartphones. Además, al momento llevar a cabo el trabajo, el colegio contaba con una plataforma digital educativa (provista por Santillana) que venía siendo utilizada por docentes y alumnos de todos los cursos, lo cual les demandaba el uso constante de las computadoras. Sin embargo estos conocimientos nunca habían sido puestos en práctica para aprender contenidos musicales, sino para buscar información, escuchar música, observar videos - películas y jugar algunos juegos educativos.

## La planificación y la acción

A continuación se presentan las actividades planteadas para el desarrollo del trabajo. En primer término aparecen las actividades propuestas para la clase de presentación del software y luego tres secuencias didácticas llevadas a cabo en el transcurso de otras doce clases, al final de estas aparece un breve relato de lo acontecido en cada una de ellas.

### 1) Plan de clase de presentación del software

Objetivo: Familiarizarse con el programa y conocer sus prestaciones básicas.

Actividades:

- Descargar el programa de internet.
- Instalar el software en la computadora del curso.
- Abrir y determinar qué elementos de la pantalla principal que resultan conocidos.
  - Comentar sobre las posibilidades que plantea el programa.
  - Realizar pruebas de grabación, edición, importación de audio, etc.

- Presentar fotocopia con las características del programa y descripciones de uso.

### **Relato de las clases iniciales (2 clases)**

Con el doble fin de hacer un diagnóstico de los conocimientos previos de los alumnos y como apertura hacia la presentación del software, se inició la propuesta realizando preguntas a los alumnos sobre tipos de dispositivos, aplicaciones y software que conocían, disponían y manejaban.

La secuencia continuó con el proceso de descarga del programa desde la página oficial a la computadora del curso, el mismo lo realizó la docente explicando con detalle, mientras los alumnos seguían con atención cada paso desde la proyección en el pizarrón.

Una vez instalado identificaron de la pantalla principal las herramientas que conocían de otros programas y probaron cómo se utilizaban en audacity, accediendo al manejo del software desde lo que les resultaba familiar hacia lo desconocido. Realizaron consultas sobre los diversos objetos y herramientas de la pantalla, los cuales se exploraron para identificar su finalidad y funcionamiento. Manifestaron inquietud sobre las diferentes producciones que podían realizarse con el programa y probaron muy concisamente cómo elaborarlas con las herramientas que este posee. Esta actividad exploratoria que tuvo como objetivo conocer las características propias del software, impulsó la motivación de los alumnos para descubrir nuevas propuestas musicales a realizarse con el mismo.

Finalmente se repartió a cada alumno una fotocopia con las características del programa (un brevísimo tutorial) y el link de la página de descarga.

### **2) Secuencia didáctica N° 1**

Contenidos:

Núcleo temático: La organización del lenguaje musical

Eje del lenguaje: Forma: Segmentación formal como resultante de la organización de la obra. Relación entre las partes: grados de permanencia, cambio y retorno. Eje de la producción: Ejecución y análisis de producciones musicales con diferentes agrupamientos rítmicos, relaciones texturales, organizaciones melódicas y resultados formales Eje de la

recepción: La estructura de la obra como resultado de la reconstrucción de lo escuchado.

Objetivo: Lograr diferentes estructuras formales sencillas a partir de dos fragmentos rítmicos.

Actividades:

- Presentar dos fragmentos rítmicos
- Escribir los ritmos e identificar cada fragmento con una letra según sus características (similares o diferentes)
- Elegir un instrumento para cada fragmento.
- Grabar en multipista utilizando Audacity.
- Utilizar las herramientas del programa para conseguir nuevas formas (Ej ABA / AABBA, etc.)
- Editar cada producción.
- Exportar el producto final en formato WAV.

### **Relato de la secuencia didáctica N° 1 (3 Clases)**

Esta secuencia comenzó con la exposición de dos frases rítmicas por parte de la docente, a las que debieron analizar, comparar y asignarles un instrumental para su ejecución. Esta actividad tuvo como objetivo la presentación del material para la composición de diferentes organizaciones formales con la utilización del programa.

Se continuó la propuesta con el proceso de grabación de cada frase rítmica. Para la realización de esta actividad los mismos alumnos optaron por pasar a grabar en grupos de tres participantes, dos en ejecución y uno al manejo del programa, ya que de acuerdo a lo ya explorado, cuando grababan todo juntos se producía una saturación del audio. El resto del grupo permaneció en el salón, observando en silencio todo el proceso de grabación que era proyectado a través del cañón a la pizarra (que también obra como pantalla) interviniendo con aportes y comentarios hacia el producto grabado para la edición del mismo.

La siguiente actividad consistió en combinar los fragmentos para generar nuevas estructuras formales utilizando las herramientas del programa. Esta propuesta se realizó de forma individual, de a uno fueron pasando a la computadora para crear la forma deseada manipulando los audios, mientras el resto del grupo participaba orientando sobre las distintas herramientas a utilizar y sugiriendo ajustes.

Al finalizar el proceso de edición cada alumno exportó su producción en formato WAV.

### **3) Secuencia Didáctica N°2**

Contenidos:

Núcleo temático: La composición

Eje del lenguaje: Instrumentación. El timbre en función de los niveles de organización textural, rítmica y formal. Eje de la producción: La creación pautada. Desarrollo y elaboración de un material sonoro dado. La partitura como "mapa" de la obra.

Eje de la recepción: Niveles de conciencia en el manejo de los recursos tímbricos y compositivos en las ejecuciones. La reflexión en la acción.

Objetivo: Instrumentar una partitura rítmica de la canción Sambou Sambou (João Donato e João Mello) para grabar y editar en Audacity.

Actividades:

- Presentar partitura rítmica de Sambou Sambou (Autores: João Donato e João Mello)
- Importar en Audacity el audio y escuchar.
- Marcar la forma musical utilizando una pista de etiquetas.
- Seleccionar el instrumental para realizar la ejecución.
- Grabar los ritmos de cada parte.
- Escuchar todas las pistas juntas y editar volumen, entradas, cierres, etc.
- Analizar y evaluar la producción final. Realizar modificaciones o correcciones.
- Exportar el producto final en formato mp3 o WAV.

#### **Relato de la secuencia didáctica N° 2 (4 Clases)**

Se inició la propuesta presentando una partitura rítmica para acompañar la canción "Sambou Sambou" (Autores: João Donato e João Mello) luego se escuchó la obra e intentó leer dicha partitura a primera vista usando solo palmas. Posteriormente se analizó su forma y algunas particularidades rítmicas para, finalmente, instrumentar con claves, panderos, triángulos, raspadores y panderetas.

Durante el proceso de análisis formal de la obra se utilizó la pista de etiquetas del programa. Dicha herramienta fue

presentada por la docente y operada por los alumnos que pasaron de manera individual a seleccionar e identificar cada parte y el instrumental que se ejecuta en ella. Esta actividad les permitió conocer un recurso más del programa que no se presenta a simple vista en la pantalla principal, y que permite organizar visualmente la obra que se va a grabar.

Continuaron analizando y probando diferentes posibilidades para la concreción de la grabación, en donde advirtieron que si grababan todos juntos sobre la pista se generaba sobregrabación de audio y saturación y si grababan solo los ritmos para luego superponerlos con la música se perdían con el tiempo, por lo cual decidieron grabar de manera individual y utilizando auriculares. Para llevar a cabo el proceso se dispuso un alumno en el manejo de la computadora y un representante de cada grupo de instrumentos para grabar su parte, el resto permaneció en silencio en la grabación y atentos a identificar detalles a modificar en la edición.

Para el trabajo de edición también fueron pasando de a uno a manejar el programa, y siguiendo las indicaciones del resto del grupo, cortaron, silenciaron, regularon volúmenes y movieron las pistas en función de la base. Una vez terminado este trabajo exportaron el producto final en formato Wav.

#### **4) Secuencia didáctica N°3**

Contenidos:

Núcleo temático: La composición

Eje del lenguaje: Los procedimientos compositivos: En el tiempo: agrupar, separar, variar, repetir. Eje de la producción: La elaboración consciente de un material sonoro a partir de “citas” y músicas preexistentes. La planificación estructural de la música. Eje de la recepción: Selección de una metodología de análisis en función de las características particulares de la obra y la utilización de procedimientos compositivos. La reflexión en la acción.

Objetivo: Realizar una nueva versión de una de las canciones a la bandera.

Actividades:

- Seleccionar una de las canciones a la bandera para realizar una producción.
- Presentar diferentes versiones.
- Escuchar y analizar.



- Seleccionar el tipo de producción a realizar con la canción utilizando el Audacity.
- Importar audio al programa Audacity y editar en función de la propuesta.
- Escuchar y determinar ajustes o cambios.
- Exportar el producto final en formato mp3 o WAV.

### **Relato de secuencia N° 3 (3 Clases)**

Dicha secuencia, como las anteriores, fue realizada continuando las actividades planificadas para el primer trimestre del año. En este caso se abordaron los contenidos musicales en relación con el Proyecto Institucional del Colegio, en el que se estipula para 4° año el aprendizaje de las canciones de saludo a la bandera para ser cantadas durante el acto de jura en la ciudad de Rosario.

Seleccionaron la canción “Saludo a la bandera” para realizar con ella una producción musical utilizando Audacity. Analizaron y opinaron sobre el tipo de propuesta a realizar, siendo algunas de las ideas bajar una pista de la canción y grabarse cantando sobre ella, armar una base instrumental para cantar arriba, grabar una versión a capella y armar una nueva versión utilizando fragmentos de cada una a modo de collage, siendo esta última la propuesta con la cual estuvieron todos de acuerdo.

Para la concreción del trabajo se escucharon cinco versiones del tema, y luego, sobre la letra de la canción, marcaron las partes que iban a utilizar de cada una de estas. Se comenzó por el proceso de recorte de fragmentos y para realizarlo fueron pasando de a uno a manejar el programa, importando audio, seleccionando, cortando y silenciando la pista para continuar el mismo procedimiento con las otras versiones. El resto de los alumnos siguió los pasos desde la pantalla proyectada colaborando y aportando sugerencias.

El siguiente paso fue el de unión y edición, y se continuó con el mismo accionar, fueron pasando de a un alumno al manejo del programa, utilizando la herramienta de desplazamiento para la organización de los fragmentos y la herramienta envolvente para igualar el volumen de las pistas. Entre todos, observando la pantalla, analizaron el audio y realizaron indicaciones sobre los detalles a retocar o modificar. Una vez que todos estuvieron de acuerdo con el resultado sonoro, exportaron la pista en formato WAV.

## Evaluación

A fin de obtener datos que permitan evaluar la herramienta didáctica, se realizó una encuesta para obtener una perspectiva desde los alumnos quienes, de forma escrita y anónima, respondieron al cuestionario que a continuación se presenta junto con los porcentuales obtenidos.

Encuesta	SI	Algunas veces	NO
Profesora: Julieta Berasategui			
Curso: 4° EP Colegio Crear			
Área: música			
Año:2016			
¿Le gustó utilizar Audacity? 100%	----	----	
¿El uso de Audacity le propuso desafíos?	71,43%	21,43%	7,14%
¿Aprendió utilizando Audacity?	100%	----	----
¿El uso de Audacity lo motivó?	92,8%	3,6%	3,6%
¿Pudo descargarlo en su computadora familiar?	60,7%	----	39,3%
¿El Audacity le permitió realizar producciones musicales?	85,7%	3,6%	10,7%
¿Seguiría utilizándolo en la hora de música?	85,7%	14,3%	----
¿Le resultó difícil de manejar?	7,14%	46,43%	46,43%
¿Considera que fue importante el uso de Audacity en la realización de las actividades musicales?	92,8%	3,6%	3,6%
¿Considera difíciles las actividades llevadas a cabo?	14,28%	39,3%	46,42%
¿Cree que las actividades emprendidas le sirvieron para entender los contenidos musicales trabajados?	85,7%	10,7%	3,6%
¿Cree que se podrían realizar otras producciones musicales con el Audacity?	100%	----	----

## Conclusiones

El desarrollo del trabajo ha permitido establecer algunas ideas generales sobre la implementación del software:

1- Ha sido una herramienta motivadora: De acuerdo a los datos obtenidos en la encuesta se observó que un gran porcentaje de alumnos lo consideró como un factor importante para su motivación de trabajo, consignando que pudieron descargarlo en su computadora familiar, que usarlo les propuso desafíos y que seguirían utilizándolo en la hora de música. Esta motivación también se vio reflejada en el desarrollo de las propuestas ya que las mismas discurrieron de manera fluida y organizada, los alumnos se manifestaron siempre dispusieron a trabajar, respetando los momentos de silencios y los turnos en el manejo de la computadora. Inclusive

se podría señalar el caso de dos alumnos que presentaron a sus compañeros producciones propias, elaboradas en sus hogares, con el uso de Audacity, como parte del interés personal por explorar y utilizar la herramienta.

2- Les propuso nuevos desafíos: Según lo manifestado en la encuesta esta equiparado el número de alumnos a los cuales no les resultó difícil el manejo del programa, con los alumnos que algunas veces le presentó dificultades. Sin embargo en total consignó que le gustó utilizarlo y que aprendió aplicándolo.

3- Sirvió para realizar experiencias estéticas: Cabe destacar que pudieron llevarse a cabo todas las actividades planificadas para el trabajo de campo, obteniendo de cada secuencia un producto final logrado por los alumnos con el uso del programa. En cada uno de estos no solo se observaron el buen manejo de las herramientas del software, sino que también reflejaron cómo fueron capaces de enriquecer cada producción con sus aportes y conocimientos estético y musicales.

4- Ha permitido comprender o comprender en mayor profundidad los contenidos propios de la educación musical abordados en las secuencias de trabajo. Según los datos recogidos en la encuesta un alto porcentaje de alumnos considera que fue importante el uso de Audacity en la realización de actividades musicales, que las propuestas realizadas les sirvieron para entender los contenidos tratados y que les permitió realizar producciones musicales.

5- Deja abierta nuevas posibilidades de trabajo: Durante el desarrollo de las propuestas fueron los mismos alumnos quienes con sus inquietudes y preguntas sobre las posibilidades del programa fueron indicando otras diversas producciones musicales a realizarse con Audacity. Por ejemplo: Edición de fragmentos musicales para musicalizar imágenes, textos, videos, historietas, etc. Selección y edición de fragmentos de audios representativos de diferentes contenidos musicales. La realización de una biblioteca de sonidos. Un collage sonoro. Una producción musical sobre fragmentos melódicos dados (organización formal y texto) La grabación de una canción sobre una base instrumental y un ensamble de percusión elaborado por los alumnos entre otros, quedando así una puerta abierta para seguir explorando esta herramienta.

6- El programa les brindó la posibilidad de un nuevo tipo de acercamiento a la producción musical, permitiendo con la gran variedad de herramientas que este posee, crear música utilizando otros procesos compositivos y, en algunos casos, lograr producciones musicales que no podrían conseguirse por otros medios. Asimismo el manejo de las herramientas del programa les permitió refinar y perfeccionar cada vez más el producto final atendiendo a detalles de ensamble, volumen, tiempo, entradas, cierres, etc.

## Bibliografía

Dirección General de Cultura y Educación. (2007) Marco general de política curricular, niveles y modalidades del sistema educativo. La Plata. Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación. (2008) Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo. La Plata. Buenos Aires.

Giráldez, A. (2010) La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en Internet. Revista Iberoamericana de Educación, 52, 109-125.

Prensky M. (2006) Don't Bother Me Mom. I'm Learning! Paragon House. Estados Unidos.

Reeves, T.C. (1998) "The Impact of Media and Technology in Schools: A Research Report prepared for The Bertelsmann Foundation" The University of Georgia. Estados Unidos. [http://treeves.coe.uga.edu/Bertelsmann\\_Impact\\_Report.pdf](http://treeves.coe.uga.edu/Bertelsmann_Impact_Report.pdf)

Sánchez, J. (2001) Aprendizaje Visible, Tecnología Invisible. Aprender, Nuevas tecnologías y Sociedad del Conocimiento. DOLMEN Ediciones. Santiago. Chile.

Stabley, E. (2006) Bases filosóficas. Traducción Marina Aranda. Boletín de investigación Educativo musical 13, 37. Pp. 37-39.

Sitio Web Oficial Audacity: <http://www.audacityteam.org>

Sitio Web software libre <http://hispalinux.es/SoftwareLibre>

Théberge, P. (2006) "Conectados: la tecnología y la música popular". En Frith, S., Straw, W., Street, J. La otra historia del rock. Aspectos clave del desarrollo de la música popular: desde las nuevas tecnologías hasta la política y la globalización. (pp. 25-51) Barcelona: Ediciones Robinbook.

## De fuelles, cuerdas y tinta. El encuentro del chamamé con la poesía correntina

FACUNDO BINDA (FAHCE – UNLP)

El presente trabajo pretende rastrear los momentos de encuentro entre el chamamé como género musical y la literatura correntina durante el siglo XX y principios del siglo XXI. En sus orígenes el chamamé se construye como género popular rural identificado con un estilo llano y poco artificioso, en los cuales la elaboración letrística y compositiva posee una simpleza propia de la función que cumple en las fiestas camperas: proveer de música para el baile. Entretanto la poesía correntina que creció al calor político de la guerra de la Triple Alianza y que se “aisló” en las metáforas modernistas, irá redescubriendo el paisaje del Litoral en el período del costumbrismo de las décadas de 1920 a 1940, y gran parte de sus poetas “con Osvaldo Sosa Cordero a la cabeza” volverán al verso asonante del romancero y a la búsqueda de una musicalidad externa.

Posteriormente, con el éxodo masivo hacia las grandes ciudades, el chamamé modificará y diversificará los estilos que lo componen, configurando diferentes identidades según el origen geográfico de sus ejecutores. Es en este momento en que la poesía y los poetas de la incipiente literatura de Corrientes y el NEA lo descubren, y a partir de allí empieza un camino de ensayos y ajuste que culminarán

con la generación de la Canción Nueva. A partir de esta generación “de la que Teresa Parodi, Mario Bofill y Los de Imaguaré son probablemente los principales exponentes” la letrística chamamecera incorporará lenguajes que excederán la experiencia rural y del desarraigo, propias de la generación anterior: aparecerán la experimentación poética, la coyuntura política nacional y mundial, la militancia y el compromiso, la defensa de los recursos naturales. Desde la vuelta de la democracia y hasta el cambio de siglo esta alianza poeta-compositor se irá multiplicando, dejando vislumbrar en los últimos años una nueva bifurcación, puesto que el chamamé ha incorporado nuevos conceptos e instrumentos, y se ha vuelto a autonomizar respecto de la poesía o, mejor dicho, de los poetas.

## **El auto-acompañamiento desde lo visual**

### **Posibilidades didáctico-pedagógicas de la notación tradicional**

LUCIANO FERMÍN BONGIORNO  
FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UNLP - IPEAL

El Auto-acompañamiento musical es uno de los objetivos fundamentales en la formación de un músico popular. La imposibilidad de poder llevarlo a cabo o la no disposición práctica y teórica del mismo como herramienta pedagógico-musical, determina en la mayoría de los casos, el fracaso o el éxito de la labor docente cualquiera sea el nivel educativo en el que nos desempeñemos.

Actualmente, existen concepciones en el imaginario de algunos músicos y pedagogos musicales, a partir de los cuales se cree que ciertos rasgos y contenidos propios de la música popular no necesitan o no deben ser pensados desde la escritura tradicional para practicarse o enseñarse. Tal es así, que el auto-acompañamiento es comúnmente pensado como una instancia que corresponde únicamente al plano de la práctica, en desmedro de toda reflexión teórica acerca del mismo.

Este trabajo intentará dilucidar cuáles son las posibilidades de la escritura musical tradicional, como herramienta útil en la comprensión del acontecer musical y la visualización de las complejidades puestas en juego durante la disociación rítmico-textural, en instancias de auto-acompañamiento.

## Problemas

¿Cómo contribuye la escritura tradicional a la práctica y enseñanza del auto-acompañamiento musical? ¿Cómo abordar la problemática de la disociación rítmico textural en términos teóricos? ¿Qué representaciones gráficas pueden elaborarse para la visualización de complejidades propias del auto-acompañamiento?

### Pedagogía del auto-acompañamiento musical

A partir del relevamiento que venimos realizando durante varios años, podemos dilucidar que la enseñanza del autoacompañamiento oscila entre tres estrategias o líneas didácticas posibles de combinar entre sí: La línea teórico musical, la corporal y la irreflexiva. Estas tres líneas, a su vez, están atravesadas por la interdependencia de las nociones racional-sensorial.

#### 1-La línea teórico musical

Más intelectual y visual dado que su abordaje se nutre directamente de la lectoescritura musical tradicional. Se escribe para entender la armonía resultante entre canto y acompañamiento -y así poder entonar más fácilmente-, o sortear problemas en la coordinación de sincronías, asincronías e isocronías dentro de las texturas de auto-acompañamiento).

#### 2- La línea corporal

Intuitiva y ligada a la adquisición de automatismos motores a partir de desarrollos que implican lo corporal y lo musical como un todo en su conjunto. “Caminar o sentir el ritmo en el cuerpo” como primera instancia en el abordaje del autoacompañamiento “como instancia anterior incluso a la reflexión teórico-musical o visual-, muchas veces es más eficaz en la incorporación de los automatismos rítmico-texturales. Más cercanos a los métodos Dalcroze y Orff.

#### 3- La línea irreflexiva

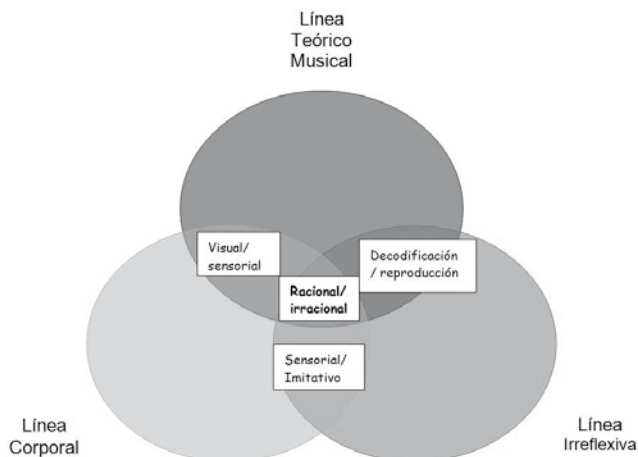
No piensa en el autoacompañamiento como un saber específico y digno de teorizar, dado que se suele esgrimir que es la mera suma de otras dos capacidades aprendidas anteriormente y por separado, dando a entender que esa instancia de ejecución simultánea no supone ninguna dificultad.

Por otro lado en esta se incluyen también los argumentos



que descreen de la búsqueda de estrategias pedagógicas referentes al autoacompañamiento dado que atribuyen a dotes innatos la efectividad o no en el logro de dicha práctica

También se incluyen en esta línea los abordajes basados en la sola imitación y los que proponen la repetición continua e irreflexiva, los cuales generalmente se piensan de manera auto-didacta.



### Dificultades rítmicas a la hora de auto-acompañarse

En nuestro artículo “El auto-acompañamiento musical. Algunas complejidades” destacábamos a la ceguera postural y a la disociación rítmico-textural como dos de las dificultades más comunes a la hora de auto-acompañarse.

En este sentido, sosteníamos que:

La disociación rítmico-textural hace referencia a las sincronías, asincronías e isocronías “a ejecutar” dentro de las texturas de auto-acompañamiento, en las cuales las coincidencias y las divergencias de las articulaciones paralelas se interrelacionan con diferentes niveles de complejidad y en una reciprocidad simbiótica; para definir, entre otras cosas, la armonía funcional subyacente y las rítmicas características del estilo musical. (Bongiorno, 2016: 125)

Dicho de otra manera, llamamos disociación rítmico textural a la destreza necesaria para la coordinación de sincronías,

asincronías e isocronías dentro de las texturas de auto-acompañamiento. Obviamente, las sonoridades no se disocian sino que se asocian en el trajinar de una ejecución auto-acompañada. Sin embargo, creemos que la dificultad para el ejecutante, estará más que nada en pensar las acciones a realizar de manera diferenciada, separada o disociada durante la simultaneidad.

Decíamos también, que esta complejidad puede, o bien ser sorteada sin dificultad técnica desde un principio por el ejecutante o, en otras instancias, tornarse relativamente difícil en términos práctico-musicales. Y por lo tanto, si nuestra intención es resolver esas problemáticas, pueden pensarse ciertas ejercitaciones técnicas (abordaje de repertorios de automatismos corporales simples para lograr las disociaciones necesarias en la simultaneidad) o un profundo análisis teórico-musical del fragmento o pasaje a estudiar, destacando las coincidencias y divergencias de articulación, a tener en cuenta entre los diferentes planos texturales del auto-acompañamiento.

Obviamente, no debe pensarse que este análisis siempre será igual de minucioso, o que tendrá la misma profundidad incluso durante la ejecución. Sino que el análisis pormenorizado de las sincronías y asincronías muchas veces es anterior a la reflexión en la ejecución. Incluso, lo más común es que las dificultades de disociación aparezcan sólo entre secciones o en el interior de las secciones o motivos musicales. Entonces, es probable que el análisis ya no deba ser pormenorizado sino que se desarrollará de manera más sensata y haciendo hincapié en dichos pasajes.

Por otro lado, tanto las ejercitaciones técnicas como el análisis de sincronías y asincronías, son dos propuestas combinables entre sí y ambas pueden ser abordadas de manera alternada o con libertad según se necesite.

## **Grafía tradicional para el análisis visual de la sincronicidad**

En este punto, intentaremos -de manera incipiente- analizar cuáles serían las utilidades de diferentes posibilidades de notación musical tradicional, al abordar la disociación rítmico-textural necesaria para auto-acompañar con un bajo, una frase de la canción "Mientes" de Charly García y Pedro Aznar.

Las diferentes posibilidades son:

## Notación tradicional en pentagrama

### Mientes

Charly García y Pedro Aznar

The musical score for 'Mientes' is presented in a traditional staff notation. It consists of two systems, each with a treble and bass staff. The first system contains measures 1 through 4, and the second system contains measures 5 through 8. The melody is written in the treble clef, and the bass line is in the bass clef. Chords C and Gm are indicated above the staff. The piece is in 4/4 time.

fáciles de transmitir a partir de la imitación y no de la partitura. Pero en el caso de encontrarnos ya en una instancia posterior a las primeras ejecuciones producto de dicha imitación y seguimos sin poder sortear correctamente las dificultades de sincronización y coordinación ¿Será útil visualizar las coincidencias y divergencias a tener en cuenta para su correcta ejecución en este tipo de partitura?

Lo más probable es que, quien estando en la situación anteriormente descrita, intente leer por primera vez esta partitura, lo haga abordando primero una línea o plano y luego el otro. Una vez decodificados ambos planos quizás pueda proceder a intentar ejecutarlos en simultáneo. Sin embargo, en ésta instancia, puede que sea de mayor utilidad, esquematizar y representar estos eventos sonoros de una manera diferente.

A partir de este punto, para nuestro análisis vamos a tomar sólo el antecedente de la frase:

This musical score shows the antecedent of the phrase from 'Mientes'. It consists of two staves (treble and bass) with measures 1-4. Chords C and Gm are indicated above the staff.

En ocasiones, dividir el pulso a la mitad es muy útil a la hora de leer y pensar las figuras rítmicas de una partitura. Sobre todo cuando los eventos sonoros escritos, se suceden en esos valores y/o a partir de síncopas o contratiempos.

Por lo tanto, pensar el pulso en valor de división y graficar

completando o suplantando con silencios de corchea las prolongaciones puede ser visualmente muy claro.

Ya sea para destacar las coincidencias:



Ya sea para destacar las divergencias:



### Graficar situando la lírica en coincidencia con el pulso de corcheas

No es necesario practicar la simultaneidad con la letra completa de la canción, sino que en una primera instancia la práctica puede ser sólo repitiendo un fragmento para luego, una vez sorteadas las dificultades de disociación rítmico-textural entre instrumento y voz, ir incorporando el resto de las frases.

Es fundamental, una vez apropiada esa primera frase de la letra y de la melodía de la voz, poder entender sus articulaciones visualizándolas anotadas encima de la pulsación de corcheas correspondiente. En esta instancia no está de más percutir el pulso dividido mientras se canta la melodía para sentir cual es el devenir de sincronías y asincronías entre los eventos cantados y dicho pulso. Incluso es interesante percutirlo con los pies caminando en el lugar para aprehenderlo corporalmente.



### Graficar situando la lírica en coincidencia con la rítmica del bajo

Ya sea completando o suplantando con silencios de corchea las prolongaciones (al igual que hicimos en el punto 2), respetando las prolongaciones





o escribiendo el bajo con las alturas y ritmo original



Ésta, puede ser pensada como una instancia posterior. En la que los automatismos técnicos de la línea de bajo ya también han sido apropiados, y la atención puede ser dirigida más exclusivamente hacia las coincidencias y divergencias de articulación entre los eventos del auto-acompañamiento.

### La reflexión en la acción al auto-acompañarse y “llenar el vacío”. Dos cuestiones a debatir

¿Hasta dónde puede atenderse a las dos ejecuciones simultáneamente cuando tocamos? ¿Se dirige la atención sólo a una de las dos durante la práctica o es posible racionalizar ambas?

La racionalización de ambas es evidenciable al improvisar tanto tocando como cantando simultáneamente. Sin embargo, ésta no es una práctica muy común entre los músicos auto-acompañados. Si pensamos a la improvisación desde el concepto tradicional de la misma, vinculado al jazz, y en donde por ejemplo los cambios de velocidad y de matices o rubatos podrían no ser pensados como improvisaciones, vemos que por lo general, la improvisación se da sólo en uno de los planos. Así, es común que el carácter improvisatorio esté sólo en la letra y la voz (como es el caso de los payadores, bluesman, etc.) o sólo en el acompañamiento (folcloristas, o músicos de jazz auto-acompañados, etc).

Algunos ejemplos de improvisación en ambos planos se pueden ver en músicos de blues o de jazz que tocan armónica y guitarra a la vez o armónica y piano a la vez. Sin embargo, estos casos se destacan justamente por su rareza.

¿“Llenar el vacío” ayuda o dificulta a la hora de coordinar o disociar durante la ejecución auto-acompañada?

Si los mayores obstáculos al disociar rítmico-texturalmente tienen que ver con la coordinación de divergencias y convergencias en las articulaciones de ambos instrumentos,

pareciera ser que “llenar los vacíos” del acompañamiento con pulsaciones regulares en valor de corchea reduciría considerablemente las dificultades de disociación rítmico-textural. De esta manera, al establecer una rítmica regular en el acompañamiento, se reduce la demanda de nuestra atención rítmica en un instrumento y por consiguiente, posibilitaría el poder direccionar el grueso de nuestros pensamientos y energías sólo hacia la ejecución de la voz

Entonces, podría pensarse que el salto en dificultad entre este “llenar el vacío”



y este,



radica específicamente en la identificación del nuevo material a ejecutar en la guitarra y las consecuentes nociones técnico-instrumentales a sortear, y no en una mayor dificultad en la coordinación rítmica y textural entre voz y guitarra.

## Conclusión

Es indudable que la visualización de los eventos sonoros sea cual sea el género musical en el que se enmarquen, multiplican ampliamente las posibilidades de comprender y practicar la música en la que se inscriben. En este sentido, la notación tradicional -al igual que la percepción corpórea o física que proponen las líneas más corporales- es un buen punto de partida al cual también se puede regresar cuantas veces se necesite durante la búsqueda de esa comprensión.

El auto-acompañamiento es una práctica, un saber específico de la música popular que probablemente ha nacido con la música misma. Sin embargo, algunos de sus aspectos conceptuales y la forma de entender los acontecimientos sonoros que se gestan durante su práctica y la forma de ejecutarlos sigue siendo un terreno poco explorado.

Por lo tanto, urge la necesidad de seguir investigando

acerca de los mismos y continuar buscando formas de representar de manera clara el acontecer musical que deviene de las prácticas auto-acompañadas tanto para ampliar la producción teórica acerca del mismo como para poder contar con un material a la hora de enseñar y profundizar en dicha práctica.

### **Bibliografía**

BONGIORNO, Luciano F. (2016) "El Auto-acompañamiento musical. Algunas complejidades". En: Revista Metal. La Plata: UNLP

## ¿Cantautor o ermitaño?

### La experiencia colectiva en el ciclo de cantautores “Ensalada de Juglares”

LUCIANO FERMÍN BONGIORNO

FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UNLP - IPEAL

La Ensalada de Juglares es un ciclo de cantautores, cuya propuesta principal es la de mezclar en un escenario, y por una única noche, las canciones propias de 3 o 4 solistas de formato vocal-instrumental que se auto-acompañan musicalmente. Esta manifestación artística cuenta ya con 14 encuentros a la fecha y se erige como una de las tantas propuestas de creación colectiva que comienza y termina en una misma y única función.

El cantautor, puede ser pensado como un músico y poeta solitario que vaga errante por el mundo, autoabasteciéndose social y musicalmente.

La performance del cantautor, al participar en la Ensalada de Juglares, en parte pareciera vincularse con la presentación de un proyecto (el propio) dentro de otro mayor (La Ensalada). Esta performance, si bien delimita muy claramente su aporte creativo, pareciera no poder ser escindida ni mucho menos abstraerse de la totalidad de la idea artística del show.

Esta investigación entonces, reflexionará (a partir de entrevistas a artistas y espectadores participantes del ciclo y registros filmicos de las presentaciones) acerca de este tipo de



manifestación artística, y se intentará dilucidar las implicancias de la construcción de expresiones colectivas a partir de las creaciones individuales de cada cantautor.

## **Problemas**

¿Cómo construye un cantautor experiencias colectivas?, ¿Cómo serán estas experiencias colectivas si se elaboran desde el mismo repertorio que suele ejecutar en sus presentaciones individuales? ¿En qué medida será esa nueva experiencia, una creación que trasciende la mera suma de individualidades?

### **¿En qué consiste la Ensalada de Juglares?**

La Ensalada de Juglares nació a fines del año 2014 y continúa hasta la actualidad a partir de encuentros mensuales ininterrumpidos (salvo durante los meses de receso estival).

Cada encuentro de la Ensalada de Juglares propone varias rondas o vueltas de canciones propias y/o ajenas entre los cantautores convocados para esa fecha, los cuales permanecen en el escenario con sus respectivos instrumentos durante todo el show.

Además, durante el show se selecciona una canción propia de cada cantautor para ser tocada de manera grupal por todos los cantautores convocados para esa función del ciclo (canción colectiva).

La Ensalada de Juglares es una propuesta itinerante, lo cual acrecienta su originalidad y fugacidad.

### **¿Construcción colectiva?**

Según Teresa Marín García podría definirse a la Creación Colectiva como:

un concepto contemporáneo que se refiere al conjunto de procesos que permiten alcanzar un objetivo común entre individuos, que siendo diferentes, comparten objetivos, principios, estilos y/o experiencias, sea cual fuere la forma de relación entre ellos. (Marín García, 2007: 211)

Intentando correrse de la mirada simplificada y dicotómica creación grupal/creación individual, la ensalada se erige como una propuesta superadora que concibe al solista auto-

acompañado<sup>1</sup> como un actor de la cultura inserto en una realidad mucho más compleja y relacional. Si bien es cierto que un cantautor comúnmente se desempeña de manera individual, eso no implica que no existan otras posibilidades. La Ensalada pretende habilitar esas otras formas de vincularse artísticamente entre los cantautores, al permitirles poner en juego lo individual dentro de un espacio musical colectivo, y esta relación entre lo individual y lo colectivo, es justamente el objetivo artístico principal de este ciclo.

En este sentido, la propuesta de la Ensalada de Juglares podría pensarse más cercano a lo que Marín García define como colaboración esporádica:

Así, la característica principal de las colaboraciones esporádicas es su brevedad en el tiempo. La finalidad de estas colaboraciones suele ser resolver un proyecto específico. Por lo que es habitual que muchas veces se compatibilicen con otras actividades individuales. (Marín García, 2007: 213)

Por otra parte, la estrategia utilizada en la Ensalada de Juglares también podría pensarse más emparentada al concepto de collage que elabora la misma autora.

Cualquier creación colectiva, implica la colaboración de varios individuos. Éstos constituyen en sí mismos realidades autónomas, que aun pudiendo coincidir en más o menos intereses, gustos, formas de trabajar u otros aspectos, en cualquier caso tendrán enfoques diferentes a la hora de abordar un proyecto conjunto y aportarán parte de su personalidad. De algún modo, podría entenderse que las aportaciones que pueden realizar los diferentes colaboradores a una creación colectiva son fragmentos, porciones representativas de sus intereses y formas de hacer. Estos fragmentos, al igual que ocurre en cualquier otra forma de collage, pueden disponerse según diferentes procedimientos, entre los que destacan la acumulación, ordenada o caótica, la simultaneidad o la fusión (Marín García, 2007: 222-223)

En este sentido, son las canciones de cada cantautor las que se erigen como “fragmentos o porciones representativas de intereses”. Y las “formas de hacer”, además de evidenciarse en aquellas, se explicitan en la interpretación en vivo de las mismas por parte de cada músico.

1 Entendemos al autoacompañamiento como el oficio de cantar o de tocar un instrumento y de acompañarse simultáneamente con otro, o bien, de tocar y de cantar alternadamente dentro del mismo tema musical”. (Bongiorno, 2013: 39)

## Entrevistas

Como metodología, hemos elaborado una mínima entrevista (o quizá encuesta) de dos preguntas para quienes participaron -ya sea como músico o público- en 10 de las 14 ensaladas. El total de los músicos invitados a responder las preguntas fue de 32, obteniendo respuestas de 28 de ellos. En cuanto al público se enviaron las preguntas a 60 personas y respondieron 45.

### Preguntas a cantautores

En relación a tu participación en la Ensalada:  
¿Fue para vos una experiencia musical colectiva? ¿Por qué?  
¿Qué tipo de vínculos pudiste establecer en el escenario con los demás músicos?

### Preguntas a espectadores

En relación a tu participación como público en la Ensalada:  
¿Fue para vos una experiencia musical colectiva? ¿Por qué?  
¿Qué tipo de vínculos pudiste observar que se generaron entre los músicos durante el show?

## Relevamiento

### Para los Cantautores en particular

En relación a las respuestas brindadas por los músicos participantes:

Muchos coincidieron en que la ensalada fue una experiencia musical colectiva (26 de los 28 entrevistados). Al argumentar el porqué se obtuvieron múltiples respuestas aunque podemos observar varias coincidencias. De los 28, al menos 25 mencionaron como experiencia colectiva, la ejecución de las canciones colectivas. De los 28, 15 dijeron haber modificado su repertorio en función del repertorio del otro, 8 dijeron haber experimentado una performance en conjunto con otros músicos, a diferencia de sus shows como solistas. El resto dio aisladas fundamentaciones. Las dos respuestas negativas argumentaron haberse sentido en el escenario de manera similar a lo experimentado en sus shows como solistas.

En relación a la pregunta dos, hubo también una alta coincidencia -27 de los 28- en que se produjeron vinculaciones. La mayoría de las respuestas ofrecidas coincidieron en lo siguiente: Existen interacciones, interdependencias y vinculaciones que van desde lo visual, la puesta en escena, hasta la música tocada en conjunto. En escena surgen ideas tanto musicales como expresivas de manera improvisada. Lo que ocurre en el escenario está vivo.

### **Para el público en particular**

Sólo un asistente esgrimió que lo que sucedió en el escenario durante el show que presencié, fue una mezcla un tanto forzada de músicas muy diferentes. Sin embargo, sí reconoció, al igual que la totalidad del público entrevistado que en los momentos de conexión -ya sea en las interacciones y diálogos en el escenario, así como en las canciones colectivas- se evidenciaron claramente los vínculos y comuniones propias de un espectáculo planificado y llevado a cabo en forma colectiva.

El resto de los asistentes no piensan que se trató de una mezcla forzada. Por el contrario, creen que el formato es lo que funde al espectáculo en una unidad claramente evidenciable incluso en casos en los que los géneros, estilos o instrumentaciones diferían entre sí.

En este sentido, es fundamental entender que esa organicidad que pudo fundir en un mismo espectáculo colectivo a cantautores tan diferentes entre sí fue lograda gracias al formato de músico auto-acompañado. Todos los cantautores de las fechas seleccionadas para el análisis, fueron músicos que cantaron y tocaron en simultáneo.

### **Análisis de las respuestas relevadas**

Las respuestas relevadas de los 28 cantautores y las 45 personas asistentes a esos shows en calidad de público, nos sirvieron para sacar las siguientes conclusiones:

Podemos pensar que la Ensalada de Juglares no es una mera suma de individualidades sino que realmente existe una construcción colectiva. El repertorio de temas de cada cantautor inmerso en la ensalada construye un show diferente al producido en un recital con el mismo repertorio de dicho cantautor. El resultado artístico es otro.

Muchos de los Juglares entrevistados, sostienen que el

orden de las canciones de cada cantautor va cambiando en relación directa con lo que va ocurriendo en el escenario en su totalidad artística.

Por otro lado, como decíamos anteriormente, durante el show se ejecutan canciones colectivas, siendo este punto un desafío también de índole relacional, cuya propuesta es la de involucrarse profesional, musical y afectivamente con las canciones del otro.

En este punto es importante destacar el compromiso que debe asumirse y el trabajo que supone este “involucrarse”. Sin duda sería más sencillo para cada cantautor realizar su repertorio de manera tradicional. El cantautor que elige una propuesta colectiva debe combinar horarios de ensayo, estudiar canciones de otro, compartir su protagonismo en el escenario, entre otras cosas.

## **Conclusión**

El cantautor puede construir experiencias colectivas, desde el mismo repertorio que suele ejecutar en sus presentaciones individuales, siendo esa nueva experiencia, una producción que trasciende la mera suma de individualidades.

Los desarrollos musicales de un cantautor actual, delimitan e inscriben su trabajo dentro de las llamadas propuestas individuales, a la vez que le permite en simultáneo construir activamente, y junto con otros actores similares, propuestas musicales colectivas.

Además, por otra parte, es sumamente interesante observar como la creación colectiva genera un sentido nuevo y diferente al de las propuestas individuales preexistentes de cada cantautor participante.

Como artistas e investigadores, creemos fundamental el poder reflexionar acerca de nuestra propia práctica. Sobre todo si ésta no es comúnmente teorizada de manera específica y si nuestra intención es desarrollarla a través de nuevas búsquedas creativas.

En la actualidad, son cada vez más los espacios en los que se busca juntar en vivo las músicas de diferentes cantautores. Esta investigación pretendió ser un primer acercamiento a la reflexión acerca de estas prácticas artísticas, entendiéndolas como un espacio aún poco explorado y de potencial crecimiento creativo disciplinar e interdisciplinar.

## **Bibliografía**

Bongiorno, Luciano F. 2013. "El auto-acompañamiento en la música popular". En: Arte e investigación 9. La Plata: FBA-UNLP

MARÍN GARCÍA, Teresa (2007) "Estrategias de creación colectiva en el arte contemporáneo" En: Krakowski, Anja (coord) Tecnologías y estrategias para la creación artística. Elche: Universidad Miguel Hernández-Alfa ediciones gráficas. Disponible en: <http://www.academia.edu/2150905/>

PASSERON, René (dir.) (1981): La Création collective, Groupe de Recherche d'Esthétique du Centre National de la Recherche Scientifique. París: Editions Glancier-Guénaud.

## **La enseñanza de lenguajes melódico-rítmicos orientados a la improvisación sobre géneros latinoamericanos: un abordaje desde la Escuela Jabour de Hermeto Pascoal**

RENATO BORGHI -INSTITUTO ACADÉMICO PEDAGÓGICO DE CIENCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA

En esta ponencia se abordará el proceso de enseñanza de la improvisación sobre géneros latinoamericanos a través de una metodología adaptada por el autor a partir del Taller de Ritmos Brasileños dictado por André Marques, pianista de Hermeto Pascoal, en el Conservatorio Dramático-Musical “Dr. Carlos de Campos” de la ciudad de Tatuí (Brasil). Partiendo del principio de que en la caracterización de los géneros de la música popular tradicional latinoamericana el aspecto rítmico es sin lugar a dudas un elemento fundamental, tanto en la línea melódica como en el acompañamiento, se diseñó una metodología basada en la identificación de las figuras rítmicas más recurrentes en cada género abordado y la improvisación estructurada exclusivamente sobre las mismas. Tomando como referencia el abordaje de André Marques sobre los géneros de Brasil (samba, baião, xote, frevo y maracatu), se extrapola esa metodología con el objetivo de incorporar a géneros de Argentina (chacarera, zamba, chamamé, tango, milonga, tonada cuyana y cueca), Paraguay (polka y guaranía), Perú (festejo y landó) y Uruguay (candombe). En el marco de

la estética creada por Hermeto Pascoal se busca que cada músico pueda improvisar fluidamente sobre cada género, abriendo la posibilidad del tránsito entre géneros en el ámbito del solo improvisado, recurso utilizado frecuentemente por los músicos de la Escuela Jabour.

El estudio individual de cada género en los talleres fue estructurado en etapas como herramienta didáctica. A partir de un estudio intensivo de las figuras rítmicas sobre modos o secuencias armónicas cortas y no funcionales, se busca lograr una interiorización de esas figuras que permite a los músicos posteriormente aplicarlas sobre composiciones completas, en el marco del taller, se eligió sobre cada género estudiar una composición representativa de la vertiente tradicional y una moderna, compuesta dentro de la estética de la Escuela Jabour de Hermeto Pascoal. En los géneros que no cuentan con composiciones de esa estética, el autor se propuso componer obras específicamente para el estudio del género en el taller.

A través de una mirada sobre el proceso vivido en los talleres dictados por el autor, se intentará realizar un balance de los logros y fracasos en la implementación de esta metodología, y de qué manera se buscó solucionar los equívocos en el diseño del taller. Se mostrarán grabaciones realizadas en clase como ejemplo sonoro de los resultados del taller hasta el momento, buscando vislumbrar posibilidades futuras de desarrollo dentro de la enseñanza de la improvisación en la música popular latinoamericana.

Esta ponencia busca realizar una especie de balance sobre el proceso desarrollado en los talleres de Improvisación sobre Géneros Latinoamericanos, dictados por el autor en la ciudad de Villa María, provincia de Córdoba. En estos talleres intenté transmitir la experiencia vivida con mi grupo musical, Renato Borghi Quinteto, que finalmente se plasmó en las composiciones que formaron mi Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Composición con Orientación en Música Popular de la Universidad Nacional de Villa María. Con el quinteto buscamos ampliar el repertorio de géneros y ritmos utilizados en la música de la Escuela Jabour, como se denomina la escuela estética fundada por Hermeto Pascoal (CAMPOS, 2006: 133), con especial énfasis en los géneros de la música popular tradicional argentina, aunque incorporando también géneros de Paraguay, Perú y Uruguay. Para eso se buscó extrapolar la metodología enseñada por André Marques,



pianista del grupo de Hermeto Pascoal desde 1994, en un taller dictado como asignatura optativa (en la época en que el autor la cursó) de las carreras de MPB/Jazz del Conservatório Dramático e Musical “Dr. Carlos de Campos” de Tatuí, estado de São Paulo (Brasil).

### **Ritmos Brasileiros**

En el marco de las carreras de instrumentista del área de MPB/Jazz del Conservatorio de Tatuí, el profesor André Marques dictaba un taller llamado Ritmos Brasileiros. En el momento en que el autor lo cursó, 2005 a 2006, este taller tenía una duración de dos años y estaba orientado a los alumnos avanzados de las carreras, a partir del 5° semestre de cursado. Como el cursado no era obligatorio, no estaba incorporado al programa de la carrera, aunque posteriormente lo haya sido, por esa razón se abría únicamente una convocatoria por año, con cupos para dos percusionistas, dos bateristas, dos bajistas, dos pianistas, dos guitarristas y una cantidad variable de instrumentos melódicos, a criterio del docente. Debido al gran interés que generaba este taller en los alumnos, ya que tenían la posibilidad de estudiar los ritmos brasileiros desde la perspectiva de la Escuela Jabour de Hermeto Pascoal, André había implementado un pequeño examen de ingreso, seleccionando a los alumnos más avanzados de cada camada.

La metodología utilizada por André Marques consistía en trabajar cinco ritmos de Brasil -samba, baião, xote, frevo y maracatu- desde su aspecto rítmico, tanto del acompañamiento como de las figuras rítmicas de la línea melódica. A partir de las rítmicas características de cada género se construía su lenguaje, añadiéndose posteriormente otras características como giros melódicos particulares o cadencias armónicas específicas, sin embargo, el punto de partida del trabajo en cada género fue siempre la rítmica. Para orientar a este proceso André Marques elaboró una serie de cuadros de figuras rítmicas: figuras de acompañamiento en la instrumentación tradicional de cada género, la adaptación de ellas a la instrumentación moderna de batería, percusión, guitarra eléctrica y piano y, por último, las figuras rítmicas características de la línea melódica. Abajo observamos algunos cuadros de elaboración del autor basados en los cuadros de André Marques, en este caso del ritmo de frevo:

Platillos

Redoblante

Pandeiro

Surdo

x = punta de dedos y base de mano; = pulgar

Guitarra Eléctrica

Piano

Bajo Eléctrico

Batería

x = punta de dedos y base de mano; = pulgar

1

2

3

4

5

6

7

8

Este primer estudio de cada género siempre se realizaba sobre secuencias armónicas cortas y no funcionales, como forma de evitar la complicación de lidiar simultáneamente con las tendencias de tensión y resolución de la música tonal, así como las cuestiones formales, y el estudio rítmico. La metodología de trabajo consistía en, luego de que los instrumentistas acompañantes aprendiesen sus partes y las

podiesen ejecutar con firmeza, los solistas buscaran incorporar a cada una de las figuras a través de la improvisación restringida a la utilización de una sola figura rítmica por vez. Así, el solista se veía obligado a encontrar la forma de hacer sonar a cada figura, y el trabajo repetitivo consolidaba en el solista cada una de las figuras como parte del repertorio rítmico del género. Una vez que se habían tocado cada una de las figuras exclusivamente, se buscaba improvisar de manera más o menos libre, aunque buscando mezclar todas las figuras estudiadas previamente.

Luego de haber concluido el estudio del lenguaje de cada uno de los cinco géneros en sus vertientes tradicionales, se procedía al estudio de las transiciones entre géneros. Estas transiciones son una marca muy característica de la estética creada por Hermeto Pascoal -el paso libre entre diferentes géneros dentro de una misma obra- y ocurren tanto en las secciones escritas como en las secciones improvisadas. Siendo más sencilla la transición entre géneros en las secciones escritas, ya que están pactadas previamente y ocurren en momentos específicos conocidos por todos los músicos (por ejemplo, 8 compases de samba, 8 de baião, 16 de samba, 4 de frevo), el estudio se centraba en las transiciones ocurridas en los solos improvisados. La dinámica de esas transformaciones es mucho más fluida, ya que quién determina si se hace una transición y hacia qué género es el solista, y el momento exacto en que se pasa de un género al otro depende de que todos los músicos de la base -bajo, batería y armonía, sea de piano o guitarra- sepan claramente cuál género el solista está "llamando". Por ello el estudio de las figuras rítmicas características de cada género es fundamental, porque para que se comprenda la intención del solista este debe empezar a tocar en el lenguaje del género al que desea ir sobre una base que está todavía tocando el género anterior, con sus figuras, acentuaciones y swing. El solista debe entonces ser capaz de escuchar en su cabeza el nuevo género, sin perder de vista el pulso y compás del género anterior, para evitar cruzarse, y realizar un llamado claro, que pueda ser comprendido por todos los acompañantes. Estos, a su vez, deben estar completamente atentos para seguir al solista, cuidando de tratar de realizar las transiciones en puntos de inicio de frase, siguiendo la cuadratura. De acuerdo con el baterista Nenê (citado en CAMPOS, 2006: 120):

Intuición, tienes que tener una gama de ritmos que conozcas, de base. Una "reserva" de ritmos. Y trabajar

con la polirritmia, saber cómo vas a hacer. Además de entrar en otra división, ya entras con otro ritmo en otra división. ( ) Es una vertiente de la música de Hermeto, eso necesita ser intuitivo ( ) Él está tocando, si yo hago eso, él va en aquel ritmo, después vuelve. Es una cosa intuitiva. O entonces lo sigues a él. Es un juego de "siga al jefe".

La transformación de la métrica de los géneros es otra de las características de la Escuela Jabour. Así, la siguiente etapa del taller de Ritmos Brasileños de André Marques consistía en familiarizarse con los cinco géneros estudiados en sus versiones de compases impares. Aunque Hermeto haya compuesto obras en 9/8, 11/8 y 13/8, las transformaciones más comunes son las que llevan estos ritmos, todos binarios en origen, a los compases de 3/4, 5/8 y 7/8. Para ello se realiza una adaptación de las figuras rítmicas, tanto del acompañamiento como de la línea melódica, a fin de "encajarlas" en el nuevo compás. En la figura siguiente observamos la adaptación del ritmo de samba al compás de 7/8:

The image shows a musical score for a samba piece in 7/8 time. It consists of four staves: Electric Guitar, Piano, Electric Bass, and Drums. The Electric Guitar part features a complex rhythmic pattern with chords and single notes. The Piano part has a similar complex pattern with chords and single notes. The Electric Bass part has a simpler pattern with eighth notes and rests. The Drums part has a complex pattern with eighth notes and rests. The score is written in 7/8 time and includes a double bar line at the end of each staff.

Otra característica distintiva de la estética de Hermeto Pascoal, enseñada en el taller de André Marques, es la creación de texturas basadas en la superposición de figuras rítmicas. En el contexto de los solos improvisados, los músicos de la Escuela Jabour suelen denominarlo como "completadas". Así, con base en una figura rítmica específica del solista, normalmente sincopas (notas "colgadas", como las llama Hermeto), figuras con puntillo o tresillos, el acompañamiento se suma, reforzando la figura o "completando" la subdivisión

tocando las notas que faltan. En la figura siguiente se ejemplifica una “completada” sobre síncopas ligadas (segunda y cuarta semicorchea) en un contexto de samba. Como se puede observar, la guitarra solista empieza a tocar la figura, el bajo se suma a la cuarta semicorchea, mientras el piano toca con la mano izquierda la segunda y con la derecha la tercera semicorchea. La batería realiza una suerte de síntesis de los demás, y concluyen todos en la cuarta semicorchea del segundo compás, cerrando así un ciclo de cuatro compases y retomando el ritmo de samba.

#### Samba

The image shows a musical score for a Samba piece in 2/4 time. It consists of four staves: Jazz Guitar, Piano, Electric Bass, and Drum Set. The Jazz Guitar part starts with a rhythmic figure of eighth notes. The Piano part has a complex accompaniment with chords and single notes. The Electric Bass part provides a steady bass line. The Drum Set part features a syncopated samba rhythm with accents on the second and fourth eighth notes of the first measure.

El desarrollo de los estudios presentados hasta ahora consumía normalmente el primer año casi completo del taller. En todo ese período no se había tocado ninguna obra completa, ni siquiera una secuencia armónica que tuviera más de cuatro acordes u ocho compases. De esa manera, el paso siguiente consistía en aplicar lo previamente estudiado a obras musicales completas. Para el grupo en que cursó el autor, en los años 2005-2006, André Marques trajo dos obras, un arreglo suyo del samba en 7/8 Capivara, de Hermeto Pascoal, y una obra suya llamada Marco Zero, con secciones en samba, baião y frevo y compuesta *in situ* en el taller utilizando el método llamado por Hermeto “composición de cuerpo presente”. Itiberê Zwarg, bajista del grupo de Hermeto Pascoal, describe este método de composición de la siguiente manera:

(Se basa en la) transmisión directa del compositor a los músicos, de acuerdo con el cual va componiendo

la música in loco y hace sus arreglos de tal forma que los músicos puedan vivenciar su proceso de creación (.). Las composiciones y arreglos son hechas (.). para el grupo específico con la presencia activa de los músicos (.). De modo diferente de la práctica convencional, la escritura musical funciona como registro, y los músicos, preferentemente, tocan de memoria. (ZWARG, 2006)

### **Renato Borghi Cuarteto/Quinteto**

Luego de la conclusión de la carrera de Bajo Eléctrico MPB/Jazz del Conservatorio de Tatuí, el autor decide mudarse a la Argentina en 2009 para cursar la Licenciatura en Composición con Orientación en Música Popular de la Universidad Nacional de Villa María. Motivado por el estudio de los géneros argentinos, con los cuales había entrado en contacto siendo alumno en Tatuí a través de los estudiantes argentinos, el autor desde un principio tuvo la intención de realizar una síntesis entre lo aprendido en Tatuí sobre la estética de Hermeto Pascoal y los ritmos brasileiros con la música argentina y lo que aprendiese residiendo en Villa María. Con ese objetivo formó en 2010 un grupo, a principio un quinteto, con músicos que en ese momento cursaban la carrera: Fabricio Amaya en guitarra, José Santillán en saxofón y Luciano Cuvieello en batería, además del autor en el bajo eléctrico. Debido a problemas personales José Santillán dejó el grupo a poco de empezar, conformándose así como un cuarteto.

Para poder realizar esa síntesis el grupo debió pasar primero por el proceso vivido por el autor en el Taller de Ritmos Brasileiros de André Marques. Así, el autor coordinó una temporada de ensayos dedicados a pasar por todas las etapas descritas previamente, de estudio de cada lenguaje tradicional, transiciones entre lenguajes, ritmos en compases irregulares y completadas. Una vez concluido este proceso llegó el momento de replicarlo con los géneros de Argentina. Fueron elegidos para el trabajo siete géneros de la música popular tradicional argentina: chacarera, zamba, cueca, chamamé, tonada, tango y milonga. Para ello el autor decidió extrapolar el método aprendido con André Marques, levantando en la discografía de cada género las figuras rítmicas características del acompañamiento y de la línea melódica y realizando conjuntamente con los integrantes la adaptación a la instrumentación del grupo. A seguir se pueden observar los cuadros de figuras para la chacarera, realizados por el autor:

Bombo legüero  $\text{H} \frac{3}{4}$

1 = nota tocada en parche, x = nota tocada en el aro de madera

Las figuras rítmicas del bombo legüero, tanto las bases como los repiqueteos, fueron tomadas como fuente para la adaptación a la instrumentación de guitarra, piano, bajo y batería. En el cuadro siguiente se ve un posible acompañamiento normal en  $\frac{3}{4}$  y un acompañamiento basado en la figura de las blancas ( $\frac{3}{2}$ ), muy común en la chacarera.

Guitarra Eléctrica  $\frac{3}{4}$

Piano  $\frac{3}{4}$

Bajo Eléctrico  $\frac{3}{4}$

Batería  $\text{H} \frac{3}{4}$

Luego del proceso con los géneros elegidos de Argentina, incorporamos géneros de otros países vecinos de Sudamérica. Así, se hizo el levantamiento de figuras rítmicas para la guaranía y polca de Paraguay, festejo y landó de Perú y el candombe de Uruguay. Sumados a los géneros de Brasil, contamos con 17 géneros para transitar, sea en las composiciones o en los solos, de los cuales 10 binarios (dos binarios compuestos) y 7 ternarios/birrítmicos. La transición entre géneros binarios y ternarios exige una modulación métrica. Optamos por la modulación cambiando la subdivisión interna del compás y manteniendo su duración total, a fin de evitar dificultades en el regreso al género de partida. A seguir observamos una transición de samba a chacarera, pasando de la subdivisión de semicorcheas a tresillos y luego al 3/4 de la chacarera.

The musical score is divided into two systems. The first system shows a transition from 2/4 to 3/4 time. The tempo is marked  $\text{♩} = 90$ . The instruments are: Guitarra Eléctrica (Electric Guitar), Piano, Bajo Eléctrico (Electric Bass), and Batería (Drums). The second system continues the piece, with the tempo marked  $\text{♩} = \text{♩}$ . The instruments are: J. Gtr. (Solo Electric Guitar), Pno. (Piano), Bass, and Dr. (Drums). The score features various rhythmic patterns, including triplets and syncopation, and a key signature of one sharp (F#).



Las cinco obras compuestas para el cuarteto -que en su desarrollo sumó a un nuevo integrante, Facundo Seppey en guitarra- fueron la base del Trabajo Final de Grado del autor, siendo este compuesto por la grabación de esas obras, un cuaderno con las partituras de las mismas y un volumen teórico abocado a la explicación de la estética de Hermeto Pascoal, el trabajo con los géneros, explicado de manera resumida en esta ponencia, y una breve explicación de cada obra. La conclusión de este Trabajo Final de Grado me dejó la inquietud de tener un material bastante ordenado sobre la estética de Hermeto Pascoal y una metodología de trabajo aplicable a la música brasilera así como a la música argentina y de otros países latinoamericanos. Por esa razón, decidí armar un taller, llamado a principio Taller de Improvisación en Grupo, para buscar transmitir los conocimientos que pude adquirir en el transcurso de mis estudios en Tatuí, en Villa María y de la experiencia con el cuarteto/quinteto.

### **Talleres de Improvisación**

El primer grupo del Taller de Improvisación se formó en agosto de 2014. Debido a que no contaba con un espacio apropiado, el taller se hizo en la casa de uno de los músicos, situación que se repitió con todos los grupos hasta la actualidad. Empezaron el taller 11 músicos, siendo tres bateristas/percusionistas, dos bajistas, un guitarrista, un pianista, un bandoneonista, un quenista, un flautista y un trombonista. Pocos meses después de empezar dejaron el taller el bandoneonista y uno de los percusionistas, situación que también se repitió en todos los grupos, sumándose en cambio un guitarrista y un armonicista. De esa manera se estabilizó la formación de ese primer grupo.

En un principio el autor decidió respetar la metodología adoptada previamente, tanto en el Taller de André Marques como en los ensayos con Renato Borghi Cuarteto. Así, iniciamos con el estudio rítmico de géneros, fuera de cualquier obra o forma más compleja, simplemente improvisando sobre secuencias armónicas cortas y no funcionales. De esa manera llegamos a estudiar samba, chacarera, baião, chamamé, xote y zamba, alternando siempre un género binario y uno ternario. Una vez estudiados estos géneros, se buscó realizar las transiciones, estudiándose para ello las modulaciones métricas de 3 a 2 y viceversa. Sin embargo, aunque los músicos fueran capaces de cambiar el pulso y la subdivisión, les resultaba muy complejo “llamar” los nuevos géneros, empezando a tocar

en el lenguaje del género siguiente mientras escuchaban el anterior. Era evidente que por más que estudiaran las figuras rítmicas características de cada género, no lo “escuchaban”, o sea, no lo podían imaginar fuera de contexto, situación que no había ocurrido ni en el taller de André Marques ni con el cuarteto.

Reflexionando sobre el problema, llegué a la conclusión que estos músicos no habían tenido suficiente contacto con el repertorio de cada género como para poder incorporar plenamente su lenguaje. En el Conservatorio de Tatuí, el taller de Ritmos Brasileiros era una optativa para los alumnos más avanzados, dedicada al estudio de los géneros de la manera descrita anteriormente, en simultáneo los alumnos cursaban las clases regulares de instrumento, armonía, percepción y repertorio (práctica de conjunto), y en esas clases tenían la oportunidad de tocar obras compuestas en esos géneros. Con el cuarteto, los músicos que participaban eran todos músicos experimentados, ya en proceso de concluir la Licenciatura, que ya habían tocado repertorio de la mayoría de los géneros, y no les fue especialmente difícil incorporar los que les eran nuevos - caso específico del frevo, maracatu y xote. Sin embargo, los músicos que participaban del taller eran en su mayoría alumnos de los primeros años de la carrera, bastante más jóvenes y les faltaba experiencia en todos los géneros, tanto los brasileros como los argentinos.

Por esa razón el autor decidió efectuar un cambio en la metodología. Volvimos a empezar con el primer género, el samba, esta vez incluyendo la ejecución de obras para cada uno. Se decidió elegir dos obras para cada género, siendo siempre una representativa de la vertiente tradicional y una representativa de la estética moderna de Hermeto Pascoal. Así, se estudió Juízo Final de Nelson Cavaquinho, Samba Paulista de Itiberê Zwarg y La Bilingüe, recopilada por Mario Gomez Carrillo. Sin embargo, llegado el momento de la chacarera moderna, el autor se encontró con la situación de que no contaba con una composición en ese género dentro de la estética de la Escuela Jabour. Para poder mantener la estructura del estudio, decidí emprender la composición de una obra, llamada por los alumnos La Renatera, específicamente para el taller, incorporando las rítmicas características y la concepción armónica de Hermeto Pascoal. El resultado fue sumamente satisfactorio para mí, lo que me motivó a seguir componiendo obras para los siguientes géneros. Así, empezamos a estudiar festejo peruano, con la composición Mi

Comadre Cocoliche, de José Villalobos, y el Festejo Modernón, compuesto por mí para el taller.

Al mismo tiempo, debido al interés despertado en otros alumnos de la Licenciatura por el taller, decidí formar un nuevo grupo. Así, en abril de 2015 se formó un grupo con un baterista, dos bajistas, dos guitarristas, dos pianistas, un quenista, una flautista, una cellista y un saxofonista. Este nuevo grupo se encontraba a principio en un nivel técnico bastante inferior al del primer grupo, y fue necesario explicar varias cuestiones relacionadas a escalas, armonía y construcción de melodías que no habían sido tratadas por el autor anteriormente. No obstante, el grupo mostró bastante dedicación, reuniéndose para practicar en otros horarios y demostrando un estudio profundo, lo que permitió que evolucionasen rápidamente. Simultáneamente el primer grupo comenzó a desarticularse. Problemas personales y situaciones laborales de los participantes empezaron a generar ausencias muy frecuentes, lo que complicó sobremanera la secuencia del taller, terminando con su cancelación a fines de 2015. Al mismo tiempo, algunos integrantes habían dejado el segundo grupo. Así, los participantes del primer grupo que tenían interés en seguir se sumaron al segundo grupo, estabilizándose la formación con una baterista, un bajista, dos guitarristas, un pianista, un saxofonista, un trombonista y un quenista. Se trabajó sobre el samba, con Juízo Final e Incompatibilidade de Gênios, de João Bosco, chacarera con Juan del Monte de Gustavo Leguizamón y La Renatera, del autor, candombe con Jacinto Vera de Roberto Darvin y El Viaje de Yas del autor, y polca paraguaya con Che Trompo Arasa de Herminio Giménez y Luna y Pedro del autor. En septiembre de 2016 iniciamos el estudio de las transiciones y completadas con este grupo, con resultados muy superiores a los conseguidos en el primer intento con el grupo anterior, previo al estudio de repertorio de cada género. De esa manera pude confirmar la importancia del estudio de repertorio para la consecución del lenguaje de cada género. Asimismo el autor y los participantes del grupo decidimos realizar una grabación de las ocho obras estudiadas, buscando así consolidar lo estudiado y cerrar una etapa en su formación.

En el año de 2016 se han conformado dos nuevos grupos del taller, uno de ellos integrado por músicos bastante más experimentados y otro por músicos que recién se inician en la improvisación. La comparación de los grupos obliga al autor a estar constantemente adaptando las clases, buscando así

obtener los mejores resultados con cada grupo. Asimismo, cada uno de los tres grupos actualmente activos tiene una instrumentación diferente, lo que obliga al autor a componer distintos arreglos para las mismas obras, desafío sumamente interesante y que ha sido muy útil como práctica compositiva y de arreglo.

## Conclusión

En esta ponencia se abordó el trabajo realizado en los Talleres de Improvisación en Grupo sobre Géneros Latinoamericanos, dictados por el autor en la ciudad de Villa María, provincia de Córdoba. La metodología de los talleres deriva de la utilizada por André Marques, pianista de Hermeto Pascoal, en el taller de Ritmos Brasileños del Conservatorio de Tatuí, a su vez a partir de la concepción pasada por Hermeto en los ensayos de su grupo. Esta metodología fue extrapolada por el autor para incluir a diversos géneros argentinos y latinoamericanos como parte del trabajo con su grupo, que derivó en su Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Composición con Orientación en Música Popular de la UNVM, siendo refinada a partir de las diversas situaciones presentadas en la cotidianidad de los distintos grupos del taller.

La enseñanza de la improvisación, así como la composición, es siempre un asunto delicado, ya que no se trata de algo mecánico sino de la creación instantánea de arte. Sin embargo, a través de ciertas herramientas y recursos, se pudo sistematizar una metodología que, a partir del estudio del lenguaje de distintos géneros y su desarrollo en la improvisación, despertar en los alumnos la centella de la creación en el momento, buscando priorizar la comunicación y escucha atenta entre los músicos. La música creada por Hermeto Pascoal y la escuela estética que se conformó a partir de ella se caracterizan ante todo por su espontaneidad y libertad a la hora de tratar la música, permitiendo que ésta fluya naturalmente entre elementos que parecen muy distantes si tomados en sus contextos originales. El autor cree firmemente que ejercitar esa libertad nos permite crecer como músicos, además de hacer borrosas fronteras que antes parecían infranqueables.

## Bibliografia

BORGHI, Renato. Abrindo o Jogo: Utilización de la Escuela Jabour de Hermeto Pascoal en distintas músicas americanas. Villa María. Trabajo Final de Grado. 2015.

CAMPOS, Lúcia Pompeu de Freitas. Tudo isso junto de uma vez só: o choro, o forró e as bandas de pífanos na música de Hermeto Pascoal. Belo Horizonte. Mestrado - Universidade Federal de Minas Gerais. 2006.

COSTA-LIMA NETO, Luiz. A música experimental de Hermeto Pascoal e Grupo (1981 - 1993): concepção e linguagem. Rio de Janeiro. Mestrado - Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1999.

DEGANI, Guilherme. A nova geração da música instrumental brasileira - a Escola Hermeto e sua concepção harmônica. São Paulo. Monografia (Graduação) - Faculdade Cantareira. 2012.

PRANDINI, José Carlos. Um estudo da improvisação na música de Hermeto Pascoal: transcrições e análises de solos improvisados. Campinas. Dissertação (Mestrado) - Unicamp. 1996.

ZWARG, Itiberê. Oficinas de Música Universal Pro Arte - Caderno de Partituras. Rio de Janeiro. Grupo Editorial Humaitá. 2006.

## Las prácticas sociales y el hacer en la música popular

MARÍA INÉS BURCET Y ALEJANDRO PEREIRA GHIENA  
(UNLP – FACULTAD DE BELLAS ARTES – LEEM)

El marco de las epistemologías del sur, Boaventura de Sousa Santos (2009) propone la noción de ecología de saberes a partir de la cual otros modos de conocimiento estarían interpelando a los modelos hegemónicos y colonializados. El autor propone establecer las condiciones epistemológicas para la construcción de un conocimiento plural que permita vincular las diferentes teorías modernas con las formas de conocimiento que corresponden a las culturas vivas como así también posicionar las prácticas sociales como prácticas epistémicas.

Desde esta perspectiva resulta crucial estudiar las prácticas musicales que impregnan la vida cotidiana de quienes las practican y que suelen estar invisibilizadas como vías concretas de aprendizaje. Esta invisibilización se debe principalmente a que no se reconocen en ellas los rasgos de institucionalización que caracterizan a las modalidades de aprendizaje validados por los modelos dominantes: (1) diferenciación de claros roles de maestro y aprendiz, (2) circulación unidireccional del conocimiento en la dirección maestro-aprendiz (3) aprendizaje durante el transcurso de la práctica sostenida y generalmente solipsista, (4) separación entre el ámbito de práctica deliberada y el de los escenarios de presentación.

El presente trabajo se propone analizar desarrollos individuales particulares en contextos de producción y circulación musical no influidos por aquellas ontologías, los cuales podrían contribuir a abrir una puerta hacia un posicionamiento alternativo a los supuestos más colonizados de la educación musical en general.

Para ello se analizaron de 26 entrevistas a músicos de diferentes regiones de nuestro país, las cuales fueron realizadas por el Chango Spasiuk para el programa Pequeños Universos, emitido por Canal Encuentro. Los relatos producidos por lo sujetos entrevistados fueron analizados aplicando la metodología de la Teoría Fundamentada desarrollada por Barney Glaser y Alsem Strauss (1967) con el objetivo de sintetizar la variedad de datos en una serie de temas y categorías que permitan resumir y describir la variedad de experiencias. La Teoría Fundamentada utiliza el Método de Comparación Constante como método de análisis para abordar el estudio de datos de texto extensos. Para ello se utilizó el programa NVIVO10.

Los datos están siendo analizados, no obstante, se estima que las variables permitirán identificar aspectos de una experiencia musical que pueda ser apreciada como un ámbito de construcción de conocimiento musical en un contexto social, sin necesidad de hacer referencia a los encuadres de aprendizaje y producción musical que se identifican con las ontologías de música y de músico heredadas de la modernidad. Se estima que el pilar principal del encuadre será aquí el conjunto de vínculos sociales y familiares, al mismo tiempo el lugar que tiene la música en la vida cotidiana de la familia. La revisión de las categorías permitirá avanzar en la puesta en valor de otras epistemologías que permitan justipreciar las prácticas y las formas de apropiación del conocimiento que tienen lugar en la cotidianeidad.

### **Fundamentación**

En el marco de las epistemologías del sur, Boaventura de Sousa Santos (2009) propone la noción de ecología de saberes la cual plantea la necesidad de interpelar a los modelos hegemónicos y colonizados a través de otros modos de conocimiento. De acuerdo con el autor, la sociedad capitalista moderna privilegia las prácticas que implican ciertas formas de conocimiento científico por sobre todo otro tipo de conocimiento. Por lo tanto, las prácticas de construcción epistémica que se dan por fuera de esta lógica

cientificista quedarían excluidas de la valoración social como conocimiento real. Santos (2009) denomina a este problema como “monocultura del saber”. Opuestamente,

“(l)a ecología de los saberes parte del presupuesto de que todas las prácticas relacionales entre seres humanos y también entre los seres humanos y la naturaleza implican más que una forma de saber, y por lo tanto de ignorancia.” (Santos, 2009, p. 114)

El autor considera a las prácticas sociales como generadoras de conocimiento válido y propone la necesidad de considerar diferentes modos de circulación de conocimiento, especialmente aquellos que se producen en contextos naturales.

La ecología de saberes no implica un descrédito del conocimiento científico en sí, sino un inter-juego entre éste y las otras formas de conocimiento que se dan en diferentes prácticas sociales y culturales. La condición fundamental para que este diálogo epistemológico pueda tener lugar es el principio de incompletitud de todos los saberes, según el cual cada conocimiento implica un tipo de ignorancia (Santos, 2009). Cada saber contribuye al diálogo en su modo de orientar “una práctica dada en la superación de una cierta ignorancia” (Santos, 2009: p. 115).

Santos propone establecer las condiciones epistemológicas para la construcción de un conocimiento plural que permita vincular las diferentes teorías con las formas de conocimiento que corresponden a las culturas vivas como así también posicionar las prácticas sociales como prácticas epistémicas.

Desde esta perspectiva resulta crucial estudiar las prácticas musicales que impregnan la vida cotidiana de quienes las practican y que suelen estar invisibilizadas como vías concretas de aprendizaje. Esta invisibilización se debe principalmente a que no se reconocen en ellas los rasgos de institucionalización que caracterizan a las modalidades de aprendizaje validados por los modelos dominantes: (1) diferenciación de claros roles de maestro y aprendiz, (2) circulación unidireccional del conocimiento en la dirección maestro-aprendiz (3) aprendizaje durante el transcurso de la práctica sostenida y generalmente solipsista, (4) separación entre el ámbito de práctica deliberada y el de los escenarios de presentación.

### **Objetivos**

El presente trabajo se propone analizar las particulares del



desarrollo musical en contextos ecológicos de producción y circulación de conocimiento, considerando que este conocimiento podría contribuir a generar un posicionamiento alternativo a los supuestos más colonizados de la educación musical en general.

### **Metodología**

Se analizó una serie de entrevistas realizadas a niños y adultos de diferentes regiones de nuestro país para el programa Pequeños Universos conducido por el Chango Spasiuk (emitido por Canal Encuentro, Ministerio de Educación de la Nación). El programa, reúne bajo la mirada sensible de su conductor, una serie de relatos y anécdotas de quienes han descubierto en la música su propia forma de expresión.

Para este estudio se seleccionaron los programas que corresponden a la primera y segunda temporada: (1) Santiago del Estero, chacarera, (2) Misiones, chotis, polka rural y chamamé, (3) Corrientes, chamamé, (4) Chaco, música toba, (5) San Juan, serenata, (6) La Rioja, vidala chayera, (7) Baradero, música surera, (8) Río Negro, música medieval, (9) Tucumán, zamba, (10) Neuquén, música mapuche, (11) Salta, bagualas y coplas, (12) Buenos Aires, música de orquesta, (13) Jujuy, música del altiplano, (14) Formosa, música de frontera con Paraguay, (15) Mendoza, mujeres cantoras, (16) Salta, bandoneón, (17) Entre Ríos, música alemana del Volga y Folklore, (18) Buenos Aires, chamamé, (19) Buenos Aires, tango, (20) Buenos Aires, música clásica, (21) Chubut, Gaiman, música galesa, (22) Neuquén, el legado de Marcelo Berbel, (23) Córdoba, cuarteto, (24) Buenos Aires, Madariaga, (25) Buenos Aires, rock, (26) Chaco salteño, bombo y violín.

Los relatos producidos en el contexto de las entrevistas fueron analizados aplicando la metodología de la Teoría Fundamentada desarrollada por Barney Glaser y Anselm Strauss (1967) y posteriormente ampliada y desarrollada por Anselm Strauss y Juliet Corbin (1990, 1994, 2002). Este enfoque utiliza el Método de Comparación Constante, mediante el cual, a partir de un conjunto sistemático de procedimientos de comparación y codificación, el investigador identifica relaciones entre los datos, las cuales lo conducen a definir conceptos o categorías para comprender y describir la realidad que es objeto de estudio. Esta metodología resulta apropiada para identificar las variables particulares de un problema cuando las mismas no se conocen de antemano, como es el caso del presente de estudio.

Para aplicar el método de comparación constante se utilizó el programa NVIVO 10.

### **Análisis de los datos**

El análisis de datos se desarrolló en varias etapas:

En una primera etapa se analizaron y compararon los datos buscando similitudes y diferencias entre ellos. Se otorgó una misma denominación a aquellos datos que compartían una misma idea o dimensión del problema, y se codificaron partes de las entrevistas de acuerdo con esas categorías. Para esta primera etapa se utilizó el programa NVIVO10, el cual permitió reunir las referencias durante el proceso de categorización. Con el objetivo de enriquecer el análisis, los investigadores trabajamos en la identificación de las categorías de análisis de manera independiente.

En una segunda etapa se discutieron y delimitaron las categorías identificadas, su alcance, propiedades y características. En esta etapa se seleccionaron aquellas que categorías que resultaban más adecuadas a los objetivos del presente estudio, ya que muchas de las categorías identificadas excedían el problema aquí planteado y serán retomadas en un estudio posterior.

En una tercera etapa, se procuró definir las particularidades de cada una de las categorías establecidas. Para ejemplificarlas, a partir de las referencias marcadas en el texto, se seleccionaron aquellas que mejor permitían dar cuenta el alcance de la categoría en cuestión. Se identificaron y definieron en algunos casos particularidades de las categorías e incluso se establecieron sub-categorías.

### **Resultados**

Se presentan aquí las categorías que se vinculan más directamente con la adquisición y/o desarrollo de habilidades musicales. Si bien estas instancias de aprendizaje no son necesariamente enunciadas por los entrevistados como tales, en algunos casos se ponen en evidencia cuando los sujetos describen sus primeras experiencias o sus prácticas habituales.

Haciendo foco en este aspecto de los relatos, se identificaron y establecieron cuatro categorías vinculadas a la práctica musical: su esencia social, su carácter situado, el rol de la familia y la presencia de componentes afectivos.

#### **Su esencia social**

Los relatos comprenden descripciones de la práctica

musical como un hacer conjunto, un hacer con otros: pares, amigos o familiares. Hacer música es un hecho esencialmente social donde se establecen constantes acuerdos. Hacer con otros implica tomar pistas, indicios, comprender indicaciones gestuales, adecuarse, anticipar, etc., y todo ello deriva en una construcción que es inherentemente dinámica.

"Con sus amigos salían a dar volteretas y cantar en todos los lugares donde se le diera; no era que salía a hacer grandes presentaciones, pero, sí, él con sus amigos amenizaba reuniones con la guitarra". (Neuquén, el legado de Marcelo Berbel)

"¿Así que siempre están así, acá guitarreando en el patio un poco? Sí ( ) en el caso nuestro, como muchos comprovincianos, es una cuestión de forma de vida" (La Rioja, vidala chayera)

"Desde que yo iba a la escuela, siempre era ir a la escuela y cuando me encontraba con mis amiguitos, que eran mis compañeritos, uno venía de la falda de enfrente y yo estaba del otro lado, ya nos cantábamos coplas. Y el otro decía una cosa, y el otro. Y así íbamos cantando a la escuela". (Jujuy, música del altiplano)

En todas las entrevistas el conductor del programa pregunta a sus entrevistados acerca del modo en que se iniciaron en la música, y aquí observamos que, en muchos casos, el inicio aparece directamente vinculado a la práctica en conjunto:

"Y el chamamé es una música que se aprende a tocar así, en la reunión familiar. Y bueno, en este caso, del abuelo al nieto. Es una cuestión familiar, casi". (Corrientes, chamamé)

"Vivo en Tafí del Valle, Tucumán. Mi abuelo me regaló un violín y yo estoy aprendiendo a tocar. Con mi hermano Franco, siempre nos juntamos a tocar en el patio". (Tucumán, zamba)

"Mi papá antes tenía un barcito. Y abría todos los fines de semana. Entonces ahí se hacían... Comían asado, venía la gente y comía asado, se hacían guitarreadas, y entonces ahí vine conociendo el folklore, digamos, ¿no? Entonces ahí me empezó a gustar, y así empecé". (Buenos Aires, música surera)

Como se observa en estas citas, iniciarse en la práctica instrumental o conocer un estilo en particular son habilidades que se desarrollan compartiendo con otros, donde la construcción de conocimiento es inherentemente colectiva.

### **Su carácter situado**

Otro rasgo particular que se observa en las descripciones de la práctica musical es que las mismas resultan generalmente situadas a partir de la caracterización de aspectos temporales y espaciales. En relación con ello delimitamos dos sub-categorías que se encuentran íntimamente relacionadas y que corresponden a la caracterización de momentos y espacios de encuentro.

### **Momentos de encuentro**

La práctica musical se aparece vinculada especialmente a momentos de encuentro tales como: celebraciones escolares, locales, familiares o religiosas, acompañando las actividades cotidianas, en reuniones familiares o con amigos.

"Hoy, en mi escuela, hacemos una pequeña fiesta. Yo voy a cantar para todos mis compañeros". (Baradero, música surera)

"Mientras mi mamá planchaba, cantaba. Mientras cocinaba, cantaba. Mi papá arreglaba un zapato y cantaba". (Chubut, Gaiman, música galesa)

"Lo tradicional es en las juntadas familiares, con familiares, con amigos. Por supuesto, rodeados de muchos músicos, y donde se empieza temprano, con un almuerzo". (La Rioja, vidala cayera)

### **Espacios de encuentro**

La práctica musical aparece vinculada especialmente a espacios de encuentro tales como: la casa, el patio, el monte, el campo, la escuela, la capilla.

"Nosotros escuchábamos mucho el estilo. Sí. El estilo se cantaba mucho en el campo, la gente del campo" (Santiago del Estero, chacarera)

"Tuve la suerte de poder probar, en el sonido de la noche, sobre todo en el monte, cuando esto está quieto, así, como está ahora, el bombo suena, y se escucha, y más de una legua también". (Santiago del Estero, chacarera)

"Para mí. Este patio es el patio de la infancia, estos sillones, estos árboles. Si escucháramos el sonido de la naturaleza, estaríamos en la época de la infancia. Y solamente faltaría el abuelo con la guitarra y ahí empieza todo". (Corrientes, chamamé)

### **El rol de la familia**

Otro aspecto que se observa relevante en los relatos es la

relación entre el hacer musical y los vínculos familiares. Las relaciones entre los miembros de la familia en torno al hacer musical tienden a cobrar un rol protagónico. Estas relaciones se observan con diferentes matices que van desde instancias que tienen un propósito más explícito de aprendizaje a otras donde se establecen relaciones más espontáneas y el aprendizaje ocurre en contextos de interacción que no son siquiera explicitados. Todas estas instancias favorecen y estrechan vínculos entre los miembros de las familias y el hacer musical.

"¿Vos aprendiste de tu papá? -Claro. Una enseñanza de imitación. Lo que mi papá hacía, nos pasaba a nosotros las notas y con nombres. Y bueno, así, después uno, con las juntadas de amigos va aprendiendo, rescatando un poquito aquí. Una introducción nueva, como quien dice, cariñosamente, robándose acordes. Y así va. Pero se transporta de generación en generación". (San Juan, serenata)

"En el caso nuestro que venimos de abuelos, padres, tíos músicos, cantores, bailarines, esto es un poco el común, ¿no? En cualquier día de la semana, en el fin de semana. Guitarra de por medio, bombo, caja, y bueno, cantando. Cantando chayas, cantando vidala". (La Rioja, vidala cayera)

"Además, yo siempre, de chiquita, veía a mis hermanos cantar y quería. Y me sacaban porque molestaba. Entonces, el día que mi hermano me tendió una mano para subirme a un escenario para mí fue una cosa increíble". (Neuquén, el legado de Marcelo Berbel)

### **Componentes afectivos**

Finalmente se evidencia una caracterización de la experiencia musical como experiencia sentida, donde abundan descripciones de emociones, sentimientos y sensaciones vinculadas al hacer musical. Algunas veces las descripciones aluden a estados de ánimo, evocan experiencias vividas o refieren a modos de expresión.

"Creo que la música nos permite eso, desandar el corazón, el alma, las cosas que uno las esgrime con dignidad, porque son lo esencial de la vida". (Santiago del Estero, chacarera)

"Es una cuestión familiar, casi. Toda la vida, en la casa de mis padres (...) Todos los domingos había grandes reuniones. Y, si yo te digo, capaz me quedó mal, porque cuando escucho un chamamé, se me hace que no le

debo a nadie”. (Corrientes, chamamé)  
“Yo puedo decir cosas cantando que de otra forma no me animo”. (La Rioja, vidala chayera)  
“Me identifico mucho con esta zamba. -¿Por qué? Y, porque, digamos, lo que dice su letra, digamos, es verdad: Por ahí “flor del campo, bien sencillita”, bueno, yo me siento así, una persona sencilla, digamos. Y después, también, esa parte que dice: (Canta) “qué lindo es cantar cuando el corazón lo manda”. Que es algo que en mi caso, que canto, es como que siempre está y que es la necesidad de cantar y uno, a través del canto, expresa lo que siente, sentimientos”. (Tucumán, zamba)

En estos ejemplos se observa que las emociones, sensaciones o sentimientos pueden ser suscitados por “la música” en términos generales, el estilo musical o un texto en particular.

### Conclusiones

Este trabajo se propuso analizar las particulares del desarrollo musical en contextos ecológicos de producción y circulación de conocimiento con el fin de contribuir a la construcción de un posicionamiento alternativo a los supuestos más colonizados de la educación musical formal. Para ello se analizaron las entrevistas realizadas por el Chango Spasiuk para el programa Pequeños Universos, considerando que los relatos de los entrevistados podrían brindar información relevante respecto de las prácticas musicales que tienen lugar en la cotidianeidad. Considerando la noción de ecología de saberes de Santos (2009) a partir de la cual el autor propone la necesidad de encontrar las lógicas subyacentes en las prácticas ecológicamente situadas, se aplicó una metodología cualitativa que permitió derivar las categorías de análisis de los mismos relatos.

Poniendo el foco en las situaciones de adquisición o desarrollo de habilidades musicales se definieron cuatro categorías que describen la práctica musical y que fueron caracterizadas en este trabajo: su esencia social, su carácter situado, el rol de la familia y la presencia de componentes afectivos. Estas categorías permitirían describir las lógicas particulares que ocurren en la cotidianeidad del hacer musical pero también podrían dar lugar a supuestos alternativos para pensar la educación musical formal.

La primera categoría refiere a la esencia social de la práctica musical e implica un modo diferente de construcción

de conocimiento, un modo colectivo de construcción de conocimiento, donde las situaciones colaborativas y la participación nutre los aprendizajes en múltiples y variadas direcciones y donde el componente esencial es la interacción: escuchar, tomar indicios, acoplarse, esperar, anticiparse, tomar decisiones, etc. Todo ello ocurre de un modo tan natural y espontáneo que ni siquiera es explicitado por sus propios actores, quienes quedan inmersos en esa lógica tan particular que implica el hacer musical conjunto.

Estos modos de circulación de conocimiento que impulsan el desarrollo de habilidades musicales dista mucho de la modalidad unidireccional y de la relación asimétrica de la diada docente-alumno, tan cimentada en los ámbitos de enseñanza formal de la música. Aquí los roles se establecen de un modo más dinámico, más cercanos y simétricos, se aprende “con el otro”, se aprende “codo a codo” (Gonnet, 2016).

Ahora bien, la música como hecho social, implica siempre un hacer con otros. Y es a partir de ello que deberíamos preguntarnos ¿por qué el desarrollo de las habilidades musicales está sustentado bajo la lógica de la práctica solitaria? Contrariamente, las prácticas y condiciones de posibilidad de desarrollo deberían ser colectivas, aun en el contexto de la enseñanza formal. Desde esta perspectiva es necesario que la participación musical pueda validarse como hecho social y configurarse también como una práctica epistémica dentro de los ámbitos de enseñanza formal.

Pero además aparecen otras categorías vinculadas a la práctica musical, su carácter situado y el rol de familia, que juegan un papel fundamental, tanto en el hacer musical como en las motivaciones interpersonales, impulsando y propiciando los encuentros alrededor de la música. Resulta interesante observar que, cuando los sujetos entrevistados relatan sus experiencias personales, las prácticas que se configuran en el espacio del encuentro familiar o en la reunión con amigos, no suelen ser reconocidas por ellos mismos como instancias válidas de aprendizaje. Esto deriva de un pensamiento occidental que ha resultado hegemónico y que ha tendido a visibilizar y validar ciertas formas de conocer y saber, y a su vez, invisibilizar otras. Si no es un modo legitimado de aprendizaje, no parece una instancia válida de desarrollo musical. En este sentido, no es posible llevar la familia, el monte o el campo a los ámbitos de formación musical, pero es necesario rescatar esos espacios como espacios válidos de circulación de conocimiento para ampliar nuestra mirada sobre la educación

y para comenzar a construir ontologías que resulten más cercanas a esos modos de pensar y sentir la música.

Un último aspecto, que será simplemente mencionado en este trabajo, pero que merece un mayor desarrollo, es el lugar de los afectos en el hacer musical. En los diferentes relatos se observa que la experiencia musical es vivida y expresada como una experiencia sentida. En esta dirección, en los ámbitos educativos deberíamos encontrar el modo de favorecer los vínculos más directos con el hacer musical, dando lugar a las preferencias y los gustos, para que la experiencia musical pueda ser vivida como un verdadero modo de expresión individual y social.

Consideramos finalmente que una perspectiva de la educación musical formal debería justipreciar las particularidades que derivan de estas prácticas musicales que tienen lugar en la cotidianidad. Procurando poner en valor las dimensiones analizadas en esos espacios de construcción colectiva de conocimiento. Esta mirada no sólo otorgará entidad a otros modos de pensar, hacer y sentir (Santos, 2009, Gonnet, 2016) sino que también permitirá establecer un verdadero debate epistemológico sobre la ontología de las prácticas musicales.

## Bibliografía

Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Gonnet, D. (2016) *Aprendiendo Música en el Encuentro*. Tesis de Maestría inédita. FLACSO.

Santos, B. D. S. (2009). *Una epistemología del sur*. CLACSO. México: Ed. Siglo XXI.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage.

Strauss, A. y Corbin, J. (1994). *Grounded theory methodology: an overview*. En N.K. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, California: Sage.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Antioquia: Editorial Universitaria de Antioquia.



## **Hablás de moralidad, salís en televisión** **La conceptualización de la música popular en el documental televisivo, el caso de la cumbia**

MARÍA PAULA CANNOVA- UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, FACULTAD DE BELLAS ARTES,  
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN PRODUCCIÓN ENSEÑANZA ARTE ARGENTINO Y LATINOAMERICANO  
(UNLP/FBA/IPEAL)

La serie documental televisiva dedicada a la música define, interroga, expone e incluso, oculta conceptos sobre las formas de producción y difusión musicales así como de las relaciones sociales que los agentes del campo musical construyen. Narre un origen, referencie aspectos identitarios o exponga características socio-culturales mediante la música abordada, el documental en el formato de serie televisiva, produce y reproduce conocimiento teórico. A menudo, ese proceso aparece en la voz de los propios músicos entrevistados, otras en el recurso de la voz en off o incluso en el uso de la voz over, puede además subrayarse mediante referencias de archivo o refuerzos visuales en pantalla. También esa formulación se construye en interrelación con la imagen en movimiento, los recursos compositivos del audiovisual y las formas estandarizadas de circulación de dichos materiales en el medio televisivo. Dado que el documental “hace perceptibles aspectos del mundo y los interpreta” (Gustavo Aprea, 2015: 77) las explicaciones y denominaciones que proporciona sobre tales aspectos configuran un corpus de conocimiento

complejo en el que imagen en movimiento, sonido y narrativa se articulan en grados de significación diversos, otorgando validación mediática a saberes socialmente significativos. En este caso, tales saberes pueden provenir del campo de la realización profesional, de los conocimientos populares o incluso de la reflexión más sistematizada. Pero es en el documental donde adquieren nuevos alcances mediante operaciones estéticas propias al audiovisual, por ejemplo el uso de la itinerancia para la incorporación de la subjetivación narrativa, el archivo y la construcción de verosimilitud, la puesta en escena en la entrevista, entre otros.

El desarrollo de las investigaciones en torno a la música popular, y en particular al complejo de la música tropical y en ella al de la cumbia (Héctor Fernández L'Hoeste, 2007: 168) ha tenido desde la primera década del siglo XXI una producción cuantiosa en publicaciones especializadas y reuniones científicas que circulan casi con exclusividad en ámbitos académicos. Sin embargo, como la mayoría de las expresiones populares, la música también es conceptualizada en los medios de difusión como la radio, en la publicación de revistas especializadas o en la elaboración de contenidos digitales publicados en línea. Pero la televisión, por su enorme popularidad (José Pérez Ornia, 2011) posee un rol protagónico habitualmente menospreciado por las elites intelectuales (Gustavo Bueno, 2000).

El trabajo propuesto forma parte de la investigación para la tesis doctoral de quien suscribe, en la que se analiza el tratamiento de conceptos de la música popular realizado por series documentales televisivas latinoamericanas. En este caso específicamente el objeto de estudio es la serie documental Cumbia de la Buena, emitida por Canal Encuentro, producida y dirigida por Cristian Jure. En el mismo se intenta analizar lo expresado sobre algunos conceptos relativos a la cumbia y lo expuesto en relación a tales conceptos mediante el uso de recursos audiovisuales donde el testimonio (Aprea), la entrevista (Carmen Guarini), la subjetivación (Pablo Piedras), el montaje o el archivo no sólo escenifican tales conceptos sino que los resignifican.

El documental televisivo sobre música forma parte del complejo audiovisual que se instala en la acción de mostrar (André Gardies, 1999), “pero además plantea un tipo de relación específica con lo representado: hace perceptibles aspectos del mundo y los interpreta” (Gustavo Aprea, 2015:

77). En esa acción poética, algunos recursos compositivos emergen del registro audiovisual como formas de referenciar la Verdad, siempre en correlación con la Apariencia (Gustavo Bueno, 2000). El caso de la toma directa, es uno de los más claros en la identificación de la verosimilitud en el documental. En dicho recurso el ingreso o egreso de los sujetos u objetos al campo visual -de la cámara- puede prescindir de una “justificación dramática” clara (Aprea, 2015:76) ya que lo que se registra es independiente del hecho mismo del registro. Por consiguiente, dada la preexistencia de la realidad a mostrar ese modo de registro audiovisual funciona de manera alotética ya que refiere a otra cosa que no es la propia, al igual que el concepto de apariencia o el signo.

En este trabajo se propone el análisis de la serie documental sobre música titulada Cumbia de la Buena, dirigida y producida por Cristian Jure, emitida en 2015 por Encuentro, el canal educativo del sistema de medios públicos de Argentina. La serie contiene ocho capítulos unitarios identificados por el nombre de los grupos musicales y/o de los cantantes que los protagonizan<sup>1</sup>. En cada capítulo existen situaciones audiovisuales comunes y elaboraciones temáticas similares. No obstante, se observan particularidades en los episodios que, produciéndose con relación a los protagonistas, aparentan revelar rasgos inherentes a la cumbia, es decir funcionan como posibles generalizaciones realizadas a partir de casos particulares.

El primer nivel de aglutinamiento entre capítulos lo realiza la cumbia, distinguiéndose en el complejo de la música tropical por la adjetivación en torno a la calidad: es cumbia de la buena, presentada como argentina o hecha en Argentina<sup>2</sup>. También esailable y se canta. Su sonoridad puede incluir sintetizador, guitarra eléctrica, acordeón y/o vientos metal, pero no abandona nunca un set de percusión conformado por timbaletas, güira y controladores MIDI de batería electrónica<sup>3</sup>. La caracterización de la cumbia de la buena aparece a cargo de la voz en off del conductor Martín Fanta Rosis<sup>4</sup> en varios episodios, a modo de conclusión en una secuencia o en la apertura de otra. Rosis realiza un programa radial de cumbia y produce otro, habiendo incluso escrito un libro sobre el tema, y según lo expresado por el realizador de la serie<sup>5</sup> ha sido quien orientó respecto a la sonoridad y la contextualización de la música tropical y en particular de la cumbia.

El segundo nivel es la apelación a la autoridad mediante la entrevista y el testimonio de músicos con alta popularidad y

1 Los títulos de cada episodio son: 1) Antonio Ríos, 2) Dalila, 3) Los Palmeras, 4) Amar Azul, 5) El Pepo, 6) Luis Ornelas, 7) Meta Guacha y 8) Pablo Lescano y Damas gratis.

2 El territorio aludido comprende Santa Fé, Gran Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

3 Nos referimos al instrumento comercialmente conocido como Octapad que produce una única empresa comercial de origen japonés.

4 Por ejemplo en uno de los capítulos referidos al grupo Amar Azul, Rosis fuera de campo visual dice: “Arreglos modernos para letras que conjugan picardía con compromiso, pero todo amparado en el ritmo, esto es cumbia de la buena”

5 Tal y como lo expresó el Lic. Jure en entrevista: “Todo lo que hay de cumbia en la serie es de Fanta. El Fanta me hizo conocer la cumbia colombiana, la cumbia santafesina, no era la idea hacer un programa de música para los músicos”.

grandes ventas discográficas. Los protagonistas entrevistados son profesionales del campo de la música, con al menos de diez años de experiencia en el mercado de la música tropical en Argentina. Son mostrados y escenificados en situaciones cotidianas (viviendas particulares, estudios de grabación propios y profesionales, patios internos de los barrios), en escenarios (bailantas como Tropitango, programas televisivos como Pasión de Sábado), en traslados laborales (conduciendo automóviles propios, en camionetas durante las giras) y en lugares de referencia cultural, político y social (Penal de Ezeiza, Cancha de Racing club, Calles de Villa Fiorito, Puente de Santa Fe). Si entendemos a la entrevista como “...un tipo de relación social que se basa en un intercambio discursivo ente entrevistador y entrevistado” (Carmen Guarini, 2007: 12), la característica común en la serie es que “la palabra del otro es usada como “objeto de verdad” (Guarini, 2007: 6) principalmente garantizada por la ausencia de la repregunta.

Asimismo, recursos propios del documental audiovisual realzan la pertenencia de cada episodio a una unidad conceptual y estética sobre la cumbia: como el uso de la entrevista, el testimonio, la voz en off, la errancia o el tránsito y la toma directa resultan comunes a todos los capítulos. Otros aspectos compartidos parecieran más ligados al rockumentary, donde se “validan y confirman estilos musicales y momentos históricos particulares en la historia de la música popular como algo digno de más seria atención”<sup>6</sup> (Roy Shuker, 2001: 180), por ejemplo la presentación verbal y en títulos de cada protagonista con el apodo que las compañías discográficas o los propios DJ los muestran en el mercado musical (Antonio Ríos, el maestro, Pablo Lescano, su majestad, Dalila, la diosa del verbo amar, entre otros), asimismo algunos rasgos sonoros se destacan como estilos musicales identificables aunque los propios músicos explican su procedencia en una estrategia de mercado (el caso de Pepo y la música gedia, como denominación identitaria, o Meta guacha y cumbia chapa, Amar Azul y cumbia nena).

Sin abandonar la condición documental, adopta la serie, el recurso de la reiteración, la forma subrayada, que es propia a una concepción de la televisión en la que sus productos deben sostenerse en el tiempo a los fines de poder estar, al menos, en pie de igualdad con la potencial actividad que el televidente realizaría en paralelo a la emisión del programa. Por lo tanto, se intenta captar su atención o permitirle conocer

6 La traducción es de quien suscribe el presente trabajo.

una misma idea en otros momentos del propio programa. Con todo, Cumbia de la buena es la primera serie documental dedicada a la cumbia en Argentina que se emitió en un canal educativo del sistema de medios públicos, puso a disposición la reflexión de los propios músicos, escuchó a los trabajadores del ámbito de la música tropical y consultó a los técnicos y profesionales dedicados al mercado, la creación y la difusión del género. Acompañó regresos esperados, mostró el trabajo y el festejo que involucra la nocturnidad de la bailanta, inventó definiciones y se enamoró de una apariencia, no menos verdadera que la que -en forma parcial- construye el mundo cumbia de referencia.

### **Con el resplandor en la lente, con el halo de la bailanta**

En la serie se advierte el uso de un recurso compositivo de posproducción de imagen con correlatos en tomas directas: nos referimos al uso del efecto lens flare, es decir al reflejo de luz en el lente de la cámara y la consecuente formación de líneas, círculos o polígonos. Este recurso permite articular formalmente secciones con locaciones diferentes, pero fundamentalmente resulta característico de un momento de cada episodio en el que el protagonista canta a solo, sin ningún acompañamiento. El recurso es incluido tanto en toma directa en la bailanta donde transcurren los recitales en vivo como en las escenas antes descritas (falsos directos). En el segundo caso, el uso del lens flare (resplandor) compone en posproducción a la imagen y caracteriza una sección común a cada episodio, donde el canto solista es utilizado para resaltar la poesía de un tema en la voz del protagonista, antes que la exposición de sus virtudes vocales. La unidad estética de cada episodio no sólo se garantiza mediante las secciones que lo organizan sino también en la composición de la imagen. Este recurso o efecto puede considerarse en dos sentidos importantes, por un lado refiere a cierta estética visual propia de la bailanta, donde la estrella o el destello como forma de iluminación suele utilizarse en guardas de afiches o incuso en la composición gráfica de los nombres de los artistas a difundir. Hay en esta acción una voluntad de homenajear las formas visuales que componen gran parte de los diseños fonográficos y del conjunto de productos destinados a la promoción de los artistas (cartelería y merchandising). Por otro, es la consecuencia visual de la toma directa de las situaciones de recital donde la luz de los reflectores a menudo incide en la cámara formando tales resplandores. En la serie

Cumbia de la Buena, algunas transiciones entre secciones están acompañadas de una animación que también remite al lens flare en forma horizontal. Dicha situación acentúa la condición de registro del documental ya que remite a la toma sin planificación previa o demasiado cuidado de la iluminación. No es el caos de la serie en cuestión, pero sí pareciera una reivindicación de la situación ocasional del registro documental donde algunas tomas pueden tener luces frontales, incluso naturales, produciendo ese efecto óptico de los reflejos de luz.

En los capítulos protagonizados por Pepo Castiñeiras y Pablo Lescano respectivamente, el uso del lens flare está acompañado de los planos en blanco y negro subrayando el pasado, en un proceso evocativo de relatos testimoniales. Según el realizador responde a la voluntad de generar un momento en el que la poética de las letras de las canciones se presenten sin mayores distractores. El estudio de la música popular mediante el análisis de las poesías de sus canciones tiene epicentro en los estudios sociológicos que se desarrollaron entre 1950 y 1960, en los que cierta familiaridad metodológica respecto del estudio del significado organizaba análisis que leían en las letras las fuerzas sociales que las producían (Frith, 1998, 15). Las dos situaciones antes descritas, consideran aspectos complejos que involucran vivencias personales, momentos del documental donde la subjetivación del personaje y la exposición de aspectos de la privacidad son considerados elementos de legitimación en la composición musical y en la calidad artística. Se exponen conflictos personales, de público conocimiento dado el nivel mediático de ambos protagonistas, que son referidos en canciones de su autoría. Esta forma de escenificación de la experiencia traumática sintetizan en la voz humana, principalmente cantada, un aspecto del mundo cumbia que se construye, donde el halo de la bailanta estaría presente aún en la oscuridad de la situación de encierro (cárcel). Otro caso en el que se incluye el mismo recurso (lens flare con toma en blanco y negro) está centrado en el canto de Te recordaré<sup>7</sup> por Traiko, cantante de Meta Guacha, donde el desencanto amoroso es el centro de la evocación. En estos casos el lens flare posee una animación que genera un movimiento en dirección diagonal descendente desde uno de los ángulos superiores de la pantalla. Este recurso visual también enlaza secuencias donde se transita del canto a capella a la misma canción en vivo con banda y en un baile o bailanta, así la música y ciertos aspectos

7 Compuesto por D. Salto, J. Kirovsky y Garkaman, corresponde a la pista seis del disco Lona, Cartón y Chapa, catalogado como 7432182341-Zeditado por Magenta y distribuido por BMG argentina en 2001.

de la imagen mediatizan la transición formal.

El destello lumínico que simula la pantalla led o la parrilla de luces también es utilizado como fondo animado en la entrada y salida de títulos, organizando con el uso del flare una unidad visual. En dicha unidad debe considerarse también a la tipografía cursiva de curvas pronunciadas del logo, títulos y referencias escritas con alto contraste en el color tipográfico, situación que contiene el cambio a la línea recta de la imprenta usada en los títulos finales. El uso del color es un componente determinante de la narrativa audiovisual de esta serie, ya que es el único aspecto técnico que no se mantuvo respecto de las normas que propone canal Encuentro<sup>8</sup>: turquesa, fucsia y amarillo dorado abren paso a la inclusión de la música tropical en la pantalla reflexiva de la televisión educativa, cuya gama cromática no los contenía hasta ese entonces.

8 Según declara el Lic. Jure en entrevista personal.

### La autenticidad como variable de legitimación

En la serie, por momentos, se solapan rasgos sonoros que identifican a cada artista protagónico con los de la música tropical en general y de la cumbia argentina específicamente. En estos casos se generaliza a partir de un caso testigo. La ambigüedad involucra también asociaciones con la innovación sonora como aspecto sobresaliente de algún grupo o de la propia praxis musical en torno a la cumbia a escala nacional, presentándose con mayor claridad en los capítulos de Amar Azul, Pablo Lescano y Los Palmeras. A los fines de este trabajo se centrará este aspecto analítico en el caso de Amar Azul. En el inicio de la entrevista a Gonzalo Ferrer arreglador, y acordeonista del grupo, la voz en off indica que a mediados de los años 90 dicho grupo habría realizado una renovación sonora en el género, centrada en el timbre. Ante esto Ferrer corrobora diciendo:

“Y se había dejado de escuchar la cumbia-cumbia en esa época y nosotros como que reivindicamos un poco la cumbia, porque nosotros teníamos que luchar contra toda esa banda de pibes facheros que la música era media cachaquera<sup>9</sup>, media electrónica y nosotros salimos viste ahí con el güiro, ¿viste?, bien una basecita media antigua, media colombiana con el acordeón, sonido medio viejito y era lo nuevo, lo raro”. (Jure, 2015: 00:04:45 - 00:05:14).

9 Refiere a la cumbia cachaca de origen paraguayo que comparte una transformación de la cumbia colombiana e integra el complejo de la música tropical.

Ferrer es, además, presentado como el arreglador del grupo, el compositor de canciones con compromiso socio

político (es autor del tema Desaparecidos) y profesor de música en una escuela primaria. Por lo que sus reflexiones en torno a la música tendrían un marco diferente del resto de los entrevistados en ese episodio y en la serie, donde los aspectos teóricos resultan más claramente relacionados con ese músico en particular. Entonces, la apelación a la tradición rítmica y tímbrica vinculada a Colombia como origen del género cumbia, garantizada por el uso del acordeón y la gúira son mostrados como rasgos de transformación sonora que Amar Azul realizó a mediados de 1990. En el proceso argumental es posible leer una traslación del concepto de autenticidad, condicionante de la estética del rock (Simon Frith, 1987:135) al mundo de la cumbia, donde mediante la apelación a un retorno de las fuentes originales a nivel sonoro se distinguiría al grupo a la vez que se explicaría la calidad sonora en términos de innovación. La capacidad para distinguirse mediante la sonoridad (en apariencia vieja pero en el contexto innovadora), diferenciándose por una actitud no complaciente en torno a la propuesta masificarte de la cumbia cachaquera, son rasgos que se asocian a la autenticidad en tanto que “Lo <<hecho por uno mismo>><sup>10</sup> [autenticidad] se contrapone a la producción masiva, la motivación estrictamente económica, los aspectos anónimos y alienantes de la vida moderna” (Keir Keightley: 2006:184). La causa -la lucha contra toda esa banda de pibes facheros- tiene como estrategia el “sonido vejito”, el escudo en el gúiro y el filo de la espada en el acordeón, la retaguardia es Colombia. Pero como varios autores explican desde hace ya varias décadas, la música de la Costa Caribe de Colombia, recién identificó al país en el siglo XX, aunque su práctica es muy anterior (Adolfo González Henríquez, 2000, Jaime Cortés Polanía, 2000, Juliana Pérez González, 2011, Peter Wade, 2011). Lo que revela el carácter de invención de ese folklore. Entre mediados del siglo XVIII y el XIX se configuró al bambuco como música nacional colombiana, obviando las manifestaciones populares costeñas, como el porro y la cumbia (Wade, 2011: 112). Pero a partir del S. XX, en el auge del desarrollo de los medios masivos como la radio y, fundamentalmente, en la comercialización de la música grabada, la cumbia es objeto de construcción del folklore colombiano, resultando una suerte de embajadora cultural, mientras que el vallenato tendrá la función de cohesionar al interior del país la cuestión colombiana (Darío Blanco Arboleda, 2005: 175). Así la asimilación a lo nacional en el contexto de una elaboración modernizante de los elementos

10 Keightley explica que la definición etimológica de la palabra auténtico en Grecia significaba <<hecho por uno mismo>>.



nacionalistas, la música de la Costa Caribe, o la del acordeón en particular no logró conformar una fuerte presencia sonora de identificación directa o típica como sucedió entre los años 1920-1930 con el samba en Brasil o el tango en Argentina. En consecuencia, los orígenes de la cumbia colombiana en forma “autóctona”, responderían antes bien a una construcción en el desarrollo del siglo XX. La segunda afirmación de Ferrer, demanda un contrapeso porque demuestra desconocer la importancia de la cumbia chicha peruana o tecnocumbia, la cachaca de Paraguay o la tex mex de México en la elaboración de la cumbia norteña y en la cumbia romántica, todas esas música usaron en la década del 80 sonoridades provenientes del rock y del pop, como la batería electrónica, los teclados y la guitarra eléctrica (Fernández L’Hoeste, 2011). Sin embargo el uso del acordeón como sinónimo de autenticidad está presente en la música colombiana de Monterrey (Blanco Arboleda, 2005:186), en la zona norte de México tanto como en la cumbia santafesina. Probablemente la acción sonora de Amar Azul a mediados de los 90 haya sido una modificación en el contexto de algunas propuestas relevantes en el mercado de la música tropical, pero eso no es una reivindicación de una pureza sonora que entraña lo auténtico de la cumbia.

A la definición sonora del grupo Amar Azul sigue una escena hogareña, donde se muestra a Ferrer preparando mate y dialogando con el entrevistador -que no entra en cuadro-, en la cocina de una casa de clase media (paredes revocadas y pintadas, microondas, heladera, purificador de aire, agua envasada). Un gato que transita en sigiloso movimiento por la mesada y la cocina se suma al plano americano del músico que luego pasa a otra locación en la que se lo ve en una especie de sala de ensayo/ grabación, donde existe una computadora con un programa multipista en uso, un teclado en el que el músico ejemplifica a nivel sonoro lo que desarrolla conceptualmente, monitores de campo cercano, interfases digitales de contacto y una tumbadora. Se trata de la articulación de una locación cotidiana (la cocina) con el estudio personal del músico (profesional). Esta articulación hace del protagonista, un músico común que reflexiona sobre lo que hace, con autoridad suficiente como para definir roles nacionales en la transformación de un estilo o género musical pero a su vez con la simpleza de cualquier trabajador que realizando tareas cotidianas, argumenta su explicación del fenómeno. Esta operación corre al documental de las tradicionales referencias a figuras autorizadas

académicamente para explicar lo que los músicos hacen, por ejemplo la exposición de un musicólogo en un plano medio, habitualmente sentado, en una actitud paciente que desarrolla argumentos, en una locación que rara vez incluye instrumentos musicales. Ferrer, está parado en una cocina, sentado frente a un teclado, reflexiona y toca, segmenta su discurso con reiteraciones y redundancias. Con la autoridad de quien protagoniza recitales para miles de personas desde hace más de diez años, afirma con contundencia:

“Yo creo que lo que tiene Argentina es que es el único país donde la cumbia se fue mejorando y retrocando porque por ejemplo la cumbia comenzó en Colombia de una manera autóctona, eh y creo que Argentina es el único país donde la cumbia se la fue adaptando y subdividiendo en estilos. Y creo que con el paso de los años la cumbia se fue como modernizando en Argentina y haciendo más psicodélica con más sonido a teclado más esas cosas raras que el resto de los países no lo han hecho” (Jure, 2015: 00:06:11 a 00:07:18).

Si consideramos que el documental puede entenderse como una construcción de argumentos más o menos explícitos (Nichols, 1997), la ausencia total de cuestionamiento a la declaración del músico argentino, así como la referencia sonora a lo expresado mediante la banda de sonido que acompaña la escena, vuelven a esta opinión una definición, que argumenta una idea introducida en la pregunta, la que buscó confirmación en la fuente que analiza. Complejizar la mirada particular del músico ofertando al espectador la confrontación con otras interpretaciones generarían un contexto polémico, permitiendo “suscitar la cuestión de la verdad en televisión” (Bueno, 2000: 234). Por un lado, el aporte del grupo argentino habría sido la inclusión de sonoridades acústicas en un contexto de producción de sonoridades electrónicas pero, por otro, la innovación argentina en el género sería la inclusión de timbres electrónicos. Si Amar Azul no hubiera sido presentado en la serie como un grupo que innovó musicalmente, la descripción no presentaría incongruencias, más allá de su carácter aparente. Pero esto no es lo que sucede. La ausencia de conflicto expuesta en una escenificación cotidiana y profesional del músico de Amar Azul transforma a una declaración en un axioma, naturalizando parece sobre un proceso complejo que niega capacidades de integración sonora en la región. Al decir

de Jure “La peor teoría es siempre la que se utiliza y no se conoce” (Jure, 2000: 23). La cumbia producida en Argentina forma parte del diversificado desarrollo del complejo cumbia en muchos países en Latinoamérica, donde la conflictividad con el negro, la marginalidad, la migración, la discriminación étnica, cultural, económica y política convergen sonoramente en la batería electrónica, la guitarra eléctrica, el teclado, el acordeón o la caja vallenata tanto como en los grandes boliches donde se bailan tales músicas, en la mediación de los Dj’s y en la conflictiva convivencia con los sellos discográficos transnacionales. Rubén Olivera da cuenta de la existencia de una música tropical uruguaya, identificada además principalmente por los propios músicos (Olivera, 2014:114), tal y como existe en Perú, Paraguay, México, Bolivia, Ecuador y Chile. La posibilidad de pensar la integración cultural requiere de una actitud comprometida y profundamente respetuosa de los procesos que lejos de distinguirnos, nos acercan.

### El testimonio de la discriminación

Según Rubén Pepo Castiñeiras “La cumbia villera es la cumbia testimonial del 2001. Así como hubo censura en la época militar, nosotros también fuimos censurados” (Castiñeiras, 2015). La literalidad de la afirmación no es expresión formal propia de la cumbia villera sino de la realidad construida desde el Estado Argentino en julio de 2001, donde el antiguo Comité Federal de Radiodifusión (Comfer) realizó las “Pautas de evaluación para los contenidos de cumbia villera” que ordenaba la censura de esa música en medios masivos de comunicación. Dicho documento elaborado por el grupo de investigación: Sustancias tóxicas -no es una banda de música sino la denominación del espacio institucional del organismo autárquico que integrado por Andrea Wolff, Verónica Salerno y Paola Ramírez Barahona<sup>11</sup>-, incluía en anexo un glosario con unas 35 palabras. Para las autoras dichos vocablos requieren de una definición aclaratoria, a los fines de poder aplicar las normas que ayudarían a determinar si existe o no infracción en la programación de la cumbia villera en los medios masivos de comunicación cuyas letras contuvieran tales términos. Dicho glosario tiene como fuente documental un artículo del diario Clarín y otro del diario La Prensa (ambos sin firma), además de la investigación de las autoras. Esto supuso durante los primeros años del siglo XXI el ejercicio de la censura hacia el arte, la música y la poesía, así como a la libertad de expresión en plena democracia, basándose en que “El COMFER ( ) como

11 Ramírez Barahona actualmente integra el staff docente de la diplomatura Superior de Comunicación y Género que ofrece la Asociación Civil Comunicación para la Igualdad, cuyo objetivo es “la promoción de la igualdad de género” (disponible en <http://www.comunicarigualdad.com.ar/quienes-somos/>). Asimismo, la mencionada profesional y Verónica Salerno son asesoras técnicas del Observatorio de la Discriminación en Radio y Televisión, dependiente del Ente Nacional de Comunicaciones (ex AFSCA)

organismo de control de la programación audiovisual buscará PROTEGER la salud y formación de la audiencia en general y de los menores de edad en particular”. El documento no explica cómo, siendo un organismo de control de la programación audiovisual es posible proteger la salud y formación de la audiencia mediante la censura. Sin embargo, queda claro que en la Argentina de la crisis del 2001 si “hablás de moralidad, salís en televisión”<sup>12</sup>.

Cumbia de la buena no referencia concretamente a la censura del 2001, no da testimonio de ese aspecto pero sí se deja entrever cuando algunos de los entrevistados comentan las alternativas que en la época tuvieron que buscar para promocionar su música por fuera del circuito de la radio y la televisión. No obstante, la discriminación como sometimiento por razones socio económicas y culturales aparece a menudo en las entrevistas e incluso en el testimonio. La pregunta concreta está planteada a Los Palmeras, al cantante de Meta Guacha y a Pepo Castiñeiras. Pero la elaboración de la relación entre crisis económico-social y cumbia está encarnada en el capítulo dedicado a Pablo Lescano. En una organización donde las figuras predominantes son el eje de la narrativa, no podía evitarse dicha relación por la gravitación que el músico y productor posee en el ámbito de la cumbia villera y de la música tropical en general. Dicha relación está expresada en la voz en off: “De toda crisis social surge una música nueva. La cumbia villera fue la banda de sonido de la crisis de 2001. Cuando en los barrios pobres y en las villas del gran Buenos Aires cientos de pibes influenciados por la música de Lescano gritaban sus broncas a toda cumbia”. (Jure, 2015: 00:14:31- 00:14:36). Consultado por las causas que lo llevaron a hacer cumbia, Lescano responde: “Porque es con la cultura que uno se cría, ¿me entendés? Me acuerdo de vivir la olla popular en lo de mis tíos, de la gente en la villa haciendo la fila unas cuadas, corte campo de concentración, olla gigante” (Jure, 2015: 00:14:15 -00:14:31). La declaración muestra un montaje en el que se incluyen imágenes de archivo (que no indican procedencia) de la revuelta popular en la calle durante diciembre de 2001 y una toma cercana del músico en un sillón, mirando al conductor. Dado que la forma de decir y el contenido enunciado son indisolubles en el audiovisual, “ los testimonios audiovisuales manifiestan una capacidad paradójica de fijar y actualizar la memoria al mismo tiempo” (Aprea, 2015: 110). La opción de la cumbia para Lescano aparece dada, despojada de la voluntad personal de asumir la tradición (“con lo que uno se cría”) y

12 La frase corresponde a la canción Ollas Vacías compuesta por Omar Salto y grabada originalmente por el grupo Meta Guacha de Florencio Varela. Integra la pista 7 del disco compacto 74321 95486-2 editado por Magenta N° 116 y distribuido por BMG Argentina en el año 2002. La misma se ha tomado para titular el presente trabajo en un reconocimiento a la voluntad crítica de músicos y realizadores audiovisuales que no abandonan la causa.

como consecuencia lógica de la crisis socio económica. En esa explicación casuística el documental teoriza posibles orígenes de la cumbia villera. Esto enlaza a la música detrás de las situaciones y procesos sociales en los que se inscribe, no pudiendo anticipar, ni contraponer sino simplemente reflejar simbólicamente lo que sucede. Sin embargo, la propuesta sonora de Pablo Lescano, no es únicamente la reproducción de la tradición de la cumbia a la que accedió mediante su familia, es la innovación tímbrica y rítmica, que el propio músico explica en otro momento del documental cuando testimonia la voluntad individual de poner a tierra, en tiempo fuerte, uno de los instrumentos de percusión (tumbadora). En el acompañamiento de la cumbia y de la música tropical suele -hasta la década del 80- evitarse la marcación a tierra en el sonido grave, estando más cerca de una clave rítmica, en el fluir de la intensificación (Ángel Quintero Rivera, 2009) que en la acentuación regular de un compás.

La discriminación y censura a la música tropical y a la cumbia, en particular, está también testimoniada en el capítulo dedicado a Los Palmeras. Deicas y Caminos, cantante y acordeonista respectivamente, sintetizan en un montaje alternado las transformaciones de los consumos culturales y las complejas relaciones sociales que existen desde la década del 70 hasta la actualidad en la música tropical: “La cumbia se arma en las periferias, en los barrios populares de la ciudad, dice Deicas. - Claro, claro. No hay que olvidarse que la cumbia fue orillera, siempre fue de lugares más marginales. Si bien es cierto que la música nuestra ha ganado respeto eso no significa que el músico haya ganado respeto. O sea, porque el mismo señor que en su fiesta de gala, en un momento de la fiesta pone música tropical para alegrar la fiesta, no es un amigo personal que me invita a su fiesta, dice Caminos” (Jure, 2015: 00:06:54- 00:07:06).

13 Frase de la canción Clarito de Pérez y Deicas.

### **Y la esperanza se vuelve sueño<sup>13</sup>**

Cumbia de la buena logra incluir a diversos agentes del campo de la música que habitualmente no son considerados en los documentales. Entre ellos se destacan los trabajadores que arman y desarman el escenario, así como los técnicos de grabación o incluso el chofer de la camioneta que traslada a los músicos en las diversas presentaciones. No siempre se escucha su testimonio pero la imagen da cuenta incluso de la actividad periodística que en cada presentación en vivo se incluyen. Un caso específico es el de la entrevista al

compositor Rubén Tolín Pérez, quien compone en música que tocan Los Palmeras. Las referencias que Tolín Pérez realiza en el programa son más bien anecdóticas, sin embargo es uno de los compositores de cumbia más reconocidos y respetados con una experiencia muy amplia en la composición musical. Asimismo el técnico de grabación Claudio Palermo de Santa Fe Recording es uno de los pocos encargados de dar testimonio en la serie, no siendo el único técnico mostrado. Palermo se refiere a la condición profesional de Los Palmeras, la que está ejemplificada en la predeterminación de los arreglos musicales de los temas antes de la grabación. Nuevamente una apelación a la tradición es sinónimo de calidad y autenticidad. Sante Fe Recording es uno de los pocos sellos discográficos que produce en forma integral música tropical y no tiene desarrollos económicos como los que presenta Magenta (vigente en CABA desde 1967) y Leader music (CABA, 1983), que concentran gran parte de la producción nacional.

En ese mismo capítulo un plano secuencia inicia un movimiento de cámara descendente en el que se encuadran dos grandes palmeras, en la costanera de Santa Fe. La voz en off indica: “Actualmente en Santa Fe reúne más de 70 grupos de música tropical y es una fuente inagotable de artistas y canciones” (Jure, 2015: 00:21:45- 00:22:00). Dicha afirmación anticipa lo que, Deicas, indica: “Yo creo que está catalogado como el semillero de músicos de la música tropical. Aquí ha nacido prácticamente un movimiento social, un movimiento tropical que se ha expandido por todo el país y bueno hoy ves lo que es la música tropical por todo el país pero ha salido de acá, generalmente, de Santa Fe” (Jure, 2015: 00:22:10- 00:24:00). Luego de esta afirmación se pasa a un plano contrapicado, panorámico que permite visualizar en perspectiva al locutor y a los dos músicos en el borde de la costanera del río, mientras se escucha al conductor preguntar “¿Por qué es tan importante la cultura cumbiera en Santa Fe?” Esa estrategia común que dinamiza jugando en los bordes de un fuera de campo, centra la mirada en la respuesta latente de los protagonista volviendo a un plano más cercano en el que ambos músicos santafesinos entran en cuadro. El cantante repregunta al acordeonista repitiendo literalmente lo expresado por el conductor, relevándose de la respuesta. El acordeonista, no habla, baja la comisura de los labios cerrados, no tiene ni la menor idea, ni siquiera puede decir que no sabe. A esto se responde con una risa de todos, extendiendo la secuencia en gestos que vuelven redundante

la afirmación del desconocimiento. Ninguno sabe. Ahora bien, si no importa conocer por qué aparentemente en Santa Fe se ha producido ese movimiento social que es el tropical, que irradia al país, ¿cómo puede saberse si es o no inagotable? Si no existen razones, saberes, hipótesis que vinculen el territorio a la cultura y en este caso a su producción musical, ¿es posible pensar que ese lugar es el que proveerá siempre de artistas y músicas tropicales? ¿Debemos asumir que la formulación de la pregunta era innecesaria? La risa del conductor tiende a acentuar este interrogante. Si la fuente es inagotable no podemos saberlo, el realizador tampoco, justamente porque los artistas y su producción no es una fuente de energía, un recurso natural. Los hombres y mujeres que realizan música, en Santa Fe o en cualquier otro lugar hacen algo que es parte de la actividad cultural y productiva de la sociedad en la que se emplaza, con la que se relaciona y a la que transforma. Pero la realización musical no es una actividad cuya casuística es siempre externa, relacionada únicamente con la voluntad creativa, sino que además implica una organización, justamente la que acaba de mostrar el documental en el estudio, o la que integran Los Palmeras quienes constituyen una Sociedad de Responsabilidad Limitada cuyo presidente es el mismo acordeonista.

En la serie muy pocas veces existen errores de datación, como es el caso de la presentación de la canción, donde la placa de títulos indica: “El Bombón, Los Palmeras (2001) autor: Juan Baena” (Jure, 2015: 00:25:29). Cuando se anticipa a los títulos que la transformación sonora de Los Palmeras estuvo en torno a ese tema se indica -con voz en off- que es resultado de la “capacidad que tienen los grandes músicos para incorporar nuevos sonidos” ligando la sonoridad de dicha canción a “los sonidos de la cumbia villera”. La datación temporal resulta importante porque configura una idea de contemporaneidad entre el legendario grupo tropical y la cumbia villera, que no es tal. El disco titulado El bombón asesino que contiene el tema El bombón en la pista 1 es de 2004, está identificado como ECD10.122 editado por Santa Fe Recording y distribuido por LEF producciones. En el 2001 Los Palmeras graban un disco editado por Leader Music identificado como LM605457554 2 7 titulado Cuando el amor se daña, que no contienen en ninguna de las pista el mencionado tema. De hecho El Bombón está compuesto en el año 2004 por Juan Baena (nombre artístico de Omar Addad), compositor de Ceres quien ya lo había grabado con su grupo

K-lifa, antes que Los Palmeras. El tema había tenido bastante éxito antes del boom comercial que Los Palmeras tuvieron. Una parte importante del éxito de ese tema se constataba en la cantidad de descargas que tuvo como ring tone de celular, según el propio autor, llegando a las 2.000.000.

### **El cantante expresa, no? Y el cantor cuenta**

Traiko, de Meta Guacha responde consultado sobre la diferencia entre cantante y cantor, relevando en la diferenciación a la condición autoral. Piensa, se detiene en el tiempo para reflexionar y responde, él sí sabe distinguir entre ambos. Podríamos pensar, con él, que el cantante expresa lo que otros compusieron y es por eso que el cantor cuenta. La escenificación que muestra en toma directa, con sonido indudablemente directo y muy probablemente en una de las noches en las que se registra el trabajo de los músicos de Meta Guacha, muestra a Lucas Pinuer explicando y ejemplificando el rol de un instrumento elemental en la producción sonora de la música tropical y de la cumbia en particular: “El güiro tiene que tener una base bien copada, la base del güiro. Supermerca2 innovó con una llevada de güiro, entendé? Era más (se escucha la misma base rítmica ritmo pero más rápido, a la que luego agrega modificaciones que implican cortes y desviaciones de la pulsación regular), entendé? ya era algo más juego, pero bueno ponele nosotros Meta Guacha tocamos a la antigua, va y va (lo hace sonar)” (Jure, 2015: 00:15:27). Este recurso parece el opuesto al que se realiza en la toma que muestra a Erisden Gamaliel, percusionista de Luis Ornelas que explica sobre el instrumento que toca en todo el capítulo: la caja vallenata. Se trata de una toma preparada, inserta en una sección donde varios músicos reflexionan sobre su instrumento y sus roles sonoros, alternando imágenes de una sesión de grabación de voces que termina con la explicación de Alejandro Castellanos sobre el rol de la guacharaca en la cumbia. La intervención de Gamaliel ubica a la caja vallenata como “un instrumento tradicional en lo que es el folklore colombiano, se usa mucho en lo que viene siendo la puya colombiana, en cumbia, en porro sabanero” (Jure, 2015: 00:18:55). La palabra de los músicos sobre la música y sus roles, aparece expuesta en primera persona, siempre corporizada, sonorizada incluso por ellos mismos, aportando conocimiento y construyendo veracidad. Cumbia de la buena logra hablar de música sin convertirse en una propuesta técnica dirigida a músicos o a un público especializado, y es justamente la intervención de



los músicos lo que garantiza tal condición.

En la serie la voz en off, incluida por sugerencia del Canal Encuentro<sup>14</sup> expone a la subjetividad autoral en tanto que “tiende a mostrarse como instancia de locución y voz de autoridad que explica y comenta lo mostrado” (Pablo Piedras, 2014: 86). En el capítulo de Ornelas, se incluye en la figura de Jimmy, la problematización de uno de los agentes nodales del campo de la músicaailable: el DJ. La introducción editorializa con voz en off diciendo “Desde sus cabinas en los bailes, boliches y bailantas los DJ’s se diferencian de los que sólo pasan cumbia porque van más allá de lo que bailan todos, son los responsables de imponer lo nuevo y probar lo desconocido con la responsabilidad de que el baile nunca decaiga” (Jure, 2015: 00:09:15-00:09:19). Con la producción de sencillos de 12 pulgadas a partir de 1975, aptos para la reproducción de espectros sonoros más amplios (percusión y bajos profundos) los DJ’s de la música dance comienzan a organizarse en pools, es decir en “asociaciones que coordinaban la entrega de discos nuevos ( ) por parte de las compañías discográficas y que recopilaban las <<hojas de respuesta>> que los DJ cumplimentaban al objeto de informar a las compañías de la acogida que recibían sus discos” (Straw, 2001: 226). Por lo que el rol del DJ como intermediario entre oferta del mercado discográfico y el público se transformó en un agente importante para la promoción discográfica. Asimismo el DJ sintetizó la figura del locutor que presentaba en los bailes a las orquestas, sonoras o grupos, integrando la animación o la arenga del público en el boliche.

Gabriel “el yanquee” Alza es un Dj, que incluido como parte de la formación permanente de Damas gratis, anima las presentaciones en vivo de la banda, así como incluye la información de futuras presentaciones. En la bailanta o en el boliche resulta habitual que el Dj anime o arengue a los participantes con diferentes intervenciones verbales. Las mismas se incluyeron en la presentación en vivo de los grupos dedicados a la cumbia villera, así como a las grabaciones fonográficas. Al igual que los locutores de las sonoras o de las orquestas de las décadas del 40-50 los DJ en las bandas promueven la participación del público en la performanceailable que sucede del escenario, haciendo coreografías más o menos estipuladas en coordinación por el Dj o en la interacción propia del baile. La serie Cumbia de la Buena cuando incluye una dimensión musical y creativa en la figura del Dj lo hace con aquel que se relaciona con la tradición de la

cumbia colombiana y no con la electrónica.

La transformación de DJ a músico se muestra en primera persona. Esa secuencia supone un montaje del tipo jump cut, donde el corte en la continuidad temporal es el elemento vertebrador, relacionándose con la amplia “mayoría de las entrevistas audio-visuales, televisadas o no” (Jean Louis Comolli, 2007: 369) y vinculándose con el género documental en tanto que “Con la publicidad, el documental es, en la no ficción, el único género que reivindica y exhibe el montaje” (Jérôme Bourdon, 1997: 8). Se pasan diferentes tomas breves del músico en un plano con fondo negro, a contraluz. El relato de la historia del grupo Jimmy y su combo negro, implica el rol de productor que Lescano tiene en el mercado de la música tropical. Desarrolla la relación del DJ con el músico mediante los encuentros en la cabina de local bailable Tropitango. El montaje muestra de espaldas a otro DJ y desde ese ángulo a la pista de baile, ilustrando la actividad narrada. Jimmy cuenta el inicio del grupo a partir de una canción en particular. Se refiere a la pista 1 del disco Homenaje a Colombia editado y distribuido por Magenta en el 2004, titulada como La pollera de Jimmy. El tema está firmado conjuntamente por P. S. Lescano y M. C. Sánchez. La secuencia inmediata siguiente es una versión de La Pollera Colorá. Donde la placa de títulos indica: La Pollera Colorá Luis Ornelas (2008) autor Wilson Choperena (Jure, 2015: 00:12:40-00:12:50). Se trata de un arreglo de la muy exitosa cumbia que compuso en 1960 Juan Bautista Madera Castro, clarinetista de la orquesta de Pedro Salcedo, música que en 1961 se grabó en el sello Tropical con letra de Wilson Choperena. Dicho tema identificado internacionalmente con la cumbia como patrimonio nacional de Colombia, fue objeto de un juicio por derechos autorales que en 2010 terminó con una sentencia de un año de cárcel para el cantante y autor de la letra por desconocer los derechos del compositor musical. El error de datos pudiera ser producto de un desconocimiento involuntario, de una investigación insuficiente que acompañe los tiempos de producción a la vez que sintético lo que en un programa de televisión se quiere contar. Sin embargo, la operación por la que se montan dos escenas en las que se refieren a dos música muy diferentes, como lo son la pollera de Jimmy y La pollera colorá, incluso en la versión cantada por Jimmy y la banda de Luis Ornelas, involucra un proceso complejo de asimilación entre una música de muy amplia referencialidad sonora para la audiencia (La pollera colorá) con otra que no tiene ese grado de popularidad (La pollera

de Jimmy). El montaje, aún recurriendo a la toma en directo, al testimonio y a la exposición de información en títulos organiza una confusión que se subraya ocultando datos, enlazando sutiles sustituciones, realzando la vinculación del autor (Jimmy) con la tradición musical de la cumbia colombiana, hecho que no referencia ni el tema La Pollera de Jimmy ni el disco que la contiene. De mostrarse ambas músicas la audiencia no necesitaría de ninguna explicación para escuchar y comprender las diferencias. Una vez más la apariencia de la sinceridad entaña y oculta la complejidad, la que cualquier audiencia podría interpretar si se ponen a su disposición los elementos que confrontan los testimonios, las tomas en directo y las informaciones específicas.

## Conclusiones

En 1975 la empresa discográfica peruana Dinsa<sup>15</sup> edita un sencillo que contiene en su cara B el tema llamado La Danza de los Mirlos de Gilberto Reateguí guitarrista del grupo Los Mirlos. Dedicados a la cumbia Chicha desde 1973 en Perú, Los Mirlos, han tenido gran éxito de ventas, resultando un grupo musical de alta popularidad. Damas gratis incluyó en su repertorio una versión y, en Argentina, con las primeras notas de la guitarra en el registro grave es particularmente fácil remitir al grupo de Pablo Lescano porque entre el final de la segunda frase y el inicio de la siguiente en la cancha de fútbol o en alguna festividad se incorpora generalmente una arenga del tipo Dale Bo', tal y como suele suceder con las hinchadas en los partidos. El inicio de ese riff es la cortina musical de la serie documental Cumbia de la Buena. La similitud de la segunda frase melódica de La Danza de los Mirlos con la melodía de la cumbia Esperma y ron es grande. La autoría de la cumbia colombiana Esperma y ron puede reseñar a Fortunato Chadid Jattin, tanto como a Pedro Name Quessep dependiendo de los diferentes grupos y discográficas que hayan grabado tal música durante la década de 1960. Asimismo, en la popular cumbia peruana Ya se ha muerto mi abuelo de Juaneco y su combo también se escucha la mencionada melodía<sup>16</sup>. Un leve repaso por estas músicas demuestra que desde las década de 1960 en adelante resulta muy común en proyectos discográficos nacionales o en discográficas internacionales el tránsito de músicas parecidas, versionadas, inspiradas, que citan o simplemente copian a otras músicas preexistentes. La historia de la música popular de Latinoamérica durante el siglo XX no puede prescindir de la revisión de las producciones

15 Discos independientes Nacionales S.A.

16 Una referencia a cada grabación puede encontrarse en la compilación que realizan en el blog Cumbia, Poder y Porro, en la entrada titulada La verdadera historia del Himno Nacional de la Cumbia.

fonográficas en tanto fuentes documentales, así como de los asientos de autoría o de las dataciones de los registros. No para reconocerle importancia a la originalidad compositiva, valoración propia de la Tradición Clásica Europea Occidental (Treitler) sino antes bien para poder establecer relaciones existentes entre diferentes agentes del campo de la música (músicos, productores, distribuidores, técnicos y público o audiencias) que en su interacción y conflicto producen esa historia. Si Cumbia de la Buena transitó en Argentina, ha buscado una identidad musical en una versión local de una sonoridad peruana, e incluso tal vez parcialmente colombiana y mexicana. Pero lo que hizo también es usar una guitarra eléctrica como sonoridad identitaria del programa, aún cuando muchas veces la voz en off nos recordó la trascendencia del ritmo característico de la cumbia, de la necesidad del retraso en la gura y el tiempo fuerte de las congas como modo de variación local/nacional del ritmo colombiano. El rol de los músicos profesionales como asesores en la producción audiovisual especializada es de suma importancia, no sólo porque establece aquellos sistemas mundo en los que las verdades se corresponden con sus apariencias, sino porque tienen la posibilidad de orientar los encuadres de forma tal que se privilegie la enajenación o la identidad de los procesos musicales. Tal vez porque “Estudiar a la música popular es estudiar a la cultura popular” (Roy Schuker, 2001: 1), la reflexión y el conocimiento de los músicos integrantes de los equipos de producción de los documentales televisivos especializados impliquen la asunción de responsabilidades de suma importancia, donde la historia no sea una herramienta para cristalizar tradiciones inventadas.

## Referencias Bibliográficas

Adolfo González Henríquez (2000). Los estudios sobre música popular en el caribe colombiano, en Jesús Martín Barbero, et al (eds.), *Cultura y región*. Bogotá: CES, Universidad Nacional, Ministerio de Cultura (2000) 152-179.

André, Gardies (1999). *D'écrire à l'écran*, Méridiens Klincksieck y Nota Bene Éditeur, Paris-Quebec.

Ángel Quintero Rivera (2009). *Cuerpo y cultura. Las músicas “mulatas” y la subversión del baile*, Madrid: Editorial Iberoamericana, Colección Nexos y diferencias.

Bill Nichols (1997), *La Representación de la realidad. Cuestiones y conceptos sobre el documental*, Barcelona: Paidós. Primera edición inglesa: (1991) *Representing reality: Issues and Concepts in Documen-*

tary, Indiana University Press, Bloomington.

Carmen Guarini, (2007) Los límites del conocimiento: la entrevista filmica <http://www.rchav.cl/imagenes9/imprimir/guarini.pdf> Revista Chilena de Antropología Visual - número 9 - Santiago, junio 2007 - p. 1 - 22.

Cristian Jure (2000) "Los otros" y la cámara. Artículo N° 1 de la cátedra de Antropología social, material no editado.

Dario Blanco Arboleda (2005). LA MÚSICA DE LA COSTA ATLÁNTICA COLOMBIANA Transculturalidad e identidades en México y Latinoamérica Revista Colombiana de Antropología, vol. 41, enero-diciembre, Bogotá, Colombia, pp. 171-203.

Ercilia Moreno Chá (2008, primera edición 2000) Argentina, Tropical Music, en The Garland Handbook of Latin American Music Second Edition (Ed. Dale A. Olsen y Daniel E. Sheehy) New York: Routledge.

Gustavo Bueno, (2000). Televisión: Apariencia y Verdad. Barcelona: Gedisa.

Héctor Fernández L'Hoeste, (2011) "Todas las cumbias, la cumbia: la latinoamericanización de un género tropical" en Cumbia. Nación, etnia y género en Latinoamérica, (Comp.) P. Semán y P. Vila Ed. Gorla: Buenos Aires.

Jaime Cortés Polanía, (2000). "La polémica sobre lo nacional en la música popular colombiana (1879-1930)". Publicado en actas del III Congreso IASPM Latinoamérica. Bogotá, Colombia. Disponible en <http://www.hist.puc.cl/historia/iaspm/pdf/Cortes>, visitado el 16/03/2007.

Jean Louis Comolli (2007). ¿Fin del fuera de campo?, en Jorge La Ferla (comp.) en Artes y medios audiovisuales. Un estado de la cuestión. Buenos Aires: Aurelia Rivera, pp. 367-384.

Jérôme Bourdon (1997). El directo: una política de la voz o la televisión como promesa incumplida, en Réseaux N° 81, pp. 1-22.

Juan Pablo González (2014). Pensar la música desde América Latina, Buenos Aires: Gourmet Musical.

Juliana Pérez González (2011). "Música Popular en las historias de la música latinoamericanas del fin de siglo XIX e inicios del siglo XX: Historia de un concepto", publicado en actas del IX Congreso IASPM Latinoamérica. Caracas, Venezuela, pp. 20-31.

Keir Keightley (2001, primera edición, 2006). Reconsiderar el rock, en La otra historia del Rock. Aspectos clave del desarrollo de la música popular: desde las nuevas tecnologías hasta la política y la globalización. Simon Frith y otros (comp.), Barcelona: Ediciones Robinbook, pp 155-194.

Peter Wade, (2011). "Construcciones de lo Negro y de África en Colombia. Política y cultura en la música costeña y el rap", en Cumbia. Nación, etnia y género en Latinoamérica, (Comp.) P. Semán y P.

Vila Ed. Gorla: Buenos Aires.

Omar Rincón, (2002) El encanto Audiovisual, en Televisión, video y subjetividad, Bogotá: Grupo Editorial Norma, pp. 15-28.

Raúl R. Romero (2008, primera edición 2000) Perú. Cumbia y Chicha, en The Garland Handbook of Latin American Music Second Edition (Ed. Dale A. Olsen y Daniel E. Sheehy) New York: Routledge.

Roy Schuker (2001, primera edición 1994). Understanding Popular Music. Londres: Routledge.

Rubén Olivera (2014) Sonidos y silencios. La música en la sociedad. Montevideo: Tacuabé.

Simon Frith (1988) Music for Pleasure: Essays in the Sociology of Pop, Cambridge: Polity Press.

(1987) "Towards an aesthetic of popular music" (en Richard Leepert y Susan McClary (eds.) The politics of composition, performance and reception. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 133-172.

Will Straw (2001, primera edición, 2006). La música Dance, en La otra historia del Rock. Aspectos clave del desarrollo de la música popular: desde las nuevas tecnologías hasta la política y la globalización. Simon Frith y otros (comp.), Barcelona: Ediciones Robinbook, pp. 215-236.

## Referencias electrónicas

<http://cumbiapoder.blogspot.com.ar/2014/02/la-verdadera-historia-del-himno.html>

Pepo Castiñeiras Disponible en 15 años de Cumbia Villera: escribe PEPO de los Gedes <https://suplementoguay.com/2015/09/06/15-anos-de-cumbia-villera-escribe-pepo-de-los-gedes/> 06/09/2015

## Documentos

Comfer, Grupo de investigación: Sustancias Tóxicas, (Lic. Andrea Wolff, Lic. Verónica Salerno y Paola Ramírez Barahona, integrantes). Pautas de evaluación para los contenidos de la Cumbia Villera, 2001.

## Mi primera clase de guitarra

SEBASTIÁN CASTRO Y FAVIO SHIFRES

UNLP-FBA / LEEM - LABORATORIO PARA EL ESTUDIO DE LA EXPERIENCIA MUSICAL

Este trabajo propone el análisis de un episodio de la vida musical de uno de sus autores que puede entenderse como muestra del modo en el que las ontologías hegemónicas de la música, sus correlatos en las pedagogías musicales y la definición de los roles de los sujetos de la educación musical, condicionan los modos de transmisión y experiencia musical. En tal sentido el trabajo aborda la problemática planteada desde una perspectiva autoetnográfica (Ellis et al, 2015, Chang, 2007).

Se proponen algunas características que encuadran la primera clase de instrumento como un rito de iniciación -según la actualización del concepto realizada recientemente por Segalen (2005)-. De tal modo, el rito marca el pasaje de estados que establece la diferencia entre los miembros de la cultura. En este caso la diferencia consiste en la marca de músico. En él el símbolo dominante (Turner, 1980) es el sistema de notación musical occidental. Se aspira a demostrar cómo dichas ontologías -música como objeto/texto/idea-materializadas a través del sistema representacional moderno (Shifres y Holguín, 2015), son introyectadas, habilitando así un proceso de semiosis colonial (Mignolo, 2009:2005) con otras

ontologías musicales, condicionando por un lado la experiencia didáctico-pedagógica puntual, pero también el horizonte de sentido respecto de qué es hacer, saber y transmitir música, no solo en los ámbitos de formación musical, sino también a otros presentes en la vida cotidiana.

El ejemplo abordado resulta elocuente de tal semiosis colonial, habida cuenta de que las prácticas musicales que caracterizaron la transmisión de conocimiento musical en el contexto de esa experiencia pedagógica, por orientarse hacia la música popular urbana, no consideraban la partitura como recurso didáctico o de producción artística, por lo que claramente aparece como símbolo en el escenario ritual.

## Introducción

Este trabajo propone el análisis de un episodio de la vida musical de uno de sus autores que puede entenderse como muestra del modo en el que las ontologías hegemónicas de la música, sus correlatos en las pedagogías musicales y la definición de los roles de los sujetos de la educación musical, condicionan los modos de transmisión y experiencia musical. En tal sentido el trabajo aborda la problemática planteada desde una perspectiva autoetnográfica<sup>1</sup>.

Se proponen algunas características que encuadran la primera clase de instrumento como un rito de iniciación -según la actualización del concepto realizada recientemente por Segalen<sup>2</sup>-. De tal modo, el rito marca el pasaje de estados que establece la diferencia entre los miembros de la cultura. En este caso la diferencia consiste en la marca de músico. En él el símbolo dominante<sup>3</sup> es el sistema de notación musical occidental. Se aspira a mostrar cómo dichas ontologías -música como objeto/texto/idea- materializadas a través del sistema representacional moderno<sup>4</sup>, son introyectadas, habilitando así un proceso de semiosis colonial<sup>5</sup> con otras ontologías musicales, condicionando por un lado la experiencia pedagógica referida, pero también el horizonte de sentido respecto de qué es hacer, saber y transmitir música, no solo en los ámbitos de formación musical, sino también a otros presentes en la vida cotidiana.

El ejemplo abordado resulta elocuente de tal semiosis colonial, habida cuenta de que las prácticas musicales que caracterizaron la transmisión de conocimiento musical en el contexto de esa experiencia pedagógica, por orientarse



hacia la música popular urbana, no consideraban la partitura como recurso didáctico o de producción artística, por lo que claramente aparece como símbolo en el escenario ritual.

## Mi primera clase de guitarra

A los 15 años tomé mi primera clase de guitarra. Estaba muy entusiasmado. Ya me había acercado un par de veces a ella, pero en esta ocasión me sentía realmente comprometido. Últimamente los encuentros con Juan y Leandro giraban definitivamente en torno a la música. Coincidiábamos en los gustos musicales a través de los que nos identificábamos y ellos nos permitían encontrar excusas para compartir, más allá de lo musical, momentos que resultaron inolvidables como aquellos debates alrededor de las letras del Indio Solari. Esa música en común nos acompañaba siempre, aunque no estuviera sonando. Además, hacer música, se había convertido de a poco en nuestro principal motivo de reunión. Ya no sólo era escuchar música con ellos, era hacerla juntos: Juan nos mostraba sus progresos con el riff de *Come as you are*, de Nirvana, en una vieja guitarra que pasaba de mano en mano, permitiéndonos dar muestra de lo que cada uno venía estudiando. Nos ayudábamos cuando algo no salía bien, a veces sugiriendo una versión propia, y otras abandonando todos los intentos individuales previos y poniéndonos a trabajar de cero sobre ese problema que ya era de los tres.

El placer de hacer música juntos, de fabricar con nuestras propias manos, a través de los instrumentos que teníamos, los sonidos, fortaleció nuestra amistad. Fue tan natural entonces, que casi no recuerdo ni cuándo ni cómo, decidimos formar la banda.

Por aquel tiempo, en mi pueblo no había profesores de guitarra más allá de unos pocos reconocidos maestros de la Escuela de Música, institución con la que yo no me podía reconciliar, después de haberlo intentado sobrellevando el esfuerzo de acudir a continuación de la doble escolaridad que cursaba en mi secundaria, y padeciendo aburridas clases de lenguaje musical, donde todo giraba alrededor de la flauta dulce, instrumento que abominaba y que, por supuesto, no había elegido. Por ello, Roberto, el dueño de Sambomba, un negocio de venta y reparación de instrumentos musicales, a quien apodamos cariñosa y socarronamente el hippie, por su parsimonia y su vestuario, que en nuestro arrobamiento

combinaban perfectamente con los instrumentos andinos que decoraban su vidriera, terminó oficiando de profesor de guitarra.

Robert no se había formado como educador musical. Tampoco quería serlo. Asumía con desgano ese rol, no sé aún sin por necesidad económica o porque, a pesar de no sentirse docente, entendía que tenía algo para ofrecernos. Pero a mí cómo me gustaban las clases de Robert en Sambomba! ¡Allí estaban los instrumentos! Guitarras de todo tipo, eléctricas, criollas, electroacústicas, colgaban de las paredes, en una escenografía que se completaba con amplificadores, bajos eléctricos, instrumentos exóticos de los que no conocía ni los nombres, y otros a medio hacer. En ese ambiente que me fascinaba, y que no podía albergar más imágenes que me prometieran convertirme en músico, podía jugar una vez por semana, si me animaba a pedirle permiso para tocar, a ser hacedor de sonidos.

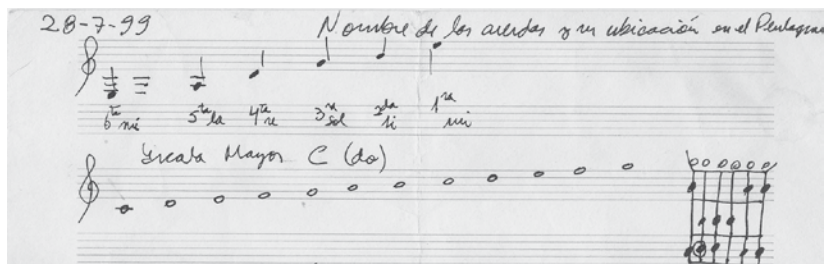
Robert era muy distinto a los profesores con los que yo tenía contacto habitualmente. En mi querida escuela provincial de enseñanza técnica, era habitual que el trato con los docentes, se viera afectado en mayor o menor medida por la disputa “alumnos vs. profesores”. Esto no sucedía con Robert, y en contraposición al paso lento y aburrido del tiempo en el colegio, la clases en Sambomba siempre parecían breves.

Por otro lado Robert ejercía sobre mí una atracción tan poderosa como enigmática. Era alto y de una textura robusta que contrastaba con su andar tranquilo y sus gestos amables. Como Sambomba era un local de dimensiones extremadamente reducidas, en el que además de los instrumentos a la venta, tenía su taller de Luthería, se movía muy lentamente, como pensando cada movimiento en consideración a su tamaño. Al menos en mi presencia, hablaba solamente cuando era necesario e indudablemente sabía escuchar. En ocasiones yo podía estar durante gran parte de la clase tocando una secuencia de acordes, improvisando ritmos diferentes, considerando variados sonidos en las guitarras eléctricas, o probando dinámicas, mientras que Robert en el tallercito, arreglando algún instrumento, parecía no estar prestando atención, cuando, imprevistamente, corría la cortinita que separaba ambos espacios y me hacía alguna sugerencia, me pedía alguna corrección o simplemente comenzaba a tocar conmigo, con otra guitarra, un bajo o cualquier otro instrumento que tuviera a mano.

Sin embargo, a este Robert reposado se le oponía el

Robert “loco”, que al subir a un escenario se transformaba en un ferviente animador de ribetes “psicotrópicos”. En aquel entonces una de las bandas que integraba, tenía una explícita tendencia a romper con los cánones estéticos que yo era capaz de reconocer por entonces. Sus shows se parecían una oscura puesta en escena de comedia musical en estilo Burtoniano, con personajes oscuros, ultra maquillados, exóticos vestuarios, donde los músicos asumían personajes aunque solo tocaran. Robert siempre era el narrador bizarro que trascendía lo estrictamente musical, bailaba, entraba en “trances”, saltaba, interactuaba con el público, etc. La música era una mezcla de estilos al servicio de esa estética, que según recuerdo, eludía de diversas formas, aunque no lo lograra del todo, las fórmulas tonales prototípicas presentes en la música que yo solía escuchar. Creo que siempre recordaré el estribillo de una de sus canciones, donde Robert cantaba “¡Quita mi calzón!”, y la banda respondía “¡quitálo!”.

En aquella primera clase que hoy viene a mi memoria, la primera intervención docente de Robert, fue enseñarme la escala de Do mayor: me mostró los sonidos que la componen tocándolos en la guitarra en primera posición. Lo imité y él corrigió algo que no estaba haciendo correctamente. Le pedí que lo volviera a hacer, y yo volví a imitarlo. Así varias veces. Pero además, tomó un cuaderno y anotó en la primera página, la escala completa con algunas indicaciones necesarias para su lectura y ejecución que explicaban para qué servía la clave de sol y cómo debía dibujarse, dónde se ubicaban en el pentagrama las notas de las cuerdas al aire de la guitarra, entre otras cosas. También dibujó un mástil de guitarra a escala para indicar concretamente dónde estaban las notas que había representado en el pentagrama. Cuando hubo terminado de anotar todo eso tocó en su guitarra lo que había escrito mientras cantaba, diciendo el nombre de la nota correspondiente a cada uno de los sonidos que tocaba.



Nunca más, en los dos años que duraron nuestros encuentros semanales en Sambomba, volvió a un pentagrama de forma sistemática como apoyatura didáctica o artística.

Rescato el carácter especial y deseado que tuvo aquella primera clase que hoy viene a mi memoria, ese momento y espacio propio estaba claramente diferenciado tanto del encuentro y esparcimiento con amigos, como del tiempo y espacio institucional del colegio o la familia. Pienso en esa diferencia como aquella a la que Leachó alude cuando dice que los ritos se despliegan como procesos de acción simbólica, que marcan el tiempo colectivo segregado del transcurso de la vida ordinaria. También viene a mi mente lo que dice Segalenii sobre la eficacia social del rito, que, según ella, radica en su carácter de constructor de sentido, toda vez que dota a sus actores de los medios necesarios para comprender las relaciones sociales, ordena el desorden, y da sentido a lo accidental y a lo incomprensible. Mi clase tuvo esa función: fue el inicio de un camino que me convertiría en músico, por un lado porque ahí adquiriría los conocimientos y técnicas de experto, pero también porque en esa clase comenzó mi legitimación como miembro de la “tribu” musical del pueblo, una trama identitaria tejida con cuerdas de guitarra que me definiría individual y colectivamente hasta el día de hoy.

En ese instante comencé a ser oficialmente un estudiante de guitarra. Entrar a Sambomba, me distinguía del resto de mis compañeros adolescentes. Es lo que Arnold Van Gennep7 caracterizaría como la fase de separación social en el contexto de un rito de paso, en este caso particular, un rito de iniciación. Le seguiría la etapa marginal, un espacio neutro o ambiguo entre dos estados y esto creo que coincide con el hecho de que yo ya tocaba: en efecto, ya habíamos formado la banda... “sin embargo ahora soy el que estudia, no soy aquel que lo hace solo por diversión, pero tampoco soy un músico profesional... estoy en el medio.” La última etapa de mi rito de paso de un estadio social a otro, se concreta y actualiza en diversos momentos que van incluso más allá de la primera clase alcanzando los primeros ensayos de la banda, el primer show en público, la entrega de mi título universitario. Pero, sin dudas, resultó decisiva en todos ellos la consumación de aquella primera clase.

Comenzar a tomar clases de guitarra fue un antes y un después, no sólo por comenzar a ser un alumno de guitarra. Fue la instancia que me asignó la marca de músico, habilitando, a la vez que exigiendo, un “habitus de músico”: dentro de la banda como el “que estudia posta”, el que se hizo cargo de la

guitarra solista, el que sabía sobre escalas, acordes y cómo se representaban, el que estaba obligado a pensar su experiencia musical desde alguna de las perspectivas teóricas aprendidas, ya sea en casa improvisando algún blues junto a Stevie Ray Vaughan, o en los ensayos con la banda, entre una infinidad de distinciones-responsabilidades. Esta legitimación y la vez imposición de un deber ser es lo que caracteriza, según Pierre Bourdieu<sup>8</sup>, a un rito de institución.

Hoy, luego de las felices clases con Robert, de mi paso por la academia y correspondiente “acreditación” como “músico”, mi propia experiencia como docente de música en diversos ámbitos educativos, y por supuesto, mi continuo ejercicio de eso que llamamos hacer música, veo aquella escena, su mano escribiendo la escala de Do mayor en el pentagrama como un rito de iniciación en el contexto de un más abarcador rito de institución.

¡Y hay más! Segalen afirma que los ritos se caracterizan por acciones simbólicas manifestadas por emblemas tangibles, materiales y corporales. ¿Acaso no era eso la prolija clave de sol lentamente dibujada por Robert, seguida de los circuitos huecos sobre los espacios y líneas con sus correspondientes nombres escritos sobre el pentagrama del solemne y flamante cuaderno Rivadavia y yo con mi guitarra desvencijada sobre el muslo derecho, en posición de “tocar”, con ambas manos temblorosas, observando atentamente su desempeño caligráfico... él con su guitarra fabulosa y el cuaderno, siempre tranquilo y parsimonioso, marcando el ritmo (un ritmo didáctico-pedagógico, ya que esos “huevitos”, no eran en realidad una sucesión tradicional de figuras musicales que aspiran a representar el ritmo musical, ya que en ningún momento Robert había hecho referencia a las duraciones relativas de esos sonidos, sino que sólo servían para enfatizar tal o cual línea o espacio y así poder otorgarles sus nombres en buen español)? ¿Y no fue acaso, el sistema de notación musical occidental el símbolo dominante, como lo plantea Turner<sup>iii</sup>, porque sería el símbolo más antiguo que, más allá de su utilidad práctica en el momento del rito en sí, es el más importante porque condensa valores que son considerados fines en sí mismos, valores axiomáticos?

Pero, qué es lo que el cuaderno, la clave de sol, la escala de do mayor representaban como símbolo dominante del ritual. En ese momento, el sistema de notación musical occidental y el patrón melódico paradigmático del sistema tonal (la escala de Do Mayor), y sus lógicas de funcionamiento respectivas, me marcaron la cancha. Fue como decirme: “vos querés aprender

música? bueno, esto es música!, y para aprenderla tenés que saber esto. Esto es música!” Música como idea/objeto/representación. Se me ocurre que siguiendo la discusión que hace David Olson<sup>9</sup> respecto del vínculo entre cognición, lenguaje y escritura, se puede pensar que el modo en el que la objetualización de la música se halla codificada en la partitura, cuyo sistema notacional demarca una serie de categorías (melodía, ritmo, armonía, direccionalidad, intervalo, textura, etc.) que luego, y ante la necesidad de articular el conocimiento musical en términos proposicionales, genera un metalenguaje que parte de dichas categorías, imponiéndose éstas como naturales a la música. Por ende, desde esa lógica, saber música es comprender el texto musical, restringiendo a él el fenómeno, y sus implicancias pedagógicas y metodológicas. Estas implicancias sostienen una lógica lineal de construcción del conocimiento que va de lo simple a lo complejo -principio ordenador de la episteme moderna-, a la vez que define a partir de aquellas categorías de melodía, ritmo, armonía, etc. qué es lo simple y qué es lo complejo. ¡Claro! son el conjunto de rasgos habitan el denominado modelo conservatorio.

Ahora, si el modelo conservatorio se institucionaliza y fija en el siglo XIX a partir de la creación del conservatorio de París, ¿por qué Robert tomó esa idea de música y la llevó a través del tiempo y el espacio a mi primera clase de guitarra, en un ámbito no formal, si él no estaba formado en la academia y sus prácticas musicales estaban aparentemente alejadas del decimonónico modelo?

El modelo conservatorio comienza a develar su misteriosa ubicuidad cuando lo englobamos en un marco más amplio: la Modernidad. Los pensadores de la red Modernidad / Colonialidad / Decolonialidad, como Walter Dussel, Enrique Dussel, Anibal Quijano e Inmanuel Wallerstein conciben la Modernidad como un modelo civilizatorio esencialmente dominador, que ejerce y establece mediante una matriz de poder racista y controladora, una jerarquía de saberes, modos de ser y de experimentar la realidad.

Esta matriz jerárquica de poder que tiene en su cúspide al ser moderno centroeuropeo es la que se ejerció mediante la fuerza bruta de manera legítima hasta la emancipación de las colonias y la abolición de la esclavitud. Pero, como lo aseguró Quijano<sup>10</sup>, en la actualidad se sigue ejerciendo como colonialidad del poder. Creo que Robert se vio atrapado en esta matriz. Seguramente sin quererlo se hizo eco del lado oscuro de la Modernidad, como diría Mignolov. Esto se ve más claramente pensando en lo que Dussel<sup>11</sup> caracterizó como

el Mito de la Modernidad cuya piedra angular es el hecho de que se sostiene una mirada ideológicamente eurocéntrica del mundo porque se identifica la civilización moderna (europea) como más desarrollada o superior. Este desarrollo la posiciona en un rol que la compromete moralmente a desarrollar (educar, civilizar) a los más primitivos, a través del camino que Europa misma trazó para civilizarse. Desde el siglo XVIII la notación musical es vista en occidente como la evidencia de la superioridad musical, al menos así lo entendieron desde Rousseau hasta Forkel, entonces es muy probable que Robert estuviera buscando, enredado en la matriz de la colonialidad del saber, seguir ese camino.

Sin embargo, el hacer música como acto performativo, actividad siempre profundamente relacionada con el contacto directo con el instrumentos y como construcción colectiva, estuvo presente en mi primera clase, con poca intensidad quizás en el contexto ritual, pero de manera central en el resto de mi paso por Sambomba y sin dudas en mi experiencia con la banda de aquél entonces y todas las que vinieron después. Los instrumentos y el hacer con el otro se erigen así como símbolos, o más bien como índices, también en pugna por hegemonía de sentido al interior de mi clase. ¿Qué sentido? Un sentido enraizado en una ontología musical fundada en la participación y en la acción conjunta, pensarían Small<sup>12</sup>, Turino<sup>13</sup>, Malloch<sup>14</sup> y Trevarthen<sup>15</sup>, entre otros. Ese proceso de interacción signica o semiótica, de carácter performativo, es lo que el semiólogo Walter Mignolov llama semiosis colonial. Aunque el Mignolo forja su herramienta analítica ante la escasa eficacia de conceptos como discurso colonial para pensar los procesos de dominación en contextos coloniales, ya que sólo aluden a producciones escritas u orales de las culturas alfabetizadas (occidentales), creo que la idea es válida para pensar dicha pugna de hegemonía entre ontologías musicales al interior de mi clase, si pienso a la notación como índice de una y la performance situada e intersubjetiva construída como índice de la otra.

Me pregunto, paciente y atento lector, a manera de coda, ¿cuántos comportamientos de carácter ritual hay en nuestras cotidianidades musicales, en las que se despliegan diversos símbolos que, como en mi primera clase de guitarra, luchan por ganar el sentido de qué es la música y por ende cómo se transmite y se experiencia? ¿Estarán otros ámbitos musicales, incluso por fuera de las instituciones académicas y de formación musical, exentos de dichos rituales y ontologías, en los cuales también se consumen procesos de

semiosis colonial encargados de luchar por una hegemonía del sentido musical? ¿Habrá Ud. inadvertidamente como yo, experimentado alguno?

## Bibliografía

- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Dussel, E. (1994). 1492 El encubrimiento del Otro Hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: Plural.
- Ellis, C., Adams, T. E., & H., J. S. (2015). *Autoethnography: Understanding Qualitative Research*. Heewon, C. (2007). *Autoethnography AS METHOD: Raising Cultural Consciousness of Self and Others*. Eastern University.
- Genep, A. Van. (2008). *Los ritos de paso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Holguín, P y Shifres, F. (2015). "Escuchar música al sur del río Bravo. Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana". *Calle14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, vol. 10, núm. 15, 40-53
- Leach (1971) *Replanteamiento de la antropología*. Seix Barral. Barcelona.
- Malloch, S. (1999) "Mothers and infants and communicative musicality". *Musicae Scientiae (Special Issue)*, pp 29-57.
- Mignolo, W., & Johnson, P. (2009). "El lado más oscuro del Renacimiento". *Universitas Humanística*, (67), 165-203.
- Mignolo, W. (2005). "Semiosis colonial: la dialéctica entre representaciones fracturadas y hermenéuticas pluritópicas". *AdVersuS*, II(3)
- Olson, D. R. (1996). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. BOOK, Cambridge: Cambridge University Press.
- Quijano, Anibal (1991). "Colonialidad y modernidad / racionalidad". *Perú Indígena (Lima)* Vol. 13, N° 29: 11-29
- Segalen, M. (2005). *Ritos y rituales contemporáneos*. Madrid: Alianza.
- Small, C. (1997). "El musicar, un ritual en el espacio social". Conferencia pronunciada en el III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología, en *Revista Transcultural de Música Transcultural Music Review #4 (1999) ISSN:1697-0101*
- Trevarthen, C. (1999/2000). "Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication". *Musicae Scientiae*, Special Issue, pp 155-215
- Turino (2008). "Participatory and Presentational Performance". *En Music as Social Life. The Politics of Participation*. The University of Chicago Press, pp 23-66.
- Turner, V. (1980). *La Selva de los Símbolos*. Siglo XXI.



## **El piano en la música cubana: desarrollo rítmico del son a la timba**

ANÍBAL ERNESTO COLLI, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, FACULTAD DE BELLAS ARTES,  
CARRERA DE MÚSICA POPULAR

Esta ponencia se propone iniciar una sistematización sobre el comportamiento rítmico del piano en la música popular cubana. La cubana es una de las músicas latinoamericanas más extendidas y difundidas fuera del continente, con una historia de más de un siglo. A pesar de esto, y al igual que gran parte de la música popular latinoamericana, es escasa e incipiente la sistematización de su discurso y la aplicación didáctica de esta sistematización. Creemos que la complejidad rítmica de esta música es un campo a analizar y ordenar didácticamente, con el objeto de facilitar su apropiación por los músicos populares, no sólo para tocar, componer o arreglar en el género, sino como parte del patrimonio rítmico continental que cada músico de estas tierras utilizará en sus propias producciones y estéticas.

En los últimos años y en sintonía con esta intención de inclusión pedagógica, la Facultad de Bellas Artes de la UNLP ha incorporado el Seminario de Música Cubana en el quinto año de varias carreras. La posibilidad de incluir académicamente el estudio y la práctica de estos géneros nos ha colocado en el desafío de sistematizar líneas de desarrollo e identificar patrones útiles para orientar a quien quiera adentrarse en el género. Entre estos patrones, rítmicos,

fraseológicos, melódicos, armónicos, texturales y tímbricos, el comportamiento del piano y su uso como engranaje rítmico melódico se presenta como un componente importante en la identidad estética y en la construcción de la trama instrumental. Nos propondremos entonces partir de las regularidades y posibilidades de variación de los que se consideran tumbados típicos o estandarizados en el son cubano: definir sus esquemas de acentuación, su relación con la clave, la percusión y el bajo, su relación con la armonía y la forma.

A partir del análisis de elementos prototípicos plantearemos un recorrido pedagógico para el pianista que intenta “tumbiar” dentro del género. A continuación analizaremos, en distintos ejemplos, los caminos que han abierto los pianistas más destacados de la música cubana bailable a partir de la evolución rítmica y estilística generada por la timba cubana y el songo, desde fines de la década del 80 hasta la actualidad. Observaremos de qué manera las diferentes peculiaridades rítmicas, recursos instrumentales y roles texturales han contribuido a la renovación permanente de la música cubana. Finalmente, sintetizaremos y extraeremos los recursos observados con el objetivo de que sean útiles al desarrollo de nuevos comportamientos del piano en otros géneros, contextos y producciones.

## Introducción

El crecimiento de las carreras de música popular en nuestro país y en todo el continente nos enfrenta como investigadores y docentes a desafíos teóricos y didácticos. ¿De qué manera se entrecruzan las formas populares de transmisión con los métodos escritos y los análisis de las producciones? ¿Cuál es el camino para formar músicos populares abiertos y críticos a la gran riqueza musical latinoamericana, con conocimientos significativos de las tradiciones y recursos para cuestionarlas y reformularlas? ¿Cómo sistematizar y organizar un lenguaje popular determinado con la enorme gama de sutilezas y sobreentendidos que presenta?

Concebir a los lenguajes populares como una tradición viva implica dar cuenta de cómo y de qué manera cambian para que los músicos latinoamericanos puedan apropiárselos y a la vez aprender caminos y estrategias posibles para el desarrollo de una música popular. En este trabajo nos propondremos aportar a una sistematización del comportamiento del piano

dentro de la música cubana bajo el término de salsa y su desarrollo posterior en el estilo llamado timba cubana.

La música popular cubana presenta una variedad de vertientes, pero fue sin duda el son el ritmo que se convirtió en eje de la músicaailable dentro y fuera de la isla. La cercanía de Cuba con los Estados Unidos, su uso por el público norteamericano como lugar de vacaciones, playas y casinos, así como la inmigración de cubanos y portorriqueños que popularizaron los ritmos cubanos en Nueva York a partir de los años 30 (Mario Bauzá, Machito, Tito Puente) generó una gran visibilidad e irradiación comercial de la música cubana en América y Europa. Prueba de esto es el equívoco anglosajón de llamar "latina" a esta música, como si fuera la música de todos los hispanohablantes, desconocimiento que llevaba a los absurdos de mezclar en una película maracas, mariachis, toreros y castañuelas. Por otro lado, el impacto mundial que significó la revolución de 1959 y las peculiaridades de su situación política y económica, generaron una atención generalizada a la cultura cubana y a lo cubano, de la que la música y el baile son algunas de las expresiones más conocidas.

En comparación con otras músicas populares latinoamericanas la música cubana incorporó al piano relativamente temprano. Su uso proviene de la charanga y del ritmo danzón de principios del siglo XX, de donde derivó al mambo y al chachachá. El son no lo incluía originalmente pero lo incorporó a partir de la década del 50, al punto que unos años más tarde terminó por desplazar al tres en todas las agrupaciones que no fueran de son tradicional. Cuando el son hecho en Estados Unidos fue rebautizado como salsa ya el piano con su tumbado era un elemento identitario fundamental. El hecho de presentar una tradición y a la vez una técnica instrumental propia convirtió al tumbado en una manera de tocar el piano, relativamente exportable a otros ritmos, tales como la música afroperuana, la rumba flamenca o el candombe.

A partir de la década del 80 Cuba vivió una revolución musical englobada bajo el término de timba y que consistió en una evolución del son y de otras músicasailables de la isla. Esta transformación logró unir una gran complejidad rítmica y de arreglos con una popularidad masiva. La misma música que generó interés por su originalidad y novedad a músicos de muchas partes del mundo mantuvo una relación estrecha con el pueblo cubano que es mayoritariamente, bailador. Una

parte esencial de su novedad radica en la creación de nuevos comportamientos rítmicos para sus instrumentos, entre ellos el piano, con tumbados nuevos, tumbados de timba.

Como en tantas músicas latinoamericanas, la música cubana a pesar de su larga historia no comenzó a sistematizarse hasta hace unas pocas décadas, inicialmente a través de libros enfocados a la enseñanza musical de la salsa y la música tradicional cubana para músicos de otras partes del mundo. A pesar del interés que ha despertado, la timba ha sido estudiada en mucho menor medida. Por esto creemos que esta sistematización del comportamiento del piano es un aporte necesario para comprender la evolución de una tradición viva y para enriquecer el bagaje rítmico de cualquier músico interesado en las músicas populares afroamericanas.

## **Evolución por interpretación, por versión, por arreglo**

Para encuadrar y comprender de qué manera se vinculan una nueva manera de tocar, con la renovación de los arreglos y la evolución de un estilo debemos referirnos a los conceptos de obra, arreglo, interpretación y versión.

En ese espacio que Carlos Vega denominó mesomúsica podemos observar como las prácticas musicales de origen folklórico relacionadas con la transmisión oral, la corporalidad y la ritualidad perviven y se modifican incorporando también recursos del abordaje académico (la composición escrita, los arreglos) y de la cultura de masas (la grabación, los conciertos, internet, etc). Estos lenguajes populares se reformulan periódica e históricamente y esta reformulación está vinculada a una nueva “manera de tocar” en la que arreglador e instrumentista se interinfluyen mutuamente.

Coriún Aharonian plantea en su artículo “Direccionalidad sociocultural y concepto de versión en mesomúsica” (1990) que existe un estadio intermedio entre la composición y la interpretación al que denomina versión. Diego Madoery por su parte en “El arreglo en la música popular” (2000), relaciona este concepto de versión con el de arreglo:

existe un espacio intermedio entre el tema y el producto.  
A este espacio que involucra procedimientos operativos  
y estratégicos denominamos arreglo o versión.

En músicas como la popular cubana, en las que la superposición rítmica es un elemento fundamental, la

distinción entre tema y arreglo se vuelve más problemática. El tema pierde su protagonismo en la identificación del estilo de un orquesta y de un período particular: aunque se compongan melodías nuevas, lo que público y críticos reconocen como sonoridad particular no reside en los “temas” sino en los “arreglos”. Parte de este conflicto se debe a continuar concibiendo a la composición como una tarea creativa que parte de lo melódico-armónico como punto de partida privilegiado. Este enfoque, que aparece muy claro en el contexto de la canción, no resulta del todo útil para analizar la músicaailable.

Alejandro Polemann en “La interpretación musical en la construcción de la versión en la música popular” (2013) identifica a la interpretación como una nueva instancia independiente del arreglo

( )podría definirse como versión y ésta no es otra que que el resultado de un tránsito del tema a través del arreglo y la interpretación siendo el género un marco organizador de los procedimientos y decisiones que se llevan adelante en cada una de esas instancias.

Es interesante observar como esta última instancia en la construcción de la versión que es la interpretación, puede funcionar en sentido inverso, como motor de nuevos arreglos y nuevos temas que reformulan el género. La nuevas formas de tumbar de pianistas y bajistas o de “repartir” de bateristas, timbaleros y percusionistas de la música cubana, que dieron origen a la timba no surgieron de la planificación de compositores y arregladores, sino por el contrario, éstos las tomaron para componer temas nuevos o rearreglar temas ya existentes. Nuevamente esta concepción tropieza con el problema de definir las fronteras entre compositor, arreglador y ejecutante, cuando en la música popular todos estos roles interactúan permanentemente, muchas veces en la misma persona o en el mismo grupo.

En “El contrapunto rítmico en la música popular. Aportes para una sistematización” (2015) planteamos que el dominio de la superposición rítmica es una habilidad necesaria para la creación en la música popular y la denominamos contrapunto rítmico. Y lo dividimos en dos campos:

La base rítmica: resultante de la superposición de todos los planos que realizan esquemas repetidos y encargada de construir la sensación del “caminar” del ritmo.

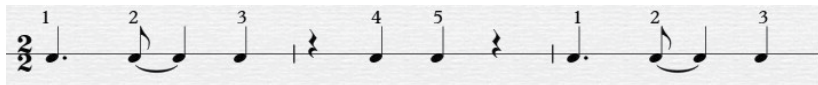
Las frases rítmico-melódicas no repetidas: integradas por la

melodía principal y las contramelodías o respuestas rítmicas dadas por cualquier instrumento y que funcionan como “figuras” que dialogan entre sí y contra ese “fondo” dado por la base rítmica.

Nos enfocamos aquí en el rol que desempeña el piano en la música cubana para la construcción de la base rítmica y en la evolución de ese rol durante la timba cubana. Para esto, partiremos entonces de sintetizar el tumbado tradicional de son o salsa e identificar sus rasgos particulares para luego plantear qué aspectos se modifican en el tumbado de timba.

### El tumbado típico de son o salsa

Comencemos entonces por definir el tumbado típico de la música cubana como punto de partida. Con todas las dificultades que implica definir un punto fijo en el desarrollo permanente de la música popular, podemos de todas formas, plantear un comportamiento estandarizado para el piano en el son y la salsa a partir de la década del 40-50 hasta ahora. Como todas las líneas rítmicas de este género, la clave de son (o de rumba) es el patrón alrededor del cual se desarrollan y diferencian las distintas líneas rítmicas, aun cuando, relegada a la rumba y el son tradicional, se toca muy poco o nada en las agrupaciones típicas de salsa con timbal, congas y bongó. Por lo que podemos decir que se convirtió en un marco implícito de la rítmica del género. La clave es el patrón de referencia general para ubicar los acentos de un ritmo en relación a sus cinco golpes numerados tal como mostramos más abajo. La convención es escribirla en dos compases de 2/2. Aquí abajo mostramos un período y medio de la clave.



De acuerdo a la relación de la clave con la estructura armónica, puede percibirse el inicio de su período desde el golpe 1 o desde el golpe 4. Esto llevó a la clasificación fuera de Cuba en clave 3-2 o 2-3 respectivamente, que sirve para entender con qué parte de la clave debe comenzarse con un cifrado determinado. Esta posibilidad de empezar en una mitad u otra de un esquema rítmico de dos compases es la misma para todos los instrumentos: timbales, congas, pianos, bajos tendrán diferentes condicionamientos rítmicos para la mitad “3” de la clave, que para la mitad “2”.

El tumbado de piano estandarizado para el son y la salsa presenta una sonoridad particular: los arpeggios de los acordes se presentan a través de la alternancia de notas triplicadas a distancia de una o dos octavas (dos tocadas con la mano derecha y una con la izquierda a una o dos octavas por debajo) contra la duplicación de rellenos de 3as o 4as (e incluso 2as) que completan el acorde en cada mano. Se supone que esta sonoridad duplicada en piano se remite a las cuerdas duplicadas (algunas en unísono y otras en 8ª) del tres cubano, el instrumento del que proviene la figura rítmica del tumbado de son.

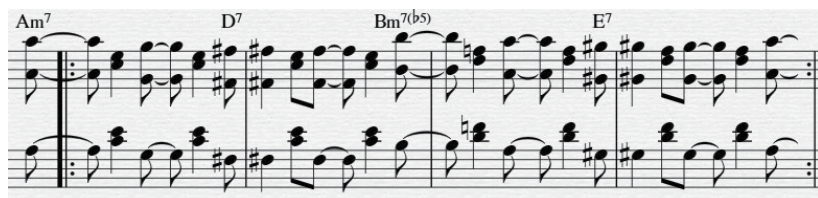
A esta disposición registral se le aplica un patrón rítmico en relación a la clave. Si la clave empieza en su sonido 1 el patrón del piano es el siguiente.



La mención de 8va se refiere a las octavas que realiza la mano derecha, las notas triplicadas que se destacan en el tumbado contra el relleno de 3as o 4as que se presentan entre medio. Aquí también el esquema rítmico tiene una duración de dos compases (una clave) y lo presentamos en un período y medio para que podamos observar cómo es el esquema rítmico 3-2 (compases 1 y 2 de la estructura escrita) o el esquema rítmico 2-3 (compases 2 y 3 de la estructura escrita). Podemos observar como 8as y rellenos se alternan, de forma tal que las 8as (que se perciben como acentos) se presentan como sincopas de corchea antes de cada pulso de blancas, salvo al inicio de la mitad del 2 de la clave, donde presentan un acento a tierra. Este acento a tierra es el que nos indica la parte 2 del tumbado de piano, o dicho de otra manera: si un tumbado es 2-3 empieza a tierra, en cambio si es 3-2 empieza sincopado y la tierra la presenta en la mitad de su estructura.

Veamos como se aplica este esquema de tumbado típico a una estructura armónica también típica de son y salsa, en este caso I IVM II V en modo menor, empezando con la parte 3 de la clave.

### Tumbado 3-2 sobre I IVM II V de La m:



La conducción de voces de fundamental-7ª en los acordes 1 y 3 y 3ª. en los acordes 2 y 4 es una convención del género, que se aplica en todos los contextos de II-V, aunque por supuesto hay otros voicings alternativos que también son habituales. La mano derecha podría tocarse también una 8ª más aguda de lo escrito, mientras que en general la mano izquierda suele mantenerse en la octava inferior al do central.

En cambio si sobre la misma armonía y con el mismo voicing el tumbado comenzara en la parte 2 de la clave el resultado sería éste.

#### Tumbado 2-3 sobre I IVM II V de La m:

A partir de este primer punto de partida podemos explicar las distintas variaciones como transformaciones de este primer esquema planteado. Siempre teniendo en cuenta que esta distinción entre esquema básico y variaciones es teórica e instrumental, dirigida a abarcar las distintas maneras de tumbar que en la historia se han presentado simultáneamente, variando de acuerdo al estilo del pianista, la orquesta y el arreglo.

#### Variaciones que no modifican los acentos básicos

Son variaciones que agregan ataques entre 8as o reemplazan rellenos por 8vas pero no modifican la ubicación métrica de las 8vas estructurales (las que se presentan en síncope de corchea y a tierra al comienzo de la parte del 2)

Una de las primeras transformaciones que podemos identificar como variaciones habituales es la posibilidad de arpeggiar los acordes. En vez de hacer un relleno de dos notas a la vez esas dos notas se tocan sucesivas, con lo cual el esquema presenta un ataque más. En principio, y para mantener la identidad rítmica del tumbado, estas variaciones no cambian la ubicación métrica de las 8as., sólo agregan ataques entre ellas. En principio deberemos dejar libre las subdivisiones que caen a tierra justo después de que la 8va se presenta en síncope. Considerando el esquema rítmico de una clave o dos compases, podemos identificar cuatro espacios para arpeggiar y agregar ataques de relleno al tumbado. Sobre



la primera mitad del tumbado presentado antes (dado que era un tumbado de dos claves de duración) estas variaciones posibles serían las siguientes:

Arpeggio sobre el primer cuarto del esquema:

A musical score for a piano piece, showing a first variation of an arpeggio. The score is written on two staves (treble and bass clefs). The key signature has one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The piece is divided into three measures by vertical bar lines. Above the first measure is the chord symbol  $Am^7$ , above the second is  $D^7$ , and above the third is  $Bm^7(b5)$ . The melody in the treble clef consists of eighth notes, and the bass line in the bass clef consists of quarter notes. The first measure contains the notes A, C, E, G in the treble and A, C, E, G in the bass. The second measure contains the notes D, F#, A, C in the treble and D, F#, A, C in the bass. The third measure contains the notes B, D, F, A in the treble and B, D, F, A in the bass.

Arpeggio sobre el segundo cuarto del esquema:

A musical score for a piano piece, showing a second variation of an arpeggio. The score is written on two staves (treble and bass clefs). The key signature has one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The piece is divided into three measures by vertical bar lines. Above the first measure is the chord symbol  $Am^7$ , above the second is  $D^7$ , and above the third is  $Bm^7(b5)$ . The melody in the treble clef consists of eighth notes, and the bass line in the bass clef consists of quarter notes. The first measure contains the notes A, C, E, G in the treble and A, C, E, G in the bass. The second measure contains the notes D, F#, A, C in the treble and D, F#, A, C in the bass. The third measure contains the notes B, D, F, A in the treble and B, D, F, A in the bass.

Arpeggio sobre el tercer cuarto del esquema:

A musical score for a piano piece, showing a third variation of an arpeggio. The score is written on two staves (treble and bass clefs). The key signature has one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The piece is divided into three measures by vertical bar lines. Above the first measure is the chord symbol  $Am^7$ , above the second is  $D^7$ , and above the third is  $Bm^7(b5)$ . The melody in the treble clef consists of eighth notes, and the bass line in the bass clef consists of quarter notes. The first measure contains the notes A, C, E, G in the treble and A, C, E, G in the bass. The second measure contains the notes D, F#, A, C in the treble and D, F#, A, C in the bass. The third measure contains the notes B, D, F, A in the treble and B, D, F, A in the bass.

Arpeggio sobre el cuarto cuarto del esquema:

The image shows a musical score for a 2-3 tumbado pattern. It consists of two staves. The top staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The bottom staff has a bass clef and the same key signature. The music is divided into three measures by vertical bar lines. Above the first measure is the chord symbol Am7, above the second is D7, and above the third is Bm7(b5). The notes are written as eighth notes, with some beamed together. The rhythm is a 2-3 tumbado, meaning two eighth notes followed by a quarter note in each measure.

Por supuesto que estas variaciones pueden combinarse unas con otras. También puede arpegiarse en dirección descendente y combinar ambas direcciones, lo que enriquece el efecto general. Recordemos que estamos mostrando un tumbado 2-3, en un tumbado 3-2 podemos aplicar el mismo procedimiento.

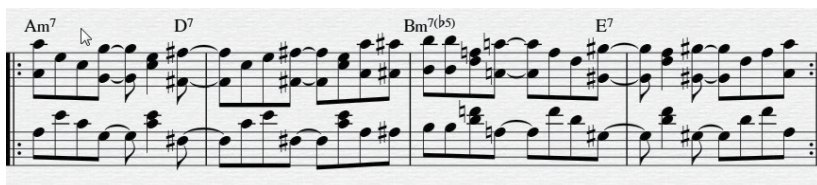
#### Reemplazo de rellenos por 8vas

En paralelo con esta variación, también es habitual reemplazar alguno de los rellenos del tumbado por otra 8va. con lo cual las notas que “cantan” en el tumbado son más. Este recurso sirve para hacer el tumbado más melódico. Sobre la misma armonía, éste sería un ejemplo:

The image shows a musical score for a variation of the 2-3 tumbado pattern. It consists of two staves. The top staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The bottom staff has a bass clef and the same key signature. The music is divided into four measures by vertical bar lines. Above the first measure is the chord symbol Am7, above the second is D7, above the third is Bm7(b5), and above the fourth is E7. The notes are written as eighth notes, with some beamed together. The rhythm is a 2-3 tumbado, meaning two eighth notes followed by a quarter note in each measure.

Combinando entonces arpeggios ascendentes o descendentes en cualquiera de los cuatro espacios de la clave y reemplazos de rellenos por 8vas podríamos llegar para este esquema armónico en 2-3 al siguiente tumbado.

### Combinación de arpeggios ascendentes y descendentes y reemplazo rellenos por 8vas



The image shows a musical score for guitar. It consists of two staves. The top staff has a treble clef and the bottom staff has a bass clef. The key signature has one sharp (F#). The chords are Am7, D7, Bm7(b5), and E7. The melody is composed of eighth notes, with some beamed eighth notes. The bass line consists of eighth notes, some of which are beamed together. The score is divided into measures by vertical bar lines.

Podemos ver un ascenso cromático en octavas para llegar al tercer acorde. Las aproximaciones cromáticas a las notas de cada acorde, tanto ascendentes como descendentes, son también una marca de género.

Es interesante observar cuánto pueden variar los tumbados con estos recursos, sin haber cambiado de ubicación las 8vas principales.

Sin embargo, en la práctica del tumbado tradicional también el esquema rítmico presenta variaciones. Es decir, que esas 8vas estructurales también se mueven en su ubicación métrica dentro de lo que el oído considera “estar en clave”, es decir, acentos que el género permite, opuestos a “estar atravesado” que se refiere a los acentos que el estilo prohíbe.

#### Variaciones que modifican los acentos básicos

A diferencia de las anteriores, estas variaciones presentan algún cambio de ubicación de las 8vas estructurales. Las más habituales son las siguientes:

#### Apoyo a tierra en la segunda blanca en la parte del 2

Aquí la octava coincide con el sonido 5 de la clave. Mostramos dos posibilidades sobre el mismo tumbado 2-3 visto hasta ahora.



The image shows a musical score for guitar. It consists of two staves. The top staff has a treble clef and the bottom staff has a bass clef. The key signature has one sharp (F#). The chords are Am7, D7, and Bm7(b5). The melody is composed of eighth notes, with some beamed eighth notes. The bass line consists of eighth notes, some of which are beamed together. The score is divided into measures by vertical bar lines. The text 'Partitura con' is visible at the top right of the image.

Con rítmica de negra-dos corcheas

Musical notation for a piece with a 'negra-dos corcheas' rhythm. The notation is on a grand staff with two staves. The key signature has one sharp (F#). The chords are Am<sup>7</sup>, D<sup>7</sup>, and Bm<sup>7</sup>(b<sup>5</sup>). The melody consists of eighth and sixteenth notes, often beamed together in pairs.

Apoyo de la negra anterior o las dos negras anteriores a la tierra de principio de compás

Musical notation illustrating the 'Apoyo' technique. The notation is on a grand staff with two staves. The key signature has one sharp (F#). The chords are Am<sup>7</sup>, D<sup>7</sup>, Bm<sup>7</sup>(b<sup>5</sup>), and E<sup>7</sup>. The melody features eighth notes and sixteenth notes, with some notes appearing before the downbeat.

Anticipación de las 8vas. a síncopa de negra

Musical notation illustrating the 'Anticipación de las 8vas.' technique. The notation is on a grand staff with two staves. The key signature has one sharp (F#). The chords are Am<sup>7</sup>, D<sup>7</sup>, Bm<sup>7</sup>(b<sup>5</sup>), and E<sup>7</sup>. The melody features eighth notes and sixteenth notes, with some notes appearing before the downbeat.

Esta anticipación de la armonía una negra antes de la tierra es típica del tumbado de bajo y muy usada en el son tradicional. Es más común que ocurra al final de la parte 3 de la clave, con lo cual coincide con el golpe 3, aunque no está prohibido hacerla sobre la parte 2 de la clave tampoco. A veces también se presenta como dos corcheas repetidas antes de la tierra.

Aunque estos recursos presentados no agotan las

variaciones usuales del tumbado típico del son y la salsa, si abarcan la mayor parte de la práctica en cuanto a variaciones rítmicas.

### Variaciones en la conducción de voces

A las variaciones rítmicas planteadas hasta ahora debemos agregarles las posibilidades de cambiar la conducción de voces dentro de un mismo esquema armónico. Comparemos entonces de nuevo, el tumbado básico 2-3 sobre I IVM II V en Lam que tomamos como modelo y otra conducción de voces sobre el mismo ritmo y la misma armonía.

#### Conducción de voces F-7ª a 3ª

Musical notation for the first variation, showing a piano accompaniment with chords Am7, D7, Bm7(b5), and E7. The melody is written in a treble clef with a 2-3 rhythmic pattern. The bass line is in a bass clef with a similar rhythmic pattern. The notation includes various accidentals and dynamics.

#### Otra conducción alternativa

Musical notation for the second variation, showing a piano accompaniment with chords Am7, D7, Bm7(b5), and E7. The melody is written in a treble clef with a 2-3 rhythmic pattern. The bass line is in a bass clef with a similar rhythmic pattern. The notation includes various accidentals and dynamics.

Aun habiendo conducciones de las 8vas más típicas y relacionadas con la sonoridad del género, las posibilidades de crear conducciones alternativas son muchas y permiten renovar los tumbados y ampliar sus posibilidades melódicas. En el contexto de práctica, el pianista debe elegir la conducción de voces que mejor interactúe con las melodías que acompaña: la melodía de la canción, los coros o los mambos de metales.

Existe también la posibilidad de que la nota más grave de la mano izquierda no sea la misma que se octava con la derecha. En ese caso, el tumbado pierde algo de melodicidad y de la fuerza de triplicar una nota, pero gana en profundidad armónica. Un abordaje bastante habitual consiste en

establecer un paralelismo de 10as entre la nota más grave de la mano derecha y la más grave de la mano izquierda, como se muestra en el siguiente ejemplo, en 2-3 y con la misma armonía presentada anteriormente:

### Tumbado en 10as

Musical notation for 'Tumbado en 10as'. The score is in 2/3 time and consists of four measures. The chords are Am<sup>7</sup>, D<sup>7</sup>, Bm<sup>7(b5)</sup>, and E<sup>7</sup>. The notation shows a parallel motion of the 10th between the right and left hands. A watermark 'partitura completa' is visible at the top.

Manteniendo la conducción de voces 7<sup>a</sup>-3<sup>a</sup> habitual en la nota más grave de la mano izquierda para enlaces de cuarta ascendente, es habitual que la derecha octave 9as, 5as y 13as como se muestra en el siguiente ejemplo

### Tumbado con disposición de 7<sup>a</sup>-9<sup>a</sup> y 13-3<sup>a</sup>

Musical notation for 'Tumbado con disposición de 7<sup>a</sup>-9<sup>a</sup> y 13-3<sup>a</sup>'. The score is in 2/3 time and consists of four measures. The chords are Am<sup>9</sup>, D<sup>7</sup>, Bm<sup>9(b5)</sup>, and E<sup>7(b13)</sup>. The notation shows a parallel motion of the 7th and 9th in the left hand and the 13th and 3rd in the right hand.

Las posibilidades de combinar diferentes conducciones de voces en una mano y la otra permiten no sólo movimientos paralelos, sino contrarios u oblicuos. En el caso siguiente se muestra el recurso de mantener una nota pedal en la mano derecha, en este caso, la cuarta de la escala y 11<sup>a</sup>, fundamental, 3<sup>a</sup> y 7<sup>a</sup> de los acordes elegidos.

### Tumbado con nota pedal aguda

Musical notation for 'Tumbado con nota pedal aguda'. The score is in 2/3 time and consists of four measures. The chords are Am<sup>7</sup>, D<sup>7</sup>, Bm<sup>7(b5)</sup>, and E<sup>7</sup>. The notation shows a sharp pedal note in the right hand, which is the 4th of the scale and 11th, fundamental, 3rd, and 7th of the chosen chords.

### **El tumbado en la timba cubana**

A partir de la década 80 se produjo un enorme renovación y revolución en la músicaailable cubana que fue englobada bajo el término de Timba. Podemos caracterizarla como un nuevo estadio en la evolución del son cubano con influencias de otros ritmos de la música popular cubana (rumba, songo, mozambique, conga, pilón) y del funk, la fusión y el jazz latino. Este nuevo lenguaje surge a partir de las siguientes vertientes:

Las fusiones de jazz, funk y ritmos afrocubanos llevadas a cabo por Irakere en la década del 70 de las cuales son ejemplos paradigmáticos los temas Bacalao con pan, Ese atrevimiento, Juana 1600, El tata y Aguanile bonko, entre otros.

La evolución del songo a principios de los 70, ritmo inventado por Blas Egües, primer percusionista de Los Van Van y desarrollada por su timbalero estrella Changuito Quintana. La originalidad y el desarrollo permanente de la obra de Los Van Van lo convirtieron en la más importante orquestaailable cubana del siglo.

Los arreglos de metales más cercanos al funk, la inclusión de la batería y el nuevo estilo bajístico de Feliciano Arango, en los primeros discos de NG La Banda.

La renovación de los tumbados de piano y bajo, las nuevas secciones formales y variedad de coros y la complejización de los obligados o “bloques” en los primeros discos de La Charanga Habanera.

A pesar de la variedad de caminos abiertos en este campo estilístico podemos identificar características comunes a los nuevos roles instrumentales que se plantean a partir de esta nueva etapa:

Los temas presentan mayor cantidad de secciones formales y nuevas texturas rítmicas: a las secciones habituales de la salsa de Cuerpo, Montuno y Mambo se le suman las secciones de Presión, Masacote, Coro-Mambo, Muela y Pedal, entre otras. Cada sección presenta un comportamiento instrumental y una textura propia.

Los esquemas rítmicos repetidos de bajo, piano, coros y frases de metales suelen más largos (de 2, 4 o más claves) y suelen variar de sección a sección. Presentan más síncopas y complejidad rítmica, jerarquizan acentos nuevos y se enlazan unos con otros con obligados o “bloques” que suelen ser también más complejos rítmicamente y más numerosos (cantidad de obligados por tema) que los que aparecían en la salsa o el son tradicional.

La interacción entre tumbados de piano, bajo, coros y

metales es particular para cada sección de cada tema y forma parte del arreglo y de la estética particular que construye cada orquesta (su “sello” como se le dice en Cuba). Podemos decir que el contrapunto rítmico es uno de los espacios creativos más importantes de la composición de la músicaailable, algo que emparenta a la timba cubana con el funk.

En este marco podemos identificar aquellos aspectos en que el comportamiento del piano en la timba cubana se diferencia de su rol habitual en la salsa o el son tradicional:

El esquema rítmico del tumbado no es de 1 clave de duración sino de 2 o 4. Es decir que no repite la rítmica hasta que se repite la armonía o incluso a veces la “vuelta rítmica” es más larga que la vuelta armónica.

Muchas veces el tumbado de piano busca establecerse como un riff que identifica al tema, en ese caso el uso de las 8vas estará en función de establecer una melodía original y reconocible.

La ubicación métrica de las 8vas puede llegar a transformarse totalmente, ampliando siempre el campo de las opciones rítmicas gracias a la incorporación de acentos que influyen al son desde otros ritmos cubanos y afrocubanos. La jerarquización de los acentos en la segunda corchea que sigue al principio del compás (especialmente en la parte 3) o en la segunda corchea después de la mitad de compás (tanto para la parte 2 como para la 3) o del golpe 4 de la clave, son ejemplos de esto. A veces esta sucesión de sincopas se presenta tan en contra del compás y de la estructura tradicional que si uno escucha el tumbado solo no puede estar seguro de donde está la tierra y dónde cae la clave.

La relación entre 8vas y relleno se trastoca o varía de diversas maneras: o haciendo que “cante” el relleno de 3as, o intercalando rápidamente el esquema de triplicar la voz principal con otros con voces diferentes en ambas manos o sin duplicar en mano derecha. A esto también se le agrega la posibilidad de agregar notas extras en la mano izquierda para lograr un fondo más continuo.

Observaremos entonces estas características en tumbados específicos desarrollados por algunos de los pianistas que más aportaron al desarrollo del tumbado de timba: Juan Carlos González (primera Charanga Habanera), Iván Melón Lewis (Isaac Delgado) y Tirso Duarte (segunda Charanga Habanera).

### **Análisis de ejemplos de tumbados de timba cubana**

Lola (Charanga Habanera): tumbado sobre 2do coro





Este tumbado de Juan Carlos González (Charanga Habanera) presenta una gran creatividad en la ubicación de las 8vas y su efecto rítmico. Sobre una base 2-3 en un esquema armónico de VI-V-I de Bm de dos claves, podemos ver que las 8vas acentuadas aparecen sobre el golpe 4 de la clave, sobre la segunda corchea de la segunda blanca del compás (anticipando la armonía aún más que el tumbado de bajo), en las terceras corcheas del siguiente compás, luego en las segundas corcheas del tercer compás, cerrando en el golpe 3 de la clave. La ubicación de los arpeggios a veces sobre la tierra ayuda a acentuar el efecto sincopado y desestabilizador del compás subyacente.

#### Pelirroja (Charanga Habanera) : tumbado en la presentación del coro final



Este tumbado también de Juan Carlos González, presenta un abordaje muy original de una armonía muy visitada en el son y en la música popular en general: II V III V/II, en este caso de Fa mayor. Sobre un pedal de V, se presenta este tumbado que aprovecha las notas comunes entre el segundo y el tercer acorde para generar un desplazamiento métrico cada tres negras. La acentuación de la segunda corchea es muy habitual aquí.

#### Luz viajera (Isaac Delgado): tumbado sobre coro final





En este ejemplo de Iván Melón Lewis se destaca el uso de las terceras paralelas, sonoridad habitual del relleno, para construir su identidad melódica. Está en 2-3 sobre la armonía de I V/VI VI V/V V en Bb mayor. Además notamos que la mano izquierda toca todas las subdivisiones, relleno los espacios que deja libre la melodía en la mano derecha, en el segundo compás con un “diatocluster” de cuatro segundas mayores sucesivas, correspondiente a un D7 con 5b y 13b.

**Se te fue la mano (Isaac Delgado): tumbado sobre Coro 2**



Este tumbado, también de Iván Melón Lewis, en 2-3 sobre la armonía G-C7-B7-Em-D7 presenta algunas de las características propias de los tumbados de timba: extensión de 4 claves, identidad melódica reconocible con un uso abundante de las 8vas, mano izquierda casi continua, acento de la segunda corchea en la parte del 3, y un esquema desplazado cada tres negras cerca del final.

El bla, bla, bla (Charanga Habanera): tumbado sobre 2do coro.

The image displays a musical score for the piece 'El bla, bla, bla (Charanga Habanera)'. It consists of two systems of music. The first system features a piano part with a treble clef and a bass part with a bass clef, both in 2/4 time. The piano part has a melodic line with eighth and sixteenth notes, while the bass part provides a rhythmic accompaniment. Chord markings 'D', 'Dmi/F', and 'F#mi' are placed above the bass staff. The second system continues the piece, with the piano part showing a melodic phrase and the bass part providing accompaniment. Chord markings 'Bm11', 'Em7', and 'A' are placed above the bass staff. The score includes various musical notations such as beams, slurs, and accents.

Este tumbado de Tirso Duarte utiliza las 8vas para crear un riff melódico muy reconocible, la punta que es el que identifica al tema y por eso se muestra al principio como introducción. Sobre un esquema de cuatro claves en A sobre armonía IV-IVm-VI-II-II/IV-V/IV, repite un motivo de dos compases y luego esboza un motivo desplazado cada tres negras. La oposición entre negras a contratiempo en la parte del 3 y negras a tiempo hasta el inicio de la parte del 2 es una alternancia muy típica en la música cubana. En el tercer sistema podemos observar la rítmica del bajo sinte que acompaña este tumbado, que combina notas largas y cortas, presenta síncopas de corchea antes de la tierra tanto en la parte 2 como la del 3, apoya el golpe 3 y 5 de la clave en la nota si y acentúa la segunda corchea después del principio del compás en la parte del 3.

### Conclusiones

La sistematización de los lenguajes populares es aún incipiente y a la vez, sumamente necesaria para concebir una pedagogía que forme músicos críticos, con capacidad para conectar diversas tradiciones y pensar desarrollos futuros. Entre esta multitud de lenguajes de nuestro continente, la música cubana puede ser uno de esos bagajes para el músico

latinoamericano, en la medida en que seamos capaces de hacerla accesible a los músicos que se forman, sin necesidad de que se conviertan en especialistas ni limitándola a simplificaciones y abordajes superficiales. Por otra parte, así como los lenguajes tienen su especificidad, también tienen redes con otras expresiones, y permiten intertextualidades que nos interesa sembrar.

Creemos además que comprender y adentrarnos en la singularidad rítmica de nuestras músicas latinoamericanas es una inmensa tarea a desarrollar, con enfoques y herramientas nuevas, más vinculadas a la forma en que los músicos populares aprenden a tocar, cantar y bailar, que al enfoque académico del ritmo.

Esperamos que este trabajo ayude a hacer propios los aportes de la forma de tocar el piano en la música popular cubana del siglo pasado y la actual.

## Bibliografía

Aharonián, C. (1990) "Direccionalidad sociocultural y concepto de versión en mesomúsica" (informe). V Jornadas Argentinas de Musicología y IV Conferencia Anual de la Asociación Argentina de Musicología, Buenos Aires. Mimeo.

Colli, A. (2014) "El contrapunto rítmico en la música popular: aportes para una sistematización". Ponencia presentada en las 2<sup>ª</sup> Jornadas sobre Música Popular-Tradición e innovación, encrucijadas didácticas, Universidad Nacional de La Plata, diciembre de 2014.

Madoery, D. (2000) "El arreglo en la música popular", en Revista Arte e Investigación Año IV N° 4, Universidad Nacional de La Plata, 2000. pp. 90-95.

Moore, Kevin (2010) "Beyond Salsa Piano" Latin Pulse Music, Santa Cruz, California.

Orovio, Helio (1992) "Diccionario de la Música Cubana" Editorial Letras Cubanas, La Habana, Cuba.

Polemán, A. (2013) "La interpretación musical en la construcción de la versión en la música popular". Ponencia presentada en las X RAM -Reunión de Antropología del Mercosur. 10 al 13 de julio de 2013. Córdoba, Argentina.

Vega, C. (1979) "Mesomúsica: un ensayo sobre la música de todos". Revista del Instituto de Investigación Musicológica Carlos Vega, N°3, Buenos Aires.

## Apuntes sobre la creación de arreglos corales

EDUARDO CORREA – EDICIONES GCC

El texto Apuntes sobre la creación de arreglos corales no es más que el resultado “temporal, dinámico y lejos de lo absoluto” de una serie de reflexiones y conclusiones “provisorias” a las que he ido arribando en tres décadas de escribir arreglos vocales sobre matrices musicales populares argentinas y latinoamericanas.

Hay dos lugares permanentes de arribo: uno, el que direcciona la práctica ejercida sobre agrupaciones mixtas y de voces iguales, pequeños y grandes formatos de características diversas en cuanto a niveles de resolución, perfil artístico y particularidades culturales entre otras variables. El segundo lugar emerge de la re significación continua de lo aprendido, lo incorporado a partir de la reflexión, la lectura o la escucha regular de la producción de otros colegas con los que compartimos profesión y oficio.

El arreglo vocal, que es el eje central de esta exposición, supone una situación particular en el espacio de la composición. Es un proceso creativo que se inicia a partir de una matriz dada, de una originalidad que, además de no serle propia, contiene una lógica y sentido definidos.

Por lo tanto arreglar es concretar en un nuevo plano físico, audible, acústico, esa matriz que se apropia. El éxito de esta concreción permitirá que surja una impronta nueva, una

música distinta.

Esta nueva originalidad es producto de la decisión que el compositor toma sobre las herramientas que selecciona, y en éstas, inevitablemente está la mirada personal.

¿Cómo se configura esta visión? En mi caso, desde la elección de la obra y su pertinente análisis, atravesando aquellos puntos que caracterizan la conformación de ciertos tópicos estilísticos, la influencia de lenguajes no vocales y la relación con el texto.

Lejos del objetivo de sentar sentencias, pero si con el propósito de aportar al debate y la discusión, el texto tiene como pretensión evidenciar un lugar en el que se puede intervenir creativamente e integrarse al complejo y maravilloso mundo de las voces, sin perder de vista el respeto por los trayectos de la historia y porque no, instando a animarse a recorrer caminos nuevos, esos que el arte a diario ofrece, provoca y desafía.

## 1. Sugerencias a considerar

El arreglo es un momento particular en el universo de la composición, al que además consideramos como la concreción en un nuevo plano físico y audible de una matriz original que se toma como referencia.

En esta concreción, ineludiblemente surge una impronta nueva, distinta.

La nueva originalidad, su re significación, es producto de una decisión del compositor que se materializa en la selección de las herramientas con las que operará para modificar y expresar, para sentar una presencia creativa.

El inicio del proceso que enunciamos tiene dos actores protagónicos: la matriz (obra, canción, fragmento etc) y el compositor. A esto pueden sumársele varias consideraciones: la calidad y especificidad de las herramientas seleccionadas (recursos que operan sobre la estructura y sobre los contenidos), la categorización de los elementos que constituyen el original, el grupo destinatario (si es que lo hay), como un supuesto beneficiario circunstancial.

También hasta aquí se contextualiza una escena común de arregladores tanto vocales como instrumentales, profesionales o aficionados.

En el caso específico de la música coral y en ella la música arreglada para coros, la experiencia histórica argentina remitida al último período democrático (1983 a la fecha) arroja

como dato que la matriz proviene en un altísimo porcentaje de la música popular de raíz folklórica y urbana, y de la lengua de origen. La conectividad de un mundo hipercomunicado y el arreglo como concreción de una idea personal en términos musicales promueven a la renovación constante del repertorio. Esto es provocado por la propia demanda de los actores del mundo coral: cantantes, directores, preparadores vocales y público.

Se ha convertido una acción habitual en las prácticas de los coros (sin pasar por alto las numerosísimas agrupaciones vocacionales que hay en nuestro país) la configuración de un director/arreglador sujeto a una coyuntura. Éste ha profundizado la relación directa entre arregladores e intérpretes que naturalmente comparten la profesión y que se beneficiada por la oportunidad de acceder en forma directa al instrumento. Los orquestadores y arregladores saben que nada sustituye a la realidad para crearle bases sólidas al oficio.

Puede plantearse como una hipótesis que el vínculo entre el arreglo que se pretende abordar y el grupo destinatario define las herramientas y su grado de complejidad en cuanto al uso que se les dará. También estos recursos pueden estar sugeridos por el texto original y su forma de emisión, modismos y significados de la palabra.

Los recursos son los representantes del arreglador. Su acertada elección ayudará a transmitir lo que se propone y a interpretar lo que el grupo demanda. En la decisión de las herramientas naturalmente se aplicarán diferentes criterios de acuerdo al fin: la búsqueda del equilibrio entre el producto y la matriz original, el alejamiento de ésta desde una visión más innovadora, la categorización de dificultades técnicas o expresivas considerando el grupo beneficiario.

Finalizando estas consideraciones iniciales, retomamos la importancia de la matriz y su elección en relación a las posibilidades y expectativas de la comunidad coral. La canción, dentro de la cultura, ha tomado la representación del registro y del relato de los acontecimientos, ha adquirido numerosas formas y variantes y generado especies y géneros según procedencias y contextos étnicos, socioeconómicos y políticos. El arreglo coral ha irrumpido por la necesidad de transferir al instrumento coro este vehículo generalmente popular y muchas veces con mas intenciones comunicativas o educativas por sobre las estéticas o artísticas. El panorama es amplísimo desde las músicas tradicionales hasta el rock o el tango, abarcando el contenido múltiple de la palabra cantada.

## 2. Comienzo, elección y análisis de la obra escogida

Varios parámetros toman una importancia determinante a futuro para el éxito del arreglo. Aunque sería arbitrario y limitado enunciar un número preciso de ellos, vamos a citar los que, por experiencia propia considero los más recurrentes:

- las expectativas del grupo que conforma el coro
- cantidad de cantantes, sus registros y las cuerdas que conforman en el orgánico
- capacidad técnica vocal
- ductilidad en cuanto a estilos e idiomas
- su vínculo con el ritmo y su cuerpo
- su historia como oyentes
- su experiencia en hacer música con otros

Cuando el grupo destinatario es un sujeto definido, sus particularidades deben ser atendidas. Si no hay grupo, el estándar determina las particularidades. En este caso, los parámetros son amplios pero precisos:

- extensión y registro de cada cuerda femenina y masculina
- estructura del orgánico (niños, jóvenes, adultos o adultos mayores)
- posibilidades técnicas y expresivas
- posibilidades de organización textural
- elección del o los centros tonales (en caso de ser música tonal) y su implicancia en el correcto uso de las tesituras para optimizar timbre, volumen, vibrato y agilidad

Un profundo planteo previo acota la elección en cuanto a matrices. No todo siempre se puede adaptar a un arreglo. La música popular de raíz folklórica es un punto de partida generoso, con definiciones rítmicas y formas establecidas que son parte de los bienes culturales que compartimos donde además coexisten prácticas de tipo vocal colectivas instaladas en el imaginario social.

De todos modos y mas allá de estas especulaciones, la elección de la obra se define por la capacidad de adaptación del instrumento. El análisis debe ser minucioso: una frase en situación extrema en cuanto a tesitura, o una dificultad rítmica fuera de la media pueden llevar a que el proyecto se interrumpa o arroje un resultado diferente al preconcebido.

En mi experiencia, el boceto devenido de un plan general del arreglo siempre beneficia a la organización del proceso: la distribución del tema melódico, la asignación de texturas, las posibilidades de modulación o cambio de centro tonal, las variaciones formales, el insertar material no original, como introducciones, interludios, ampliaciones formales. Todo



puede verse con antelación. La repetición de secciones, tan común en la música popular, son espacios donde los cambios texturales o formales evitan la previsibilidad.

Todo cambio debe producirse con un criterio y un orden que se vinculen estrechamente con la coherencia del original, esto a pesar de la hibridez que siempre conlleva a un arreglo, donde las prácticas de estilo o estéticas son relativas. Es importante sostener las articulaciones internas que construyen sentido, pues el arreglo debe aportar una nueva identidad que resignifique una anterior. La obra resultante debe reflejar aquello que motivó la versión o impulsó la novedad.

Ejemplo de una misma obra con dos planteos diferentes:

**A: textura heterofónica, sobre tópicos rítmicos del tango**

### VOLVER

Gardel - Le Pera

arr E Correa

soprano

alto

tenor

bajo

7

## B: textura homofónica, mas usual en la literatura coral clásica

### VOLVER

Gardel - Le Pera

arr E Correa

soprano *mp*  
Yo\_a-di-vi-no\_el par-pa-de-o de las lu-ces que\_a lo-le-jos van mar-can-do mi re-

alto *p*  
Par-pa-de-o de las lu-ces que\_a lo-le-jos van mar-can-do mi re-

tenor *p*  
Par-pa-de-o de las lu-ces que\_a lo-le-jos van mar-can-do mi re-

bajo  
Par-pa-de-o de las lu-ces que\_a lo-le-jos van mar-can-do mi re-

4  
tor-no. Son las más-mas que\_a-lum-bra-ron con sus pó-li-dos re

tor-no son las que a-lum-bran re

tor-no son las que a-lum-bran re

tor-no son las que a-lum-bran re

### 3. Elección de la tonalidad, modificaciones totales o parciales de las funciones armónicas, estructura formal, modulaciones

La elección de la tonalidad forma parte del plan general del arreglo. El rol de la conducción melódica, en la totalidad o por fragmentos, secciones o episodios incide en las extensiones que el trabajo ponga en juego y determina el tipo de agrupamiento.

Dentro de un registro hay al menos tres espacios estables: agudo, medio y grave. Cada uno tiene sus propias tensiones y una conexión expresiva con la palabra o la frase que podemos

considerar cultural o pre musical. La melodía recorre un trayecto que, de acuerdo al texto, transita estos espacios. Sustener esta expresividad y sujetarla a las características de la cuerda designada para el rol melódico es un camino posible. Lo contrario a esto es proponer una nueva instancia expresiva, innovadora.

El formato tradicional del coro SATB (el par de voces masculinas y femeninas) visibiliza dos posibilidades de mínima: soprano y/o tenor como roles cantables y alto/bajo como sostén armónico-ritmico o desarrollo de contrapuntos.

Una vez escogida la o las tonalidades comienza la operación (o el trabajo de oficio) sobre los contenidos o la forma: la rearmonización es una técnica muy difundida en la música popular y con sobrados ejemplos en la literatura coral actual. Su acentuada progresión altera la horizontalidad de la línea discursiva y la consecuente pérdida de la consonancia armónica implica atender otros aspectos relacionados a la afinación relativa. El efecto en estos ejemplos es más cercano a lo instrumental, lo que lo vincula directamente con el progreso de las músicas urbanas de raíz popular.

Cuando se opera sobre la estructura no solo se interviene la textura: la modificación de los contenidos originales generan nuevas identidades y suman perspectivas novedosas. La aplicación de contenidos a modo de nexos entre unidades formales, la composición de introducciones o interludios, la supresión de desarrollos instrumentales propios del original, el agregado de incisos o motivos por razones contrapuntísticas, la mutación de ritmos ya configurados (por ej el muy utilizado cambio del ritmo de chacarera a la vidala en el folklore) son parte de los recursos del arreglador.

La modulación surge como un recurso interesante para ajustarse a las particularidades de cada cuerda, donde no debería descuidarse la conducción y su consecuente expresividad. Al ser un proceso que abandona un centro tonal para arribar a otro esto puede implicar modificaciones estructurales que alteran el texto original creando otro paralelo mas sintético y sostenido sobre palabras clave en la interpretación.

#### **4. Modelos de agrupamiento y distribución**

La formación SATB, tal vez la más representativa de la literatura coral, ofrece amplias posibilidades constitutivas a la vez que presenta dificultades en cuanto al equilibrio entre el original, los recursos decididos y el sentido expresivo.

A continuación, dos modos de agrupamiento de acuerdo a disposiciones abiertas o cerradas y sus posibles resultantes:

Ej 1:

Musical score for Ej 1, featuring four vocal parts: soprano, alto, tenor, and bajo. The lyrics are: A - rroz con le - che me quie - ro ca - sar.

Ámbito del registro medio en que el coro se encuentra cómodo.

Todas las voces se mueven en un espacio central de su tesitura.

El color sonoro es medio y permite un rango dinámico interesante.

Ej 2:

Musical score for Ej 2, featuring four vocal parts. The lyrics are: A - rroz con le - che me quie - ro ca - sar con u - na se - ño - ri - ta de San Ni - co - lás.

Ámbito promedio de la literatura coral.

Las voces se mueven en un espacio central hacia el agudo, salvo los bajos que transitan en toda su tesitura.

Amplias posibilidades sonoras y dinámicas.

Las cuatro voces mixtas constituye un total sonoro recurrente, aunque en la práctica los arregladores también trabajan sobre otros formatos mixtos o iguales que van desde dos hasta seis voces.

En los arreglos a dos voces, las formas de construcción primaria establecen dos modos: paralelismos abiertos o cerrados generalmente sobre consonancias interválicas y respuestas imitativas simétricas o asimétricas.

Un párrafo especial merecen las construcciones a tres voces mixtas - el formato mas usual es SAB - donde el balance de las dos voces femeninas con la masculina genera situaciones particulares cargadas de inestabilidad. el dúo vocal femenino recurre usualmente a la construcción de dos voces iguales, confrontando a la masculina que opone rítmica o contrapuntísticamente. Esta misma situación se presenta de un modo menos usual donde el par vocal es mixto y conformado por los extremos: soprano y baritono. en este caso, la oposición se presenta en la contralto, quien se hace cargo del sostén armónico. También son comunes las texturas homofónicas y heterofónicas.

### Ej SAB

soprano  
la la ra la la ra la la ra la la la ra la la ra la la ra la Se-ño-

alto  
la la ra la la la ra la la ra la la la la la la Se-ño-

baritono  
dum dum la la la dum dum la Se-ño-

6  
ra do-ña Ma-ri-a yo ven-go de\_a-llá muy le-jos y\_a su ni-ñi-to le  
ra do-ña Ma-ri-a yo ven-go de\_a-llá muy le-jos y\_a su ni-ñi-to le  
ra Se-ño-ra do-ña Ma-ri-a ven-go de\_a-llá le-jos y\_al ni-ño al

## 5. Conducción de voces, el ámbito, el sentido melódico, relación con el texto

Tal vez la característica de mayor relieve en el campo vocal sea la posibilidad de desarrollo melódico que ofrece cada cuerda constitutiva del orgánico. No sólo la alianza inigualada con la palabra, sino la inagotable diversidad del timbre vocal y el vasto campo que ofrece para la expresión y la articulación. La voz es un instrumento único en cada cantante.

La conducción melódica requiere permanente atención en su curva delineada por la expresividad, el significado del texto y en la relación que establece con las otras voces tramando una textura.

En la mirada global del formato hay zonas de tránsito común entre las cuerdas, con distintas apreciaciones perceptivas. Esta situación ofrece grandes posibilidades constructivas.

También el sonido y su organización a partir de la melodía interviene en el texto, más aún en aquel que es “paralelo” o no original. En este texto resultante, las correctas acentuaciones naturalizan su sentido y generan nuevas situaciones expresivas por ejemplo, en la reiteración de una misma palabra.

La elaboración de cada línea es fundamental, pero el punto de definición está en la relación entre las voces: el arreglador no debe perder de vista la globalidad y debe considerar que el ámbito de desarrollo de la línea principal supeditará las posibilidades de las otras voces. Se evita el cruce de voces, por ejemplo, para sortear tensiones que se producen por un desbalance de tesituras. Esto provoca una sonoridad muy artificial que cuesta compensar con indicaciones de tipo dinámico o agógico.

## 6. Tópicos estilísticos y su influencia en la conformación de texturas particulares

En el campo folklórico, Latinoamérica es un continente signado por la multiculturalidad. La historia del continente fueron conformando nuevas plataformas expresivas, producto en parte de una permanente reconfiguración del campo social, del movimiento de sus actores y de las condiciones particulares que atravesaron distintas corrientes migratorias, comenzando por el tránsito de esclavos africanos.

La música como productora de bienes simbólicos no ha estado ausente de este derrotero. En líneas generales, la impronta afro se manifiesta en la organización rítmica mientras que lo europeo prevaleció en la forma. Dos maneras de

comunicar e interpretar culturalmente que forjaron especies sostenidas por patrones repetidos pero con cambios formales. Sobran ejemplos: candombe, cueca, bolero, son, festejo etc.

La tercera parte de esta sociedad es el timbre y en esto hay un gran aporte de las construcciones instrumentales nativas que brinda la naturaleza del continente.

Al componer arreglos sobre estas configuraciones hay que considerar las diferentes constituciones rítmicas, sus registros, acentuaciones y diferentes modos de producción sonora. La transferencia a la emisión vocal de sonidos provenientes de la percusión generan inevitablemente texturas y formas contrapuntísticas originales.

## **7. La influencia de otros lenguajes en el arreglo coral**

Numerosos lenguajes, dentro y fuera de la música, hoy articulan y aportan novedades al espacio coral e inciden en la escritura de arreglos. Dentro de la música, el jazz y sus corrientes alternativas ejercen una notable influencia en la escritura y ya hemos referido a la influencia de la música de raíz folklórica. En nuestra música popular determinó la búsqueda de un folklore más estetizado y experimental en las décadas 60 y 70 del siglo pasado.

Por fuera de la música, la danza, la expresión corporal, el teatro y la imagen también suman nuevas miradas influyentes.

La partitura se ha vuelto flexible y ha incorporado analogías que refieren directamente al tratamiento del sonido o a gestos o posturas corporales que inciden en la emisión.

## **8. Relación entre texto y música**

Usualmente el disparador que nos acerca a un original y nos decide abordar el arreglo es el placer que nos provoca su audición. Sabemos que esta sensación depende de interrelaciones entre gestos musicales (estímulos y patrones sonoros lingüísticos) que actúan por repetición y contraste y en una mirada global por nuestra historia personal.

Es usual que el arreglador se pregunte como intervenir de un modo creativo sin perder la experiencia emocional original y el “rasgo de estilo” de la obra, considerando que a su vez éste puede ser independiente de la comprensión y del sentido del texto.

Un serio análisis semántico (uso y categorización de patrones rítmicos, el tratamiento de las palabras, la fragmentación de unidades formales, la evolución temporal de la obra etc) nos

ayuda a cercarnos a las decisiones que tomó el compositor en su proceso creativo y esto de algún modo orienta nuestras posibilidades.

La reiteración de palabras despierta emociones similares a las que se experimenta cuando se escucha música instrumental. Este recurso puede generar una percepción que profundice el discurso semántico que ofrece la relación música/texto, provocando una nueva dimensión.

Todos poseemos un modo discursivo y otro no-discursivo de escuchar. Las transiciones entre fonemas que escuchamos en un discurso hablado y que contienen información lingüística se perciben como sonidos si se escuchan aisladamente. Decidir el empleo de unidades fonéticas o palabras, significa crear una nueva percepción y tal vez una reinterpretación del texto original.

El arreglador musicaliza texto. Es una situación inevitable cuando se decide romper una estructura homofónica. Es entonces cuando las unidades semánticas, sintácticas, fonemas, onomatopeyas o nuevos recitativos se suman al menú de trabajo del arreglador. Al musicalizar se establece una relación agógica que por momentos adquiere gran tensión en la búsqueda del equilibrio entre hacer entendible el contenido del discurso y la musicalidad de la palabra vocalizada en la melodía principal. Esto sucede aún con mayor fuerza en las líneas melódicas no temáticas.

Finalizando, podemos proponernos desde esta mirada un trabajo con dos objetivos: el que tiende a preservar características discursivas y el que apunta a lo poético. Ambos comunican un expresión definida.

## Bibliografía

Boulez Pierre (2009). Puntos de referencia. Barcelona: Gedisa.

Colombres Adolfo (1987). Sobre la cultura y el arte popular. Buenos Aires: Colihue.

Gabis, Claudio (2006). Armonía funcional. Buenos Aires: Melos.

Guillén Lorena (2016). Procesos perceptivos en la canción popular. [en línea] consultado el 19 de septiembre de 2017 en < <https://es.scribd.com/document/167088649/30665513-Musica-Relacion-Texto-Musica-Procesos-Perceptivos-en-La-Cancion-Popular>>

Storm Roberts, John (1978). La música negra afroamericana. Buenos Aires: Víctor Lerú.

Tarchini, Graciela (2004). Análisis musical: sintaxis, semántica y percepción. Buenos Aires: Edición del autor.



# **Transformaciones estéticas, sociales y productivas de la cumbia argentina entre sus primeros desarrollos y la década de los 90**

FEDERICO ALEJANDRO DEL RIO  
FACULTAD DE BELLAS ARTES - UNLP

Los años noventa han sido escenario de grandes transformaciones sociales, económicas y productivas. Durante esa década la “industria cumbiera” argentina y la cumbia como género experimentó un crecimiento exponencial que la ha consolidado como una de las músicas más populares y difundidas en Argentina y Latinoamérica. El siguiente trabajo aborda las complejidades que presenta esta transformación y como no solo ha resignificado los espacios de trabajo y las lógicas productivas de los músicos “cumbieros” sino también su propuesta estética, la relación del género con la tecnología y los medios de comunicación y su difusión entre las clases medias y altas.

## **Introducción**

En su ponencia “Música y tecnología: sobre las transformaciones discursivas en la música popular contemporánea”, Joan-Elies Adell destaca el lugar de la tecnología en el desarrollo de las músicas populares del siglo

XX. El autor nos dice: “No podemos imaginar la existencia de la música popular en el siglo XX sin tener en cuenta la existencia de la tecnología electrónica -y agrega-. La tecnología, pues, es un elemento indispensable a la hora de reflexionar sobre la música popular contemporánea”(Adell, 2004). No obstante, podemos observar cómo en muchos foros periodísticos especializados en música popular contemporánea (sobre todo en el rock como género) generalmente se tiene una visión parcializada de esta acepción. Por un lado, se naturaliza la utilización de elementos tales como los amplificadores, los pedales de efectos, los micrófonos, etc., incluso existe una gran cantidad de prensa especializada en la particularización y el análisis de estos elementos. Sin embargo, otros elementos de producción musical que se utilizan en muchísimos géneros son observados con gesto desdeñoso por parte de este mismo sector periodístico y también por parte de músicos, productores, etc. Estamos refiriéndonos a elementos tales como la secuenciación, el uso de filtros como el auto-tune o el playback en presentaciones en vivo, entre otros. Incluso se llega a considerar que una música puede ser más auténtica o de más valor artístico, cultural o creativo si se encuentra exenta de la intervención de algunos de estos elementos. Creemos que esta lógica se presenta a la inversa dentro de la cumbia argentina donde la utilización de filtros, efectos, instrumentos eléctricos, secuenciaciones, programaciones y hasta incluso el playback ha ido en aumento estos últimos 25 años, e incluso forma parte integral e inseparable de la propuesta estética del género y su utilización ha sido naturalizada por el público. Además, estos elementos digitales y electrónicos han convivido con la instrumentación acústica de la primera cumbia criolla, generando así una mixtura de estos espacios -lo electrónico, lo digital y lo acústico- que da como resultado una propuesta estética y tímbrica que sin duda caracteriza al género.

Ahora bien, creemos que la tecnología ha determinado la propuesta estética de la cumbia argentina en lo referente tanto al aspecto sonoro como visual. Ya hemos mencionado algunos de los elementos que se utilizan actualmente, a los cuales podemos sumar instrumentos tales como el Keytar, el sintetizador o el octapad, también podemos pensar cómo el uso de la tecnología ha determinado visualmente la construcción estética del género y, tomando el keytar como instrumento ejemplificador de esta utilización tecnológica, son incontables las referencias visuales presentes en el

género: desde el videoclip del grupo Green y su canción “Amor de adolescentes”, pasando por Antonio Ríos y “Nunca me faltés” hasta Pablo Lescano en la tapa y contratapa del disco “Sin Remedio”.

Sugerimos que la cumbia en Argentina ha ido transformando sus rasgos estéticos en relación dialéctica con las grandes transformaciones económicas y sociales que ocurrieron durante la década de los 90. Cualquier análisis que pueda hacerse sobre la tecnología dentro de la música popular contemporánea no estaría completo o incluso no sería del todo efectivo si no tomáramos en cuenta otros aspectos relacionados con los ámbitos de trabajo, la relación del género con los grandes medios de comunicación o el contexto económico, social y cultural que circunda a los procesos de inclusión de tecnología, entre otros aspectos que detallaremos más adelante. Este trabajo abordará no solo el fenómeno tecnológico en sí y cómo este es aplicado a la música sino también los contextos que posibilitan que grupos de cumbia argentina cuenten con el acceso a dicha tecnología. Creemos que realizar un análisis situado de la cuestión es imperante dado que el uso de la tecnología no es el mismo en otros países de la región e incluso el acceso a esta se concreta de maneras disímiles. En el desarrollo del trabajo también indagaremos en las relaciones entre el uso de la tecnología en la cumbia argentina y algunos aspectos político y económicos como el neoliberalismo de la década de los 90, la paridad cambiaria, la apertura de las importaciones o el desplome del proyecto neoliberal a principios del siglo XXI. En nuestra opinión, todas estas cuestiones determinan el análisis que posteriormente realizaremos sobre cómo estas tecnologías son aplicadas en la cumbia argentina.

Por otra parte, consideramos necesario advertir cómo la cumbia argentina (o cumbia criolla, como la denominan algunos investigadores) no es un género que surge ligado a lo “eléctrico”, si bien la utilización de amplificación en las presentaciones en vivo ya estaba presente en la década del 60 (momento en el cual surge la cumbia argentina), podemos diferenciarla de otros géneros como por ejemplo el Rock argentino donde no solamente la propuesta sonora venía de la mano de la utilización de guitarras eléctricas, bajo eléctrico etc., sino también la propuesta estética del género incluía estos elementos eléctricos.

Durante los primeros 20 de su desarrollo, la cumbia argentina se debatía entre lo tropical y lo provinciano,

apoyando estas concepciones en sus propuestas estéticas (más ligadas a un ajeno ambiente costeño o en su defecto a lo rural). Es por eso que hacemos hincapié en cómo la década de los 90 y su contexto económico, social y cultural han transformado la propuesta estética del género acercándola a lo que podemos percibir en la actualidad como “Cumbia argentina”. De esta manera, lo artificial o “lo kitsch” pasan a formar parte de la propuesta estética de la cumbia argentina.

Asimismo, analizaremos cómo estas concepciones artísticas determinan, en efecto, la producción cumbiera de los últimos 25 años. También observaremos aspectos melódicos, rítmicos, tímbricos, texturales y arreglísticos que creemos son una cristalización de diversos procesos que acompañan el desarrollo de la cumbia argentina. Creemos que estas decisiones musicales son acompañadas por las propuestas estéticas mencionadas anteriormente (lo Kitsch, artificial, repetitivo, etc.). Desde luego que no asignamos a estas categorías una valoración negativa o peyorativa, sino que simplemente destacamos su utilización y cómo se ponen de manifiesto en el plano musical.

Cabe destacar a modo de cierre de esta introducción que todas las músicas que elaboraremos tendrán en cuenta lo que creemos que es el carácter más importante de la cumbia argentina, esto es, que se trata de una músicaailable. Las propuestas musicales intentaran ser funcionales a esta dinámica y no estar ajenas a dicha funcionalidad social.

## Tecnología e industria musical

El 1 de abril de 1991, luego de una veloz aprobación en el Congreso Nacional, comenzaba a regir el llamado plan de convertibilidad propuesto por el Poder Ejecutivo Nacional, presidido en ese momento por Carlos Saúl Menem. Martín Unzué nos dice:

“El llamado Plan de Convertibilidad será la llave de una profunda reforma económica cuyo eje central residirá en la eliminación de la política monetaria como herramienta del Estado, por la adopción de una caja de conversión para la moneda nacional. Dicho de otra forma, el centro del Plan de Convertibilidad será el establecer una paridad cambiaria entre el austral (que luego sería reemplazado por el peso convertible) y el dólar” (Unzué, 2012).

Cabe señalar, además, no solo la paridad cambiaria sino también la reforma arancelaria a las importaciones:

“El plan fijará la paridad de 10.000 australes = 1 dólar a partir del 1º de abril de 1991. Luego, el austral será reemplazado por el peso con la eliminación de cuatro ceros a la moneda que había lanzado el gobierno radical. El peso convertible se implementa a partir del 1 de enero de 1992. Por otro lado a comienzos de Marzo de ese mismo año se había implementado una profunda reforma del sistema de aranceles a las importaciones quedando establecido así en tres categorías: 0%, 22% y 33%-(Ibíd.).

Este nuevo plan económico produjo una serie de sucesos que transformarían la actividad laboral de la cumbia argentina como veremos más adelante.

### **De la bailanta a la televisión**

Podemos hacer una rápida reseña de los ámbitos de trabajo y las ofertas laborales para los grupos de cumbia en Buenos Aires. En los años sesenta podemos rastrear las primeras apariciones de grupos de cumbia argentina en los grandes medios de comunicación, grupos tales como “Los Wawanco”, “Cuarteto imperial” o incluso “Chico Novarro” participaban de escenas de películas, eran difundidos en las radios bonaerenses y también contaban con presencia gráfica. Podemos mencionar la película “Viaje de una noche de verano” de 1965, dirigida por Rubén W. Cavallotti, Rodolfo Kuhn, José Martínez Suárez, René Mugica, Carlos Rinaldi y Fernando Ayala, donde se presentan una variedad de expresiones musicales argentinas estereotipadas estéticamente. En el cuadro perteneciente a “Lo tropical” aparecen los wawanco interpretando su canción “La pereza” y el clásico “Pollera Colorá”. Es interesante analizar la escenografía propuesta por los directores, dado que se puede apreciar un marcado paisaje más vinculado a las playas centroamericanas, bastante alejadas del paisaje de las playas argentinas. También se puede mencionar “Este es el romance del Aniceto y la Francisca, de cómo quedó trunco, comenzó la tristeza y unas pocas cosas más...” dirigida por Leonardo Favio y estrenada en 1967, donde en la escena de la fiesta en “La cieneguita” se puede oír “Que felicidad” de Los Wawanco. Se nota allí la dinámica de baile cumbiero de esa época que puede llegar a vincularse con la de músicas como el Chamamé, o hasta incluso a la del Tango (pareja enlazada tomados de una mano y la otra en la cintura en el caso del hombre, y la espalda en el caso de la mujer). Es también en

esta película donde se puede ver la relación entre la bailanta y el sexo. Luego de conocerse en la fiesta los personajes, esa misma noche viven un encuentro sexual. Esta misma dinámica es luego tomada por la cumbia villera como parte de su estética literaria y visual: la “rapidez” de las mujeres en las bailantas. Retomando la relación entre la cumbia y otras músicas como el chamamé nos habla Sergio Pujol (1999). A través del testimonio de un asiduo concurrente a los clubes deportivos y sociales y primeras bailantas durante la década del 60 nos dice que la cumbia era bailada “[ ] en confiterías como The Garden, Saint George, en Vicente López, La Perla de Boedo o Bamboche de Flores”. También señala que “[ ] aquellos provincianos que antes cultivaban el chamamé, en algún momento se volcaron a la cumbia” (Pujol, 1999). Pujol no solo evidencia la convivencia de músicas tales como el chamamé, la cumbia y otros ritmos, sino que también otorga algunas pistas para poder reconstruir los ámbitos de trabajo de estos primeros grupos de cumbia. Los grupos trabajan en aquellos reductos donde se consumían músicas para bailar principalmente y de orígenes dispares.

Ahora bien, estos primeros grupos de cumbia eran producidos y financiados por grandes discográficas multinacionales tales como ODEON (en realidad, su franquicia argentina llamada Industrias Eléctricas y Musicales ODEON). A pesar de esto, estos grupos atravesaron lo que Pablo Alabarces y Malvina Silba denominan una “clandestina difusión” (Silba & Alabarces, 2014). Es decir, a lo largo de los años sesenta, setenta y ochenta, las músicas de estos grupos que formaban parte del repertorio escuchado e interpretado en las bailantas fueron desarrollando una creciente popularidad que fue ignorada, solapada u opacada por otros fenómenos musicales que gozaban de mayor atención por parte de los medios masivos de comunicación. Fue recién en 1981 que abrió sus puertas la primera gran bailanta en la zona norte de GBA (Gran Buenos Aires): Tropicango, en Gral. Pacheco. No obstante, la difusión en los grandes medios de comunicación era aún escasa. Alabarces y Silba (2014) señalan cómo el periodismo no le dio importancia al desplazamiento, ocupado con una agenda fijada por y para las clases medias y altas, hasta que a principios de los años ochenta no pudieron esconder la explosión de ventas de discos y de surgimiento de locales bailables del segmento “tropical”. Justamente por ello, la industria tropical creó su propio circuito de difusión por fuera de estos grandes medios de comunicación. Aún hoy las radios comunitarias de la Provincia de Buenos Aires

juegan un papel determinante en cuáles grupos alcanzan la popularidad entre el público consumidor de cumbia y cuáles no (Lescano, 2014). Estas radios, que comenzaron a diseminarse por todo el conurbano y la Ciudad de Buenos Aires, generaron un mercado de consumo fuertemente ligado a las “zonas” del conurbano bonaerense donde cada una se fue identificando con distintas expresiones y estéticas cumbieras. Pablo Lescano indica como la Zona Sur ha estado históricamente más ligada a lo santafesino y la zona norte a lo colombiano (Lescano, 2014). Por último, podemos señalar cómo, a pesar de la fuerte difusión y el crecimiento del público consumidor de cumbia argentina, no fue posible desarrollar una industria a gran escala.

Unzué nos dice que:

“Si el discurso de campaña del radicalismo se estructuró sobre la realización de ciertas promesas que la democracia iba a cumplir, entre ellas el combate a la inequidad social y a la pobreza, los resultados en esos terrenos distaron bastante de lo anunciado. El complejo panorama económico interno y externo resultó lo suficientemente comprometido como para limitar cualquier intento de reasignación de recursos o de revisión de la estructura económica que se había consolidado durante la dictadura” (Unzué, 2012).

Creemos que estos factores han sido determinantes en la imposibilidad de establecer una industria cumbiera. Por otro lado, los grupos que trabajaban en ese momento no tenían una estética amigable para los sectores medios de la sociedad. Es decir, la “provincianía” que aun residía en la propuesta estética de estos grupos los alejaba de los sectores medios y altos de CABA y del conurbano bonaerense. Como contrapartida, estos grupos estaban orientados a los sectores obreros de dichas zonas y el consumo de estos sectores no ameritaba gestar un gran aparato industrial de producción. Es interesante el aporte de Alejandra Crangolini sobre qué momento del año era elegido para realizar los grandes lanzamientos discográficos de los ochenta. Crangolini sostiene:

“[...] los álbumes de estos artistas eran lanzados al mercado, en general, durante los meses de julio y diciembre, considerados como “picos de venta” por las compañías discográficas ya que coincidían con el cobro de los aguinaldos y las fiestas de fin de año” (Crangolini, 1998).

También agrega que había cuantiosas ventas pero escasas

ofertas, aunque los productos existían y los grupos que se dedicaban al género tropical actuaban en locales bailables “provincianos” pero no contaban con el apoyo empresarial ni con la difusión necesaria para su debida promoción.

Todo esto cambiaría durante la década del '90. La cultura menemista, el uno a uno, la quita de aranceles a la importación serían claves en el desarrollo de la industria cumbiera en argentina. Pero, por sobre todas las cosas, el cambio de visión de las clases altas y medias sobre la cumbia sería el desencadenante de nuevos productos cumbieros pensados para ser consumidos ya no solo por las clases populares sino también por las clases medias y altas. La cumbia pasa a ser un elemento exótico y logra acceder a los escenarios prestigiosos del país. La pizza con champagne tenía una banda sonora, y de a ratos sonaba cumbia argentina.

El mercado de la cumbia estalló en los noventa. Los números hablan por sí solos, Jorge Elbaum afirma que promediando el año 1991 se podían encontrar, en Ciudad Autónoma de Buenos Aires y alrededores, más de 40 grandes locales bailables que vendían alrededor de 200 mil entradas mensuales(Elbaum, 1994). Además, asegura que en esos mismos locales se presentaban entre 2 y 5 grupos por noche, que cobraban entre mil y tres mil pesos (o dólares) por show. Si tomamos como referencia los números que manejan habitualmente los grupos de rock (Manzoni, 2009), entre el 30 y el 40 por ciento de la ganancia neta de cada presentación iría directamente al productor y/o productora, promediando así una ganancia de 1500 dólares por show. Recaudando este tipo de cifras, el rápido ascenso de estas productoras es previsible. Es destacable el rol de las productoras locales en este rápido ascenso de la cumbia como fenómeno de masas. Al contrario de lo que sucede con otras músicas tales como el rock (donde el ingreso de empresas discográficas multinacionales significó un aumento en los niveles de producción), en el caso de la cumbia las multinacionales no advirtieron el mercado disponible a principios de la década de los noventa. Así, empresas que habían sido fundadas anteriormente como es el caso de Magenta (dedicada al tango y al folklore) viraron su interés y comenzaron a producir grupos de cumbia. La página oficial de magenta sustenta el poco interés de las multinacionales en promover ciertas músicas populares argentinas: “A decir verdad dicha decisión no se basó en un proyecto meramente cultural sino que fue también el resultado de un análisis socio-económico ya que



por un lado las grabadoras multinacionales no le daban la correspondiente cabida a muchos artistas provenientes del interior [J]” (MAGENTA DISCOS, 2015). Otro caso es el de Leader Music, fundada en 1987 y dedicada exclusivamente a artistas cumbieros. Leader Music es un excelente ejemplo del crecimiento empresarial durante el menemismo. De vender unas pocas copias pasaron, a mediados de 1991, a tener a su disposición un gran aparato de difusión compuesto por boliches, radios, programas de televisión, etc. Roberto Ricci comenta en una nota a Clarín:

“Magenta pisa fuerte en el mercado bailanero desde que los hijos del dueño de la vieja discográfica, Norberto y Jorge Kirowsky, abrieron Fantástico (en pleno Once), allá por el 87. Desde ese boliche (con capacidad para 3500 personas) hicieron un imperio, cuentan en la revista especializada Marca Latina. Llegaron a tener un programa en ATC, otro en TVA, 2 radios, las bailantas Metrópolis (en Pacífico), Killer (en Quilmes, media manzana con capacidad para unas 6000 personas), Terremoto (en Palermo). Entre los propios y los que son en sociedad tienen unos 10 bailes” (Almi, 1999).

Estas mismas discográficas conformaban los grupos y contrataban muchos músicos provenientes de países limítrofes o incluso Perú, República Dominicana o Costa Rica. Vemos en varios documentales como por ejemplo “La banda de Gilda” (V.V.D.D, 2007) como muchos de los músicos eran peruanos. El productor José Carlos Araya ha conformado varios grupos con cantantes argentinos y el resto de los músicos de otras partes de Latinoamérica. Tal es el caso del grupo Los Charros, Gilda, Karicia, entre otros (Carballido, 2014). Esta postura tomada por algunas discográficas es coherente con el plan de convertibilidad propuesto por el menemismo: Los músicos trabajaban aquí y cada peso que cobraban se traducía en dólares que podían enviar a sus familias en otro país. La oportunidad económica de trabajar y recibir dólares facilitó el desarrollo de la cumbia y por sobre todas las cosas le otorgo muchos elementos de otras propuestas estéticas cambieras de toda Latinoamérica. Dice el director musical y tecladista de Gilda, Toti Giménez: “Cuando vino la gran inmigración peruana en los años noventa trajo también la llegada de muchos músicos de los cuales nosotros aprendimos mucho”.

No obstante, debemos aclarar cómo estas productoras cambiaron el producto que ofrecían. Durante la década de los

noventa los máximos exponentes de la cumbia en Argentina dejaron de ser aquellos artistas con marcada estética popular o provinciana. Grupos como Los Palmeras, Los del Bohío, Los Lamas y Adrián y sus Dados Negros sostenían una propuesta estética aun ligada a esa confluencia entre las tradiciones litoraleñas y lo “tropical” o colombiano. Cragnolini (2006) afirma que al llegar la década de los noventa el mercado se había saturado de dicha estética provinciana y las discográficas comenzaban a producir grupos cuya estética pudiera llegar a ser más amigable con las clases medias y altas. Grupos, según Cragnolini, “(...) no tan morochos, con cabellos largos y cuidados, y una vestimenta cercana al gusto más hegemónico que desplazaron a los músicos de tez oscura, con rasgos “provincianos”, y de habituales vestimentas multicolores (2006)”. Creemos que sería oportuno aclarar que estos grupos mencionados anteriormente continuaron trabajando durante los años 90, pero su área de trabajo fuerte estuvo más ligada a las zonas descritas anteriormente por Lescano. Es decir, grupos como Los del Fuego, Los del bohío, Los Lamas (más ligados a lo “santafesino”) tuvieron acogida en la zona sur del gran buenos aires. Otros tales como Grupo Cali (más cercano a lo colombiano) en la zona norte. Por último, estos grupos nuevos que podemos caracterizar como más “noventosos” (Rafaga, Sombras, Antonio Ríos, Pocho la Pantera, Ricky Maravilla, entre otros) explotaron fuertemente el mercado de la Ciudad de Buenos Aires y de puntos turísticos tales como Punta del Este, Mar del Plata, etc. Más allá del cambio de propuesta estética impulsado por las discográficas, a su vez se produjo un cambio de percepción por parte de las clases medias y altas porteñas hacia la cumbia argentina. Lo que anteriormente era considerado “grasa” o “mersa” ahora lo seguía siendo pero se lo tomaba desde la simpatía. Seguía siendo grasa bailar cumbia pero las clases altas lo hacían desde el lugar de la ironía hacia las expresiones populares. La periodista Cintia Rodil afirma:

“Para los nuevos ricos, para los exponentes de la “pizza con champagne” -como los definió la periodista Silvina Walger-, es muy “chic” participar en la fiesta bailantera, mezclarse con los “grasas”, la alegría de la clase alta bailando la música de los pobres simboliza, muy claramente, la brutalidad del “vale todo” de la cultura menemista” (Rodil, 2006).

Todo esto facilitó la llegada de la cumbia a los grandes

medios de comunicación porteños. A principios de la década del 90, los hermanos Serantoni crearon Pasión de Sábado, y los hermanos Kirowsky “Fantastico TV” “dos emisiones semanales que duraban entre 4 y 6 horas y donde se presentaban los grupos más difundidos del momento, y existía la posibilidad de ir a verlos en vivo al programa”. Así, la presencia de cantantes de cumbia se hizo cada vez más frecuente en programas tales como “Almorzando con Mirtha Legrand”, “Hola Susana” y “Ritmo de la noche”.

Más allá de como se había masificado la cumbia y como penetraba en los sectores medios y altos de la sociedad, las nuevas condiciones de trabajo hicieron crecer rápidamente la industria cumbiera. También, gracias a la apertura de las importaciones y la paridad peso-dólar, se volvió mucho más sencillo conseguir y adquirir instrumentos modernos por parte de las discográficas, los estudios y los músicos. Esto provocó el arribo de teclados de diversos modelos que empezaron a ser utilizados en muchísimas grabaciones de la cumbia argentina y sigue sucediendo hasta el día de hoy. Lo tropical, lo provinciano, se mezcló con lo artificial. Los trajes, las camisas, los zapatos de punta, entraron al mundo de la cumbia y con ellos los grandes grupos con músicos profesionales y de gran nivel técnico que eran contratados por las grandes discográficas para formar parte de los nuevos grupos. En los noventa, la cumbia argentina logro llegar a España, México e incluso Estados Unidos, teniendo relativo éxito incluso al día de hoy (sobre todo en España donde los grupos argentinos siguen trabajando mucho, como por ejemplo el grupo Ráfaga que incluso ha grabado un disco en vivo allí). Los noventa significaron el encuentro entre las tradiciones de instrumentos acústicos, tales como el acordeón, los vientos y los timbales, con otras sonoridades provenientes de lo eléctrico (como las ya utilizadas guitarras y bajos pero ahora también los teclados y las baterías electrónicas junto a la modernización de los estudios de grabación). A nuestro entender y basándonos en los argumentos presentados, los noventa simbolizan el triunfo de la estética del artificio en la cumbia argentina. Las otras propuestas estéticas siguieron existiendo y coexistiendo con estas nuevas propuestas mucho más industrializadas y pensadas para los grandes medios de comunicación y la exportación, pero los Ráfaga, los Grupo Green, Grupo Red y otros tantos se volvieron los principales exponentes de la movida ya no tan tropical y cada vez más cumbiera.

## Estética del artefacto: Lo acústico y lo electrónico/digital en la cumbia argentina

Uno de los elementos que analizaremos en este trabajo es la convivencia entre lo acústico y lo eléctrico dentro de la cumbia Argentina. Como mencionamos anteriormente, durante los años noventa la industria de la cumbia experimentó un notable crecimiento y accedió no solo a los sectores medios sino también a los sectores altos de la sociedad. Dicha conceptualización histórica explica la inclusión de teclados y otros instrumentos eléctricos en la cumbia argentina. Desde luego que algunos de estos instrumentos, como la guitarra eléctrica o el bajo eléctrico, ya eran utilizados anteriormente. Lo novedoso en este momento de la cumbia argentina es como algunos instrumentos eléctricos (en particular el teclado y el octapad) comenzaron a emular sonoridades provenientes del ámbito acústico. Al oír grabaciones de cumbia de los años 60, 70 e incluso durante una buena parte de los 80, en la gran mayoría de los casos los sonidos que escuchamos son provenientes de la fuente de sonido “original”. Es decir, cuando oímos un clarinete, una guitarra eléctrica, un acordeón u otro instrumento, es efectivamente el instrumento sonando e interpretado. Son muchísimos los ejemplos que podemos citar, pero hemos realizado una selección para señalar como esta fue una tendencia que se mantuvo casi a lo largo de 30 años. Intentaremos restringir este pequeño análisis a las introducciones, dado que creemos que es un espacio formal donde pueden oírse claramente estas propuestas<sup>1</sup>. Oyendo la introducción de “El conductor” del grupo Los Wawancó grabada en el año 1968, podemos oír la melodía principal interpretada por un clarinete donde ciertos gestos técnicos y sobre todo diversas informaciones tímbricas dan cuenta de que, efectivamente, se trata de un clarinete. Otro ejemplo que podemos mencionar es “Rio Arriba” del grupo Cuarteto Imperial, grabada en 1967 en el disco “Con todo”. Allí podemos oír en la introducción un acordeón interpretado por Heli Toro Álvarez, cantante y acordeonista del grupo. Nuevamente, basándonos en la sonoridad y también en material filmográfico de dicha época, podemos confirmar que se trata de un acordeón real y no uno sintetizado. Por último, podemos mencionar un ejemplo que podemos utilizar como pivot entre dos decisiones instrumentales. Se trata de “Quiero un sombrero”, nuevamente del grupo Los Wawancó. La primera versión que mencionaremos es la versión original de esta canción grabada en el año 1968. Nos centraremos

1 No obstante, no estamos diciendo que exclusivamente pueden oírse estas propuestas en las introducciones. Hemos elegido analizar esta sección con el fin de acotar el margen de análisis y no perder potencial ejemplificador.

en la percusión de esta canción: en esta primera grabación la percusión que podemos oír está conformada por Congas, maracas y timbales. Dado el sonido de las congas y del cencerro, podemos llegar a asegurar que se trata de una conga y un timbal acústicos. Ahora bien, en una presentación en vivo para el canal CM en el año 1999, Los Wawancó interpretan esta canción (<https://www.youtube.com/watch?v=ypa7p1FbUQY>). En esta versión en vivo, además de notar los dos teclados que utiliza el pianista junto a la guitarra eléctrica y el bajo eléctrico podemos ver efectivamente la gúira, las congas y los timbales mencionados anteriormente. No obstante, a esta formación percusiva se le suma el ya mencionado octapad, que sintetiza el sonido de instrumentos de percusión acústicos como el cencerro, parches de timbales, platillos, etc. Este ejemplo muestra como elementos y propuestas de estas características se incorporaron en los 90 incluso en grupos que tienen una trayectoria desde los años 60.

Siguiendo con esta línea de análisis podemos mencionar una serie de ejemplos que dan cuenta de esta propuesta tímbrica donde instrumentos electrónicos realizan una “cita” a instrumentos del ámbito acústico. Empezaremos con la canción “No me abandones”, del grupo Los Ávila, grabada en el año 1996. Podemos dividir la introducción de esta canción en tres partes: en la primera parte se distinguen elementos percusivos tales como las palmas y un Hi Hat que parecen estar siendo interpretados por un octapad, y junto a ellos la melodía principal es interpretada por una guitarra muteada. Dada la cualidad del timbre, podemos deducir que no se trata de una guitarra real, sino más bien de una guitarra muteada interpretada por un teclado (esto mismo sucede más adelante con otros ejemplos). Ya en la segunda parte de la introducción entra el grupo completo, y se puede oír una guitarra eléctrica que acompaña (que, en este caso, consideramos que no es interpretada por un teclado) y un saxo tenor interpretando la melodía principal. Nuevamente, las características tímbricas y el rango desplegado en la melodía interpretada nos llevan a pensar que se trata de un teclado utilizando un sonido de saxo tenor. También podemos notar como la percusión sigue siendo interpretada por un octapad, dados los sonidos que pueden oírse, sobre todo en los “feels” o marcas de dicha percusión. Por último, y cerrando la introducción, aparece por primera vez un sonido del cual no podemos realizar una referenciación acústica sino que se trata de un sonido logrado mediante la síntesis (o incluso podemos pensar en una “cita” a

un sonido logrado por medio de la síntesis).

Otro ejemplo que podemos mencionar es la canción “Nunca me faltés”, del solista Antonio Ríos, grabada en el año 1996. Nuevamente analizaremos la introducción y destacaremos 3 elementos en particular. En este caso, incluiremos el análisis del videoclip promocional, que aporta información audiovisual al análisis de los elementos que intervienen. La melodía es interpretada, al igual que en el ejemplo anterior, por un sonido de guitarra muteada interpretado por un teclado. En el videoclip, la imagen que hace referencia a esta interpretación es la de un keytar Roland ax-1. Al entrar la percusión podemos suponer, no solo por la referencia visual del videoclip sino también por las características sonoras, que es tocada por un octapad o una batería electrónica (en el video se puede ver un octapad pero en algunas presentaciones en vivo contemporáneas a la edición del disco se pueden ver baterías electrónicas). Nos parece interesante destacar cómo en el acompañamiento se puede oír una guitarra eléctrica tocando el ritmo característico de la cumbia argentina, y que esa guitarra eléctrica es efectivamente una guitarra real y no una sintetizada. Podemos observar entonces la convivencia de dos variantes tímbricas del mismo instrumento (punteada/muteada y rasgueada), pero una de ellas interpretada por un instrumento “real” y otra por una emulación del mismo. Dentro de esa misma introducción y como cierre de frase melódica, el teclado que anteriormente estaba tocando la guitarra muteada toca ahora una melodía a dos voces interpretada por lo que parecen trompetas. Nuevamente el teclado emula el sonido de un instrumento acústico.

Un último ejemplo que podemos acercar es el de “Boquita de Caramelo” del Grupo Sombras, perteneciente al disco homónimo editado en 1995. En esta introducción podemos apreciar varios comportamientos donde fuentes sonoras “reales”<sup>2</sup> conviven con fuentes sonoras emuladas. Tal es el caso de la segunda parte de la introducción, donde al principio los vientos sintetizados o emulados interpretan la melodía mientras la guitarra eléctrica toca una contramelodía que podríamos denominar pasiva. Más adelante en esa misma introducción, los vientos sintetizados y la guitarra interpretan la melodía en forma homorrítmica pero no al unísono. Este comportamiento no lo hemos encontrado en otros ejemplos y resulta interesante la gran cantidad de posibilidades de empaste tímbrico que esta propuesta genera.

Estos diversos ejemplos muestran como a partir de los

2 Me refiero a instrumentos acústicos cuya fuente de sonido no está ligada a un proceso digital o de sampleo.

años noventa la convivencia entre lo acústico y lo eléctrico se intensificó y comenzó a utilizarse cada vez más en las grabaciones de cumbia argentina. También cabe destacar como se hizo más y más frecuente la aparición de tímbricas emuladas como las que describimos en los ejemplos dados. Así es que no solo en la cumbia más “noventa” se pueden apreciar estos comportamientos, sino que todo lo contrario. Con el boom de la cumbia villera a partir de 1999 y la promoción otorgada a ese estilo de cumbia por parte de las discográficas, esta propuesta tímbrica aumentó mientras que, al mismo tiempo, la presencia de instrumentos “reales” tocando melodías principales o contramelodías disminuyó. Podemos encontrar grabaciones de grupos como Meta Guacha, Pibes Chorros, Mala Fama, Los Gedes, Damas Gratis, entre otros, donde los teclados cobran un gran protagonismo como instrumento líder y como mencionábamos en la introducción pasan a ser el instrumento icónico dentro de la cumbia, tanto visual como sonoramente.

Podemos mencionar también como lentamente ciertos filtros utilizados en el estudio de grabación se han empezado a utilizar cada vez con mayor frecuencia hasta conformar parte ineludible en la conformación del estilo. Haremos mención tan solo de uno que creemos que ha pasado a formar parte de la cumbia argentina. Hablamos del conocido AutoTune o auto afinador. Este dispositivo, junto con el Melodyne, es un procesador de audio para corregir el tono en ejecuciones vocales e instrumentales. Su uso en otras músicas como el Reggaetón o el Hip Hop también es muy popular, siendo también una parte inseparable de las producciones de estas músicas. En la cumbia argentina, podemos verlo a partir del año 2006 y en adelante, con el fenómeno llamado “cumbiaton” (aquí se evidencia la relación entre la Cumbia y el Reggaetón tomando este proceso utilizado ampliamente desde los inicios del Reggaetón). Así, en canciones como “Esa Pibita” del Solista El Basura, en el minuto 1:04 de la canción se puede notar claramente el uso de este proceso. También en la canción “Pienso en ti” del grupo Las Culisueitas se puede oír el proceso en toda la canción.

## Conclusión

A lo largo de este trabajo hemos reflexionado sobre el uso de la tecnología digital en la cumbia argentina. Consideramos que valernos de los grandes procesos de transformación

económicos, sociales y culturales durante los años noventa ha sido de enorme ayuda para poder comprender el gran cambio estético que se produce en la cumbia argentina. Este gran cambio estético y, sobre todo, el desarrollo de la industria cumbiera en argentina, determinarían el desarrollo del género durante los últimos 20 años. Por ello, la cumbia en argentina se convertiría en una música popular sumamente presente tanto en los medios de comunicación como en las numerosas bailantas de capital federal y GBA. A su vez, la inclusión de tecnologías digitales continúa siendo al día de hoy una parte fundamental de la propuesta tímbrica de este género popular y ha sido profundizada por medio de las secuenciaciones y la utilización de sonidos producidos por medio de la síntesis.

Consideramos que este trabajo aporta a la resignificación de los elementos constituyentes de un género, creemos que en los géneros populares (y sobre todo los desarrollados en la segunda mitad del siglo XX) no se puede reducir el análisis a solo un conjunto de células rítmicas (como muchas veces sucede en el folklore argentino). La inclusión de elementos tecnológicos digitales, el planteo melódico, la repetición variada, las características del planteo contramelódico, entre otros, son elementos que se presentan particularizados según el género abordado y en muchos casos no pueden ser extensibles ni traspolables inter-genéricamente. Cada género presentará particularidades en los recursos señalados porque estos son una parte integral y constitutiva del mismo.

Por último creemos necesario destacar cómo este trabajo se suma a la gran cantidad de trabajos finales, proyectos de investigación, becas de investigación, etc. que se están llevando a cabo en la Facultad de Bellas Artes. Consideramos que este núcleo de trabajos, con una perspectiva novedosa respecto de la tradicional irá con el tiempo asentando nuevas maneras de encarar tanto la educación como la investigación musical o musicología. Este trabajo es un punto de partida para continuar profundizando sobre cuestiones relacionadas con la cumbia argentina, donde el marco teórico se encuentra ausente y hay una enorme necesidad y demanda de trabajos de investigación al respecto. Consideramos imperioso y de suma importancia seguir sistematizado y reflexionando sobre los elementos intervinientes en las distintas músicas populares, dado que esta sistematización y reflexión le otorga entidad al objeto de estudio y lo valida dentro de la lógica académica.



## Bibliografía

- Adell, J.-E. (2004). Música y tecnología: Sobre las transformaciones discursivas en la música popular contemporánea. Arte y nuevas tecnologías : X Congreso de la Asociación Española de Semiótica (págs. 100-108). La Rioja: Universidad de La Rioja : Fundación San Millán de la Cogolla.
- Almi, G. (8 de Febrero de 1999). La bailanta, un negocio que produce millones. Clarín.
- Carballido, S. (Productor), & Muñoz, L. (Dirección). (18 de Marzo de 2014). Soy del pueblo: Gilda [Serie de televisión] [Película]. Argentina: Canal Encuentro.
- Cavallotti, R. W., Kuhn, R., Martínez Suárez, J., Mugica, R., Rinaldi, C., & Ayala, F. (Dirección). (1965). Viaje de una noche de verano [Película].
- Cragolini, A. (1998). Reflexiones acerca del circuito de promoción de la música de la "bailanta" y de su influencia en la creación y recreación de estilos. Actas de las IX Jornadas Argentinas de Musicología y VIII Conferencia Anual de la A.A.M (1994) (págs. 78-95). Buenos Aires: Instituto Nacional de Musicología "Carlos Vega".
- Eco, U. (1984). Apocalípticos e integrados. Madrid: Lumen.
- Elbaum, J. (1994). "Los bailaneros. La fiesta urbana de la cultura popular". En M. Margulis, & Otros, La cultura de la noche. La vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires (págs. 181-210). Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Favio, L. (Dirección). (1967). Este es el romance del Aniceto y la Francisca, de cómo quedó trunco, comenzó la tristeza y unas pocas cosas más... [Película].
- Lescano, P. (11 de Octubre de 2014). La maquina de escribir voces. (J. Leiva, Entrevistador)
- MAGENTA DISCOS. (11 de Octubre de 2015). Historia: MAGENTA DISCOS. Obtenido de MAGENTA DISCOS: <http://www.magentadiscos.com/home.html>
- Manzoni, C. (13 de Diciembre de 2009). Muerto el disco, vivan los shows. La Nación.
- Pujol, S. A. (1999). Historia del Baile: De la milonga a la disco. Buenos Aires: Emecé.
- Rodil, C. S. (2006). Bailanta y bailaneros. Cultura y sectores populares en la Argentina de los noventa (Tesis de Grado). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Romé, S. (2012). Cumbia (Apunte de Catedra). La Plata: UNLP.
- Silba, M., & Alabarces, P. (2014). "Las manos de todos los negros, arriba": Género, etnia y clase en la cumbia argentina. Cultura y representaciones sociales, 52-74.

Unzué, M. (2012). El estado argentino (1976-2003). Buenos Aires: Imago Mundi.

V.V.D.D (Dirección). (2007). La banda de Gilda [Película].

## **“Juventud del 40” de Jorge Arduh y Eduardo Cavigliasso** **Estudio del estilo compositivo e interpretativo del tango en Córdoba**

ANA BELÉN DISANDRO/ BECARIA CONICET/ UNC

Buscando aproximarnos a la definición del estilo compositivo e interpretativo del tango en Córdoba, abordaremos el análisis de “Juventud del 40” cuya música y letra pertenece a los cordobeses Jorge Arduh (director, pianista y compositor) y Eduardo Cavigliasso (director, cantor y compositor) ambos, de gran trayectoria dentro del género.

El estudio del tango desde una perspectiva musicológica en lo que a producción del interior se refiere, es una vacancia en el área de investigación del estilo.

Nos preguntamos acerca de las características de las formas de ejecución e interpretación como así también de los elementos compositivos y estilísticos que se ponen en juego en el discurso del tango cordobés “Juventud del 40” aquí propuesto.

La elección de esta obra en particular tiene estrecha relación con la doble partida de música compuesta e interpretada en Córdoba, teniendo en cuenta, que la mayoría de los tangos de compositores cordobeses de la guardia vieja, nueva y de la época de oro del tango, fueron grabados por orquestas de Buenos Aires.

Esto nos permitirá acercarnos al estilo de los compositores y las orquestas de Córdoba entre la década del 40 y 50 en

diálogo con lo que ocurría en Buenos Aires en ese período.

La investigación de pretensión científica en música popular urbana nos lleva a plantear el análisis desde un punto de vista musicológico, de suerte que permita ampliar la plataforma conceptual para el estudio del lenguaje musical del tango y sus recursos técnicos.

Estamos convencidos de que las miradas desde este ángulo pueden contribuir a afianzar perspectivas analíticas en el campo de la investigación de los géneros de la música popular.

Las líneas de análisis extraídas de algunos referentes teóricos en esta materia tales como Jorge Novati, Néstor Ceñal, Irma Ruiz, Inés Cuello, Pablo Kohan, Julián Peralta, Hernán Possetti, Ramiro Gallo, Omar García Brunelli, Horacio Salgán, entre otros, nos facilitan el camino en el tipo de estudio básico requerido por el trabajo con el material fonográfico aquí planteado.

El estudio se orienta según las siguientes cuestiones: la forma, las disposiciones de las secciones, la funcionalidad formal de las unidades musicales, la melodía, su configuración y diseños motivicos, el análisis del carácter melódico y las tipologías características en el tango de “melodía rítmica” y “melodía expresiva o ligada”, el tipo de acentuación, figuración, articulación y fraseo, la letra en relación a la configuración melódica, materiales y técnicas típicas del género, el contrapunto, los modelos de marcación o acompañamiento que se aplicaron, el tipo de orquestación, la propuesta textural, el tratamiento armónico, el plan tonal, los diseños de bajos y el uso de los yeites tanguísticos.

Este trabajo se circunscribe en el marco de una investigación más amplia en donde se incluyen estudios analíticos de diversas obras de compositores cordobeses de la primera mitad del Siglo XX en Córdoba, en el esfuerzo de determinar el aporte del tango del interior al corpus del tango hasta el momento investigado.

## Arduh y Cavigliasso

Será de especial importancia en este trabajo, algunas citas que incluiremos de la entrevista en exclusiva que tuvimos con el maestro Jorge Arduh, quien amablemente respondió nuestras preguntas y se explayó en una amena conversación sobre su carrera musical, sus composiciones y el estilo de su orquesta. Nos obsequió además, la partitura del tango del cual

nos ocuparemos en este estudio.

Jorge Salomón Arduh, el “fantasista del teclado”, nació en Las Junturas en la provincia de Córdoba el 5 de enero de 1924.

Con doce años formaba parte de la orquesta del padre de su maestro de piano Edmundo Suárez, Segundo Suárez, en donde tocaba la batería y el acordeón. Dos años más tarde se inclinó definitivamente por el piano.

Entre las primeras orquestas en las que trabajó se encuentra la orquesta de Orsini y Pepe Salvador en Villa María y, ya radicado en Córdoba capital, la denominada “Los Caballeros” del violinista Martín Utrera.

En 1943 ingresa en la Orquesta típica de Lorenzo Barbero, “Copacabana” (luego “La Argentinidad”) en la que permanecerá seis años, antes de fundar su propia orquesta en el año 1949 y que duró hasta el año 2009, con sesenta años de actividad. Nos contaba Jorge Arduh, sentado junto al piano en su domicilio de barrio Juniors :

“Cuando yo tocaba con la orquesta de Barbero el me hacía lucir mucho porque yo había adquirido mucha técnica porque estudiaba muy mucho. Tocaba todos esos tangos por ejemplo Fantasía de Maderna, Lluvia de estrellas o Concierto en la luna. Cuando él se fue a Bs As (estuve 6 años con él, muy bien se portó conmigo, ha sido muy buena persona) ahí armé la orquesta yo”.

En esa orquesta conocerá a Eduardo Cavigliasso, autor de la letra de “Juventud del 40”.

“Cuando yo entre con Barbero, estaba Cavigliasso de cantor. Resulta que de ahí lo conozco. Teníamos una relación muy buena y compusimos varias cosas, incluso zambas. Este tango en principio tenía otro título, se llamaba “Los 40”, yo vi la letra y le dije (a Cavigliasso): mire vamos a ponerle Juventud del 40”.

“Cuando pase la lista (al productor de Magenta que era el sello que iba a grabarlo) me dijeron que esa letra era muy localista, muy de Córdoba, pero yo les dije que tenía que grabarlo”.

Esta cita retrata aquello que también escribía Pérez Roselli en el primer verso de su tango cordobés “Provinciano” de 1925: “Me desprecias porque dices que yo soy un provinciano”.

Y lo cierto es que Arduh desempeñó su vida artística y musical en Córdoba como fiel representante del interior si bien recorrió junto a su orquesta todo el país y también Madrid, Roma, Portugal, Miami y Japón en varias oportunidades.

“Juventud del 40” fue compuesto en el año 1978 y retrata ese momento de oro que tuvo el tango en la “docta” y nada

más ilustrativo que la letra de Eduardo Cavigliasso para visualizar aquéllos años.

Con un tango brillante recuerdo a mi manera  
Los tiempos del cuarenta que lindo era bailar,  
Donde los bandoneones, el alma violinera  
El piano y contrabajo, algo sensacional.

Los barrios cordobeses con sus palcos tangueros  
Donde la muchachada al ritmo de un gotán  
Hacían filigranas con amor verdadero  
Unos labios de fuego y un beso pasional.

Juventud del cuarenta  
En la puesta del sol  
Cada tango un recuerdo  
Que dibuja el cantor.

Juventud del cuarenta  
Milonguero de ley,  
Es el rey del compás  
No perdamos el tren  
Que la orquesta se va..  
Es el rey del compás  
No perdamos el tren  
Que la orquesta se va.

En la “Reseña histórica de la cultura artística musical de Córdoba” escrita por el violinista cordobés Miguel Ángel Ceballos encontramos una síntesis biográfica del cantor y director de orquesta Eduardo Cavigliasso.

Nacido el 6 de noviembre de 1915 en la localidad de Oliva en la provincia de Córdoba llegó a la capital cordobesa en el año 1938 para cantar en la “Confitería del Plata” en donde adquirió el seudónimo de “El cordobesito”.

En 1944 ingresa en la orquesta de Lorenzo Barbero llegando a la “cúspide de su carrera, al ser distinguido por su enorme legión de admiradores, como “El cantor ídolo” de los años más felices de nuestro tango en Córdoba: La década del cuarenta”.<sup>1</sup>

En 1947 forma su propia orquesta e inicia algunas giras hacia el norte, igual que lo hiciera Arduh, llegando hasta Asunción del Paraguay.

Compuso más de trescientos temas y grabó además como cantor muchas de esas composiciones.

1. Ceballos, Miguel Ángel. “Reseña histórica de la cultura artística musical de Córdoba”. Material no editado, Córdoba, 1994. Pág 4.

## La melodía

“El tango más sencillo y más popular que escribí fue el éxito que es “Juventud del 40”. Es un tanguito común. La gente no silba más los tangos como antes porque no escucha la melodía. Aferrarse a la melodía es lo importante”.

Y aquí ya el maestro nos relataba una de las características de su estilo compositivo que se relaciona con el tango canción, en donde existe un gran peso compositivo depositado en la melodía y su poder de aprehensión.

En la entrevista varias veces nos recordó, que al componer, la atención debe centrarse no en el plan armónico, sino justamente, en la melodía.

“Cuando dejé mi orquesta en el 2009 me arrepentí de no haber hecho una grabación más al unísono, no con tantas voces. Tiene que estar la melodía. La partitura de un segundo o tercer bandoneón tiene que tener melodía, si son voces nomás no se puede tocar así. Es decir, un unísono de cuatro bandoneones o cuatro violines, cambiando la octava y sin perder el ritmo”.

En este tango de estructura bipartita (tal como la mayoría de los tangos rioplatenses a partir de la guardia nueva), tenemos dos materiales temáticos melódicos que se asocian a cada una de las unidades estructurales.

El primero, resulta un gesto anacrúsico de cinco semicorcheas en movimiento ascendente, resultando un giro también muy común en el género, para caer en el primer tiempo del compás en una figura sincopada.

Esta célula de cinco semicorcheas más la sexta en tiempo fuerte que desciende sincopada (séptima nota) se encadena sin solución de continuidad cuatro veces para los cuatro primeros compases y es un material que se repetirá a lo largo del tango (ver ejemplo 1).

Entendemos este motivo como núcleo generador o proposicional, germen de todo el proceso compositivo, tal como afirma Irma Ruiz y Néstor Ceñal, el motivo generador y la primer cláusula (que se correspondería aquí con los primeros 8 compases) son los propulsores de todo el pensamiento musical del tango.

Este motivo además, en su constitución rítmica de semicorcheas corridas, enfatiza la métrica de 4/8 en que está

planteado el tango.

En la introducción de la versión de la orquesta de Arduh<sup>2</sup>, en donde se ejecuta el tango completo de manera instrumental, cada semicorchea es “masticada” como se dice en la jerga o hay un pequeño impulso para cada una de ellas, que marca con énfasis el compás. La tipología de la melodía que se escogió para esta introducción instrumental, es la de tipo “rítmica” que elimina lo “cantabile” y en donde predomina el “stacatto” y un toque que recae en cada nota con acentos marcados. Esto contrasta con la voz del cantante que ingresa luego, que si bien tiende más al ligado en la interpretación, a través del fraseo le da un cariz particular e incluso bailable y rítmico.

<sup>2</sup> El link para escuchar esta versión es: <https://www.youtube.com/watch?v=3EjXim0OeIA>

Ejemplo 1



En el ejemplo 1 que corresponde al manuscrito de la partitura que nos obsequiara Jorge Arduh, puede verse que figura escrito un contracanto que sin embargo no es tomado en cuenta en su configuración de notas, más si rítmicamente, en las dos versiones fonográficas consideradas. Lo cual viene a confirmar esta práctica de la época que tiene que ver con escribir versiones para piano que no se ajustan con las formas de ejecución específicas en formaciones orquestales.

Lo mismo sucede para la línea del bajo y por supuesto para los modos de acompañamiento, a saber el “marcato” y la “síncopa”.



Este hecho guarda relación también con lo que relataba Arduh en la entrevista:

“Cuando a mí se me perdían las partituras como yo no hacía matriz, antes de buscar un segundo violín que no encontraba, escribía otro”.

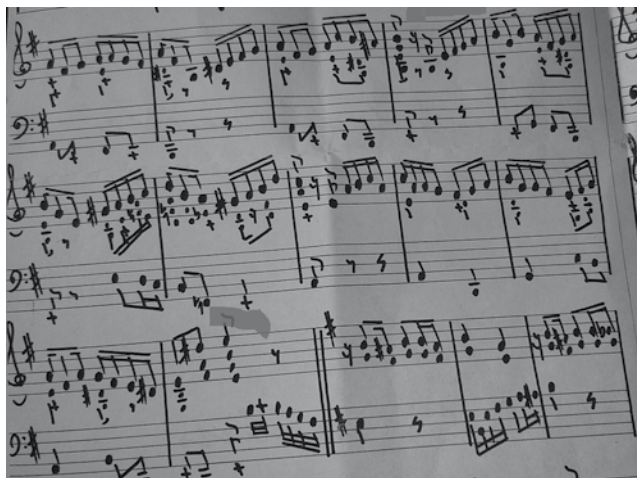
Esta contracanto que se presenta escrito, tiene relación con la rítmica de la línea del bajo y se amalgama con el bloque del acompañamiento, sin embargo en las versiones orquestales escuchadas, los contracantos tienen una función más melódica y se perfilan como melodías secundarias que cargan cierto peso temático.

Si observamos en el ejemplo 2 la línea melódica secundaria refuerza armónicamente la melodía principal, asumiendo una función entonces más de relleno.

Esos primeros cuatro compases actúan como módulo proposicional o de pregunta y los otros cuatro siguientes como respuesta, a pequeña escala, ya que en realidad a nivel macro, funcionan como una primer cláusula de ocho compases, que se completa para esta primera sección del tango, con una segunda, de ocho compases también, pero de tipo conclusiva en la tónica (ver ejemplo 2).

Por regla general, tal como expresa Irma Ruiz y Néstor Ceñal, una vez planteada la primer frase, las que siguen tienen la misma extensión.

Ejemplo 2



Los ejemplos 1 y 2 nos grafican la primera sección del tango de dieciséis compases (extensión base en casi todos los

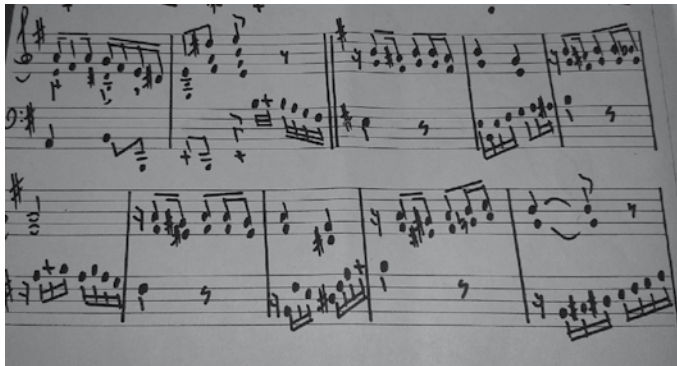
tangos) que abarca las dos primeras estrofas de cuatro versos.

El estribillo, que viene después de la doble barra y corresponde a la segunda sección, plantea otra configuración motivica muy característica en el género, con un inciso acéfalo que decanta en dos figuras largas para el cierre de la idea que abarca dos compases y que se reiterará casi a manera de mosaico, una al lado de la otra, a través de todo el estribillo (ver ejemplo 3 y 4).

Motívicamente hay una variación melódica para el momento de la letra que dice “es el rey del compás/ no perdamos el tren/ que la orquesta se va”( estos versos se repiten incluso) en donde la célula de corchea seguida de dos semicorcheas (momento caudal del motivo del estribillo) se encadena melódicamente generando una estructura ahora de cuatro compases debido a la ampliación del momento caudal.

Veamos que hay un uso característico del cromatismo a la manera de apoyaturas que resulta otra particularidad de las células melódicas del género. Además del movimiento en terceras paralelas de las voces.

Ejemplo 3



En la versión de la orquesta de Arduh en el estribillo (minuto 1:46 del link en nota al pie n°2) aparecen unos contracantos a cargo de los violines que toman un protagonismo en la textura ya que se desarrollan en los espacios en que la melodía principal presenta las figuras largas. Luego de estas dos secciones hay un interludio instrumental (con un solo de la fila de bandoneones y un breve que realiza el primer bandoneón) para el Da capo que nos lleva nuevamente

3 El link para escuchar esta versión es: <https://www.youtube.com/watch?v=q-LGdgbtcsQ>

al estribillo (a diferencia de como se indica en la partitura solo se repite el estribillo). En esta repetición del estribillo los contracantos estarán a cargo de los bandoneones. En la versión de la orquesta de Eduardo Cavigliasso<sup>3</sup> éstos son ejecutados por el acordeón (ya que en la formación hay acordeón en vez de bandoneon) y si bien cumplen el mismo rol desde lo formal, a manera de contestaciones a la melodía principal, su configuración melódica no es la misma. Con esto queremos notar el peso creativo colocado en los arregladores y cómo estas melodías secundarias eran uno de los sellos que particularizaba el arreglo.

El mismo Arduh explicaba la forma de componer el tango y el proceso de jerarquización de los momentos de composición y de los materiales para realizar el arreglo.

“Primero lo toco varias veces, me imagino la cuerda y después pongo primer violín, bandoneón, piano y contrabajo y después pongo las voces”.

Esto revela entonces los pasos en el trabajo compositivo para la resolución de la textura y la orquestación. Primer violín y bandoneón como pilares en el trabajo de las melodías principales y contrapuntos y piano y contrabajo como bloque de acompañamiento.

The image shows a handwritten musical score for a tango piece. It consists of three systems of music, each with a treble and bass staff. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and dynamic markings such as 'D.C.' (Da Capo) and 'Rit.' (Ritardando). The score is written in ink on aged paper.

JUVENTUD DEL CUARENTA

TANGO

LETRA: EDUARDO CAVIGLIOSO

MUSICA: JORGE ARDUH

I

CON UN TANGO BRILLANTE RECUERDO A MI MANERA  
 LOS TIEMPOS DEL CUARENTA QUE LINDO ERA BAILAR,  
 DONDE LOS BANDONEONES, EL ALMA VIOLINERA  
 EL PIANO Y CONTRABAJO, ALGO SENSACIONAL.

LOS BARRIOS CORDOBESES CON SUS PALCOS TANGUEROS  
 DONDE LA MUCHACHA DE AL RITMO DE UN GOTA  
 HACIEN FILIGIANAS CON AMOR VERDADERO  
 UNOS LABIOS DE FUEGO Y UN BESO PASIONAL.

II

JUVENTUD DEL CUARENTA  
 EN LA PUESTA DEL SOL,  
 CADA TANGO UN RECUERDO  
 QUE DIBUJA EL CANTOR.

JUVENTUD DEL CUARENTA  
 MILONGUERO DE LEY,  
 ES EL REY DEL COMPAS  
 NO PERDEMOS EL TREN  
 QUE LA ORQUESTA SE VA..  
 ES EL REY DEL COMPAS  
 NO PERDEMOS EL TREN  
 QUE LA ORQUESTA SE VA.-

## Modelos de acompañamiento y línea de bajo

“Con un tango brillante” comienza este tango y esto ya especifica otra característica de la idea musical y estilística de Arduh acerca de la necesidad de que el ritmo, su nervio, su presencia definida le de al tango ese toque “brillante”, “canyengue” y “bailable”.

Cuando en la entrevista le pregunté al maestro Arduh acerca de qué era el ritmo brillante, o lo “brillante” ya que incluso llamó a su orquesta típica “Orquesta de ritmo brillante” y en tanto parecía ser ésta una condición en su música, expresó:

“A mí siempre me ha gustado mucho D’ Arienzo, picante, bien bailable. Pero eso del estilo, el acelerado un poquito pero con más cuerpo que D’ Arienzo”.

El modelo de acompañamiento que predomina en este tango es el “marcato” (generalmente piano y contrabajo) que es el patrón que sustenta el andamiaje de la orquesta, este modelo se complementa con el tipo de articulación empleado a través de una melodía rítmica con un stacatto corto e incisivo (a cargo de la cuerda y bandoneones), que le otorga ese nervio, “lo picante” y esa “brillantez” en la marcación de los pulsos. En la partitura esta forma de acompañamiento se insinúa con las cuatro corcheas para cada pulso en la mano izquierda del piano. Sin embargo, observamos en las grabaciones que la línea del bajo para ese marcato va realizando un “caminado”, aquel heredado del jazz, es decir una línea por grados conjuntos (escuchar ejemplos de las versiones orquestales propuestas) y con algunos pasajes melódicos de enlace como se observa, por ejemplo, antes del estribillo o doble barra en la mano izquierda del piano (ver ejemplo 2).

“La parte del acompañamiento la mano izquierda va pegada con el bajo”, comentaba Arduh sobre el trabajo con la textura en la orquestación para la línea del bajo.

En la versión de la orquesta de Arduh (escuchar en link nota al pie n°2) escuchamos el cambio del patrón del acompañamiento para el momento de la primera sección que en la letra dice “hacían filigranas con amor verdadero” en donde ingresa la “síncopa”. Este patrón se lo conoce como una reducción del “bordoneo” y según donde se coloca el acento recibe diferentes nominaciones. En este caso es una “síncopa a tierra” debido a que el acento se coloca en la primer corchea del compás.

Para la versión de la orquesta de Eduardo Cavigliasso

tenemos el mismo caso en relación al uso de los patrones de marcación, si bien el orgánico de la orquesta es otro.

Respecto a esta grabación, de la cual tenemos pocos datos, recordaba Jorde Arduh:

“Me parece que vino acá y grabé yo el piano. Vino el acordeonista de él (se refiere a Eduardo Cavigliasso). Ensayamos un poco y lo grabamos. Grabamos también “Noche de Miramar” un paso doble de él y alguna otra cosa más. Los del 40 se llamaba antes”.

#### IV

### Orquestación y recursos interpretativos

“La orquesta se caracteriza más que nada por los solos de piano” nos comentaba el maestro durante la entrevista.

El piano cumple una función fundamental en la sonoridad de su orquesta y de su estilo compositivo. Le llaman el “fantasista” del teclado y la función de este instrumento es central resultando de tipo “concertante”, es decir, el piano va a articular la forma con pasajes conectores además del lucimiento en pasajes solistas con la depurada técnica del maestro adquirida en el estudio de la música clásica. El hecho de dirigir, componer, orquestar y arreglar desde el piano, le otorga una centralidad estructural a este instrumento en el arreglo a nivel textural y formal.

Si bien en “Juventud del 40” no es el tango que más ejemplifique este rasgo de su estilo de orquestación, debido a que en ambas versiones, si bien se destaca el piano con algunos pasajes en octavas o pequeños incisos con melodías que proponen una ornamentación con grupetos y apoyaturas muy típicas en el estilo, la función que cumple principalmente es la de sostén en el acompañamiento a través del bajo caminado.

Para concluir diremos algo sobre el fraseo que es la herramienta expresiva fundamental del tango. En un estilo, que como dice el maestro Arduh, el tango debe poder silbarse o tararearse resulta particularmente importante. El fraseo no es dentro de lo que denominamos “campo léxico” del género algo relacionado a la frase o a su constitución motivica sino más bien resulta de la forma en que esa melodía se expresa. Tiene relación con el peso afectivo que se coloca en las palabras que produce un “rubato” pero sin perder el tempo o resultante general de la pulsación.

Se puede escuchar en las versiones la incorporación de

elementos tales como silencios que entrecortan la melodía, anticipaciones y desplazamientos de acentos, notas mas largas seguidas de grupos de notas más breves, cromatismos, bordaduras y notas repetidas, procedimientos tales como acercar figuras de tiempos débiles al acento (reduciéndolas desde la duración).

## Consideraciones finales

1. Compositores cordobeses y dos versiones de “Juventud del 40” por orquestas típicas de Córdoba como aporte al corpus del tango estudiado hasta el momento, principalmente proveniente de Buenos Aires.

2. Estilo compositivo e interpretativo que conjuga algunas características estilísticas tales como:

a) El uso del bajo caminado como perfil de la línea de bajo para el “marcato” en el bloque de acompañamiento.

b) El peso compositivo puesto en la melodía como eje sobre el cual se acomodarán el resto de los materiales tanto en el proceso compositivo como en el arreglo.

c) El estilo “brillante” de Arduh definido como “picante”, “bailable”, “un poco acelerado” “con más cuerpo que D’Arienzo” con una centralidad funcional del piano.

d) Letra del compositor cordobés Eduardo Cavigliasso de corte localista y como retrato de la época de oro del tango en Córdoba.

e) El fraseo típico del estilo del tango como herramienta expresiva también en este tango cordobés.

3. Análisis de los elementos y materiales a través del trabajo analítico reforzando perspectivas en el campo de la investigación de la música popular.

4. El aporte de la entrevista con el compositor de la música Jorge Arduh, de 92 años de edad y más de 60 años de trayectoria en la tarea de explicar, definir y aproximarnos a la noción del estilo compositivo e interpretativo en Córdoba en el Siglo XX

## Bibliografía

AZZARINI, Emilio Víctor. Jorge Arduh "El fantasma del teclado". Córdoba, Editorial Copiar, 1999.

BISCHOFF, Efraín U. Córdoba y el tango. Córdoba, Editorial Improl Americana, 1965.

BRUNELLI GARCÍA, Omar. Estudios sobre la obra de Astor Piazzolla en Agonía del género y potencia del nombre. Buenos Aires, Gourmet Musical Ediciones, 2008.

CEBALLOS, Miguel Ángel. Reseña histórica de la cultura artística musical de Córdoba. Córdoba, trabajo no editado, 1994.

FERRER, Horacio. El tango. Su historia y evolución. Buenos Aires, Ediciones Continente, 1999.

KOHAN, Pablo. Estudios sobre los estilos compositivos del tango (1920-1935).

Buenos Aires, Gourmet Musical Ediciones, 2010.

LUNA, Julio César. Formaciones Orquestales n° 1. Córdoba, Ediciones Córdoba Tango, 2012.

NOVATI, Jorge (coord.) Antología del Tango Rioplatense. Desde los comienzos hasta 1920. Vol 1. Buenos Aires, Instituto Nacional de Musicología Carlos Vega, 1980.

PERALTA, Julián. La orquesta típica. Mecánica y aplicación de los fundamentos técnicos del Tango. Buenos Aires, Editorial de Puerto, 2a. Edición, 2012.

POSSETTI, Hernán. El piano en el tango. Buenos Aires, Fondo Nacional de las artes, 1a edición, 2015.

SALGAN, Horacio. Curso de tango. A Fuego Lento, 3a. Edición. Buenos Aires, 2012.



## Música y sonido en el diseño del espacio-tiempo audiovisual

ANDRÉS DUARTE LOZA - FBA. UNLP

“Lo verdadero puede a veces no ser verosímil”  
Nicolas Boileau

### **Pasado audible y sonido sobreviviente: una experiencia**

Las bombas caían del cielo, mientras la silueta de una escuadra de aviones de guerra se desvanecía a la distancia. Aún se oía el sonido de sus motores, con el característico efecto doppler al alejarse. Llamas y humo, se oían gritos de gente que corría desesperada sin saber en qué lugar resguardarse. Un ómnibus destrozado, autos retorcidos, gran cantidad de personas inocentes abatidas por las explosiones y los disparos, todos por igual: hombres, mujeres, niños y ancianos. Un panorama desolador.

Esa terrible imagen sonora no es la descripción de una escena de una película bélica, sino, una reconstrucción mental, visual y sonora del bombardeo del 16 de junio de 1955 sobre la Plaza de Mayo, perpetrado por las fuerzas armadas argentinas con el propósito de derrocar al presidente constitucional

Juan Domingo Perón. Un hecho no vivenciado por mí pero si imaginado, inesperadamente, el 30 de diciembre de 1998. En ese día se realizó -por primera vez- en la Ciudad de Buenos Aires, un particular evento que se llamó “Concierto de Campanas” a cargo del compositor valenciano Llorenç Barber (1948-). Una gran cantidad -del total del público distribuido por el casco histórico de la ciudad- se concentró en la Plaza Mayo y sus alrededores para presenciar el concierto.

La propuesta del compositor consistió en utilizar 75 campanas que son parte de media docena de carrillones y campanarios ubicados en el centro porteño, especialmente en las inmediaciones de la Plaza de Mayo, debido a que en esa zona se concentra el mayor número de campanarios. Además se le sumarían fuegos artificiales -de manera alternada- y terminaría todo en un gran final a “toda orquesta” con campanas, fuegos artificiales e instrumentos a granel. La recomendación del compositor fue que el público no se quedara a escuchar detenido en un punto fijo sino que recorriera ,a pie, la zona involucrada para tener distintas perspectivas de escucha del concierto. Es decir, promover que la escucha -de una multiplicidad de fuentes sonoras- se realice en distintas ubicaciones espaciales. Para obtener el diseño del espacio sonoro que Barber agrupa bajo el concepto de plurifocalidad.

“Con el término plurifocalidad” Barber se refiere, en primer lugar, a la multiplicidad de focos sonoros que participan en cada concierto: tantos campanarios o grupos instrumentales como existan en cada ciudad. (López Cano, 1997: 14).

Cuando me ubiqué sobre la Plaza de Mayo enfrente del Cabildo -ya que era el punto en donde se concentraba la mayor cantidad y diversidad de sonidos provenientes de las campanas de los edificios cercanos- pude oír un sonido que no había sido anunciado por los medios de comunicación durante la promoción del evento. No era un sonido de campanas ni de fuegos artificiales, ni tampoco de instrumentos de viento y percusión de los cuales si tenía noticia. Se trataba del sonido de una sirena de una poderosa sonoridad. En el mismo momento escuché los comentarios de un hombre, de unos 70 años, que le decía -con una voz algo afectada- a otro hombre de aproximadamente la misma edad que se encontraba a su lado: “...Esta sirena es la que sonó en el 55 durante el bombardeo aéreo a la Plaza de Mayo y a la Casa de Gobierno para derrocar

a Perón, yo estuve acá ese día también...”. En ese mismo instante, quedé impactado por esa revelación y las imágenes sonoras que su testimonio -que escuché simultáneamente al sonido de la sirena- provocó en mí. Luego del evento quise indagar inmediatamente sobre el origen de ese artefacto que había sido utilizado como instrumento para el concierto. Su sonido era del mismo tipo que el de las sirenas de alarma que fueron utilizadas en las guerras mundiales con la función de alertar y avisar a la población sobre un inminente bombardeo aéreo. Sonido que me era conocido, debido al cine bélico que abundaba en la televisión durante mi niñez. Es curioso darse cuenta de todos los sonidos poco comunes, no escuchados directamente, que son aprendidos y vueltos reconocibles, por la influencia del cine, la radio y la televisión, y actualmente también por medio de internet. Escuchar esa sirena en el mismo lugar de los hechos ocurridos en el año 1955 fue algo que me conmovió profundamente. Averigüé al poco tiempo, que la sirena se encuentra en la terraza del viejo edificio del diario La Prensa, actual Casa de la Cultura del Gobierno de la Ciudad. Fue curioso enterarme, en ese momento, que además la sirena había sido también un antiguo medio sonoro de comunicación en la ciudad. Esa misma sirena con anterioridad a la existencia de la radio- había funcionado como forma de informar a la población algunos sucesos de relevancia nacional e internacional. Así fue que sonó por primera vez el 20 de julio de 1900 con motivo del asesinato del rey italiano Humberto Primo. Con el paso de los años, y debido a la llegada de la radio y su masificación, decayó su uso, pero no completamente.

Con motivo del avance de los movimientos populares dentro de la vida política del país, y el acceso al poder de algunos de sus representantes -situación que fue sistemáticamente condenada por las editoriales del diario,- comenzó a utilizarse la sirena con una función diferente. Se convirtió en una suerte de “pregonero” de los golpes militares y los atentados contra la democracia que signaron la vida política del país, durante el siglo XX. Situación que comenzó a partir del año 1930 con el derrocamiento del presidente constitucional Hipólito Yrigoyen. Por la clase de suceso histórico a los que quedó asociado su sonido, así como por el hecho de ser propiedad del diario La Prensa la sirena se convertiría para varias generaciones de habitantes de Buenos Aires, en símbolo de algunos de los sucesos más trágicos de la historia argentina.

Durante el concierto de campanas del año 98 el pasado se hizo presente a través del sonido de la sirena y el relato

testimonial de un miembro del público que había estado presente en la Plaza de Mayo durante el bombardeo del año 1955. Aunque a diferencia de ese momento, la sirena, esta vez, no enmarcaba el espacio de un hecho aberrante. Por el contrario, formaba parte de un espectáculo masivo, el cual al ser reinterpretado desde una perspectiva histórica, dio lugar a revelaciones nunca antes narradas. Como afirma Kielian-Gilbert:

“...los paisajes musicales y los “espacios” de escucha interactúan y cambian con las personas que ocupan y los traen a la vida. Las expresiones sonoro-musicales en diferentes contextos psíquico-materiales e históricos provocan, interactúan con, y cambian los términos de la percepción musical y su comprensión” (Kielian-Gilbert, 2014: 501).

La sirena es el mismo artefacto de siempre y se encuentra en el mismo lugar, sin embargo, el contexto social en el que fue utilizado ha cambiado y por ello pudo ser utilizada como parte de un dispositivo artístico. Su sonido, entonces, atravesó la historia convirtiendo al espacio que lo contiene en un espacio dinámico y polisémico en el cual, diferentes referencias sobre vivencias individuales y colectivas se integraron en la memoria sonora sobreviviente, y en este caso en particular, debido a la memoria de un sobreviviente.

El sonido tomó el rol de un personaje agonista, ya que tuvo el poder de activar nuestra capacidad de dar sentido y confrontar los acontecimientos en una perspectiva histórica y narrativa. Por otro lado se produjo la superposición de distintas espacio-temporalidades atravesadas por un mismo sonido. La sirena “nos contó” sobre el pasado, en el momento en el que resuena en un espacio comunitario nutrido de memoria. A la vez que, es transformado y transforma al espacio que lo contiene, al hacer audible el pasado en el presente.

## **Enfoque multidimensional del sonido y la escucha transmedial**

La experiencia antes narrada da cuenta de que los fenómenos sonoros, estudiados y analizados sobre todo desde una perspectiva histórica, narrativa, metafórica y simbólica, requieren necesariamente de un tipo de abordaje multidimensional.

Los sonidos entendidos como señal acústica no son más que un fenómeno físico hasta el momento en que atraviesan a una persona o a una comunidad. En ese momento se transforman en portadores de sentidos, emociones, datos, informaciones, indicios, vivencias personales y colectivas que pueden ser interpretadas, contrastadas y cruzadas con otras fuentes de información para su análisis y su tratamiento en distintos ámbitos de la producción artística y los estudios sociales en general. Su perspectiva histórica, su contenido simbólico, su capacidad para ser reinterpretado en diferentes circunstancias espacio-temporales tanto por la memoria individual como colectiva de una sociedad son aspectos ineludibles, a considerar, en el marco de la producción musical y sonora para los medios audiovisuales y cualquier actividad humana que involucre el sonido y la música como una necesidad.

Ahora bien, tanto para el estudio, la producción y el análisis de los fenómenos sonoro-musicales, cada disciplina artística tiene su propia forma de abordarlos. Lo que supone distintos tipos y formas de escucha. Dentro de la diversidad de medios audiovisuales existentes actualmente existen formas intrínsecamente vinculadas a los tipos de dispositivos tecnológicos empleados para su producción. Éstos determinan, en gran medida las características de la escucha necesaria para satisfacer las necesidades de alguna disciplina artística o comunicacional en particular, desde el punto de vista del productor, del teórico, del público, del espectador y del usuario. Sin embargo, no existe un tipo de escucha ideal y pura dentro de una disciplina del campo sonoro-musical que pueda ser ajena y aislarse del resto de las escuchas provenientes de las otras disciplinas. Los lugares que se superponen, los puntos comunes y complementarios son inagotables. Toda la experiencia con el mundo sonoro y audiovisual, tienen un rol y una presencia activa, tanto para los productores artísticos como para los espectadores o usuarios, a la hora de sumergirse en una obra de arte audiovisual o sonoro-musical, cualquiera sea su género artístico.

Esta cuestión da cuenta de la necesidad imperiosa de tener que desarrollar un tipo de escucha capaz de transferir y utilizar lógicas y estrategias de la escucha de un medio audiovisual o sonoro-musical sobre cualquier otro medio o campo disciplinario. Una escucha que tenga en cuenta la profundidad y la complejidad de las dimensiones involucradas en la interacción entre el sonido y la imagen en un contexto

determinado. A este tipo de escucha -a partir de ahora- la denominaremos escucha transmedial.

La creación musical y sonora en el ámbito de las diferentes producciones artísticas audiovisuales y sonoro-musicales se produce en el marco de la influencia recíproca entre ellas. Además se nutre de la influencia del entorno ambiental, el espacio en la que se desarrolla y el contexto social y político que la atraviesa en un período determinado de la historia. Una escucha transmedial abre las posibilidades creativas trascendiendo los límites y las restricciones disciplinarias. La escucha transmedial supone que las personas y las sociedades suenan y se hacen escuchar en sus producciones artísticas y culturales más notorias, pero también, en los sonidos cotidianos y en las expresiones marginales ignoradas por los medios masivos de comunicación. La forma en que una sociedad suena habla de sus anhelos, el rumbo que ha tomado en el devenir histórico dando cuenta de sus aciertos y sus fracasos, de su identidad, su lugar en el mundo y también de sus contradicciones intrínsecas. Una sociedad también habla con los silencios y los silenciamientos. El sonido puede dar cuenta de las continuidades históricas que perduran en el tiempo, de los hitos y transformaciones sociales y personales, así como revelar indicios sobre los distintos futuros posibles.

### **La escucha transmedial en la canción cinematográfica latinoamericana**

Bob Dylan (1941-) fue distinguido recientemente con el premio Nobel de Literatura 2016, según la Academia Sueca por: “haber creado una nueva expresión poética dentro de la gran tradición americana de la canción”. Lo que ha dejado en claro que las barreras disciplinarias tradicionales, juntos con sus límites y restricciones están, al menos, comenzando a ser revisados y relativizados. Entonces podríamos considerar la posibilidad de que el canta-autor brasileño Chico Buarque (1944) ganara un premio Oscar por la composición de la canción *Construção* de 1971. En función de haber creado una nueva poética audiovisual dentro de la gran tradición de la canción latinoamericana.

*Construção* narra una sucesión de hechos que describen el último día en la vida de un obrero de la construcción, quien despide de su familia, para luego dirigirse a una obra en construcción. Ya en la construcción come su vianda de feijão,

“tropieza” y cae en el medio un paseo público donde agoniza y muere.

La letra de la canción -con ritmo de bossa nova- puede ser dividida en tres secciones, cada una de ellas relata los mismos hechos pero con algunas variaciones en las comparaciones metafóricas que utilizan, cuestión que transforma la posible interpretación de los hechos.

El tipo de narración es de tipo secuencial, es decir, que cada verso relata un suceso diferente que es concatenado con el verso inmediato anterior y consecuentemente con el inmediato posterior. Las imágenes visuales que son invocadas por escuchar la canción pueden asemejarse, por sus características, a planos de escenas que conforman una secuencia cinematográfica.

Cada sección de la letra posee una concepción temporal lineal en cuanto a la forma en que relata los sucesos. Sin embargo, la canción al repetir tres veces los mismos hechos -desde distintos puntos de vista- da cuenta de una noción de circularidad temporal, en donde cíclicamente se vuelve siempre al comienzo. Esta idea de narrar un mismo hecho desde distintos puntos de vista, es semejante a la concepción que estructura el guión de la película *Rashomon* (1950) de Akira Kurosawa (1910-1998). En donde un asesinato es narrado según el relato de cuatro testigos diferentes de manera sucesiva. La película está basada en dos cuentos del escritor Ryūnosuke Akutagawa (1892-1927): *En el Bosque* y *Rashomon*.

En el caso de *Construção* las interpretaciones de la letra son múltiples y abiertas. El obrero podría ser una misma persona y el narrador podría ser uno o tres narradores diferentes. También es posible que pudiera tratarse de tres obreros diferentes a los que les ocurrió lo mismo -en su último día de vida- y cada relato es contado por el mismo narrador o también tres narradores diferentes. Dando cuenta, metafóricamente, que se trata de una realidad que se repite, no para, ni se detiene. A pesar de la muerte del obrero, la construcción y el mundo continúan inmutables. Connotando a la narración con una atmósfera de absurda ironía. Una especie de Mito de Sísifo llevado a una situación de la realidad contemporánea. En el mito, Sísifo es forzado a realizar la absurda tarea de subir la misma piedra a la cima de una montaña para dejarla caer y repetir esa misma tarea por toda la eternidad. En el caso de *Construção* es el absurdo del obrero que repite su fatal destino al caer repetidas veces de la misma construcción.

La música y el arreglo instrumental de la canción de la

versión original grabada, también dan cuenta de concepciones que están netamente relacionadas con una banda sonora. El tipo de melodía y el uso de la voz ponen en relieve y clarifican la pronunciación del texto. El rol del cantante es comparable a la de un narrador fuera de campo (off). El arreglo instrumental, está dotado de referencias al sonido del ambiente y los efectos sonoros del cine y los medios audiovisuales. Por un lado realiza toques de instrumentos de percusión -especialmente por el agogó- que funcionan a la manera de efectos sonoros. Los sonidos del agogó remiten con sus esquemas rítmicos y su sonido metálico al uso de herramientas de trabajo y maquinarias de la construcción. A su vez participa una orquesta de cuerdas sonando desde la izquierda de la imagen estereofónica. Mientras desde la derecha se escucha una sección de instrumentos de metales en estilo big band y timbales, con un carácter más efectista. Los metales desarrollan giros musicales que complementan a las cuerdas, que son similares al estilo de los que se oían en la década del 60 en la música cinematográfica del género de acción y suspenso o también en algunas series de televisión de los mismos géneros. Ambos sumados conforman una música que nos remite a la música cinematográfica orquestal extradiegética. Llamada música de fondo (background music) por la industria de Hollywood y música de foso por el compositor y teórico francés Michel Chion (1947-). La concepción de la canción se acerca a una idea de banda sonora musical en donde, la narración, la música de foso y los efectos sonoros son todos producidos por la música a través de sus recursos vocales e instrumentales. La tensión dramática de la canción se incrementa conforme la música va aditivamente aumentando la densidad del instrumental. A su vez despliega una mayor cantidad de apariciones orquestales cada vez más masivas, de mayor sonoridad y dramatismo en cada una de sus tres secciones. La voz de Buarque permanece imperturbable y con el mismo tono durante prácticamente todo el transcurso de la canción, de un modo que enfatiza la inmutabilidad de la historia que se repite, pero en cada repetición genera distintas interpretaciones posibles. La repetición de la historia en tres oportunidades produce -dentro del contexto de una canción popular- un efecto comparable al denominado “efecto Kuleshov” en el contexto del cine. Esta técnica cinematográfica fue denominada de esa forma por haber sido demostrado empíricamente por el cineasta y teórico ruso Lev Kuleshov (1899-1970). La experiencia consistió



en realizar por medio del montaje una secuencia en la que la imagen del rostro del actor Iván Mozzhujin es interpolada alternativamente con una imagen de un plato de sopa, una niña en un ataúd y una mujer en un diván. La toma del actor que se repite es siempre la misma pero al ser interpelado por imágenes de distinta carga emocional el público creyó que su rostro se modificaba, y también que las expresiones manifestaban estados emocionales muy diferentes. De manera similar cada repetición de la historia en Construção provoca en el oyente distintas interpretaciones y emociones provocadas por la letra en combinación con la música.

Existen otros ejemplos de canciones cinematográficas afines a Construção. Entre los que se destacan su antecesora Domingo no Parque (1968) de Gilberto Gil. Canción que por su estilo narrativo, las imágenes sonoras contenidas en su letra y su acompañamiento ampliado por un arreglo orquestal, dan cuenta de la utilización de recursos similares a los de Buarque. La canción narra el transcurso de un domingo en el parque en el que se produce un asesinato pasional. João, un obrero de la construcción, decide un domingo no ir a participar en una roda (rueda) de capoeira, y en cambio se propone dedicarse a la conquista amorosa. Por otro lado su amigo José trabajador de una feria se dirige como de costumbre al parque. Al llegar sorprende a la mujer de la que está enamorado (Juliana) acompañada por su amigo João y en un desenlace, de crimen pasional, mata a ambos a puñaladas. También se trata de una historia con final trágico y con un tono que destaca el absurdo de la situación. José no podrá volver a su vida normal cuando comience la semana. Hace mención de que no podrá volver a la feria y que João no tendrá más construção (construcción), sus respectivos lugares de trabajo. La utilización de la palabra construcción es otro punto en común con la obra de Chico Buarque. Ambas canciones, claramente, tiene como protagonistas a integrantes del sector más desfavorecido de la clase trabajadora brasileña. El arreglo instrumental de esta canción también tiene por idea reflejar algunas imágenes sonoras que proyecta la letra, y lo hace, a través del instrumental. Por ejemplo, se destaca la sonoridad del berimbau, que además de estar presente en el instrumental, es aludido rítmica y gestualmente por el arreglo musical total que parafrasea su sonoridad. A su vez, la función de la sonoridad del berimbau es hacer referencia a la capoeira, ya que es el instrumento principal utilizado en las rodas de capoeira en las que se practica este arte marcial

afro-brasileño. Por otro lado, la capoeira puede ser entendida como una referencia a la lucha en sentido amplio, lo que abre el texto a múltiples interpretaciones.

Otro ejemplo es Pedro Navaja (1978), compuesta por Rubén Blades, una canción de salsa que le debe varias ideas a Construção. Posee también una letra que narra una secuencia de tipo cinematográfica y por otro lado, la voz de Blades cantando en un tono cuasi recitado, que pone en relieve la letra y la narración de la historia. Posteriormente en 1984, se realizó un video clip musical sobre la canción en un marcado estilo cinematográfico. El recurso de Pedro Navaja para incrementar la tensión dramática de manera gradual -como ocurre en Construção- es ir progresivamente acelerando el tempo de la canción. Otro punto en común con las canciones de Buarque y de Gil, es el tono trágico y absurdo. Luego de sucedido el doble asesinato -mutuo- de ambos personajes principales de la canción (Pedro Navaja y La Mujer), nadie se percató del hecho. Un mendigo “se tropezó” con los cuerpos sin vida y sólo atinó a tomar el revólver y la navaja y marcharse. Al final del tema Blades narra los hechos hablando a gran velocidad como si se tratase de un locutor radial (en off) informando las noticias policiales. También un elemento que refiere al tipo de sonido que Chion denomina con la categoría “On the air” (en el aire) (Chion, 1993: 65) utilizados con mucha frecuencia en el cine.

## Principio de verosimilitud espacio-temporal del montaje audiovisual

Todos las personas que cuentan con el sentido del oído tienen una experiencia vital que ha estado siempre influenciada por el sonido. En base a esa experiencia hemos desarrollado nuestro sentido auditivo interpretando permanentemente las señales sonoras del entorno de manera voluntaria e involuntaria. Ese bagaje de información sonora que es constantemente interpretada dando sentido a lo percibido, provee a las personas la capacidad de orientarse, situarse en el espacio, informarse, comprender el entorno en el que habita y comunicarse con los otros miembros de su comunidad, entre otras tantas funciones posibles. Todas estas funciones son esenciales para la supervivencia y la formación cultural de una persona, ya que comprender el espacio circundante es fundamental para habitar, ser y estar en él.

En base a la experiencia perceptual en el mundo real

construimos un gran número de herramientas de análisis de nuestro entorno en base al sonido percibido e interpretado. Además contrastamos y sopesamos esa información con los demás sentidos -sobre todo el de la vista- para obtener datos fidedignos sobre la realidad. Como consecuencia de esta experiencia sensible es que vamos acumulando información de una gran cantidad fenómenos físicos perceptibles a los que nos habituamos. En un determinado lapso de tiempo estos fenómenos son naturalizados y van siendo normalizados e incorporados a nuestra vida cotidiana. De esa manera vamos progresivamente incrementando el grado de verosimilitud que le otorgamos a los sucesos más habituales. El nivel de verosimilitud de los fenómenos sonoros del entorno responden en gran medida al nivel de coherencia que ellos tienen con las experiencias previas almacenadas en nuestra memoria sonora y su relación con los demás factores lógico-racionales, físicos y sensoriales involucrados. Es así que las personas nacidas contemporáneamente al surgimiento y al desarrollo del artes audiovisuales y los medios masivos de comunicación -al formar éstos parte de su entorno cotidiano- también otorgan un alto grado de verosimilitud a señales sonoras que han sido originadas y producidas artificialmente a través de dispositivos tecnológicos para los medios audiovisuales. La repetición continua de prácticas que han resultado efectivas en las producciones audiovisuales y la omnipresencia de los medios tecnológicos en la cotidianeidad de gran parte de la población mundial, generan indefectiblemente, una naturalización de ciertos fenómenos y efectos audiovisuales. Éstos son capaces de conformar un sistema de señales sonoras autónomas con respecto a los fenómenos del mundo físico y natural pero que pueden ser integradas a la cotidianeidad de nuestras vidas y volverse tan familiares como cualquier sonido. Es decir, que su grado de verosimilitud puede llegar a ser equivalente a la que le otorgamos al mundo de los fenómenos naturales y la realidad física.

Desde el punto de vista de la producción audiovisual, el cine requirió desde sus inicios comprender los artilugios necesarios para crear su propia forma de verosimilitud espacio-temporal y narrativa. Fue a través de los estudios sobre técnicas de montaje de imágenes, que los realizadores de películas comenzaron a explorar cuáles eran las técnicas más efectivas que garantizaran una fluidez espacio-temporal que fuera capaz de hacer verosímil una secuencia de imágenes. Un claro ejemplo, es el recurso técnico de montaje por el cual

una escena, que a los ojos del espectador parece haber sido obtenida en una misma toma de la acción y en una misma locación, ha sido en realidad, filmada en distintas locaciones y en momentos diferentes. De igual manera, las actuaciones de los personajes involucrados en la acción también pueden haber sido filmadas en distintos momentos de la producción. Desde luego que para obtener este efecto en el espectador es fundamental que las tomas se hagan previendo las necesidades del montaje para obtener los mejores resultados.

Lev Kuleshov fue un pionero en cuanto a su preocupación por estudiar, analizar y crear técnicas de montaje capaces de impresionar al espectador. Supo tempranamente la importancia que revestía resolver los problemas formales que el cine presentaba en sus comienzos. Entendió al montaje como la esencia y la estructura fundamental del arte cinematográfico incluso valorándolo por encima del contenido del film. Kuleshov estudió en profundidad las posibilidades del montaje, que tal vez hoy puedan ser consideradas “verdades de perogrullo”, pero que a comienzos del siglo XX no habían sido aún sistematizadas y abordadas con la rigurosidad que él lo hizo. Uno de sus legados más importantes fue lo que dio a conocer bajo el nombre de “paisaje artificial” o también “geografía creativa” (Kuleshov, 1929: 5). Refiriéndose con estos términos al efecto obtenido a través de recursos de montaje que posibilitaban que tomas realizadas en lugares distantes geográficamente, y en tiempos no coincidentes, pudieran ser montadas de manera tal que fueran percibidas por el espectador como una misma unidad espacio-temporal en la que transcurría la acción. Creando, de esa manera, un espacio que no existe en el mundo real.

## **La verosimilitud espacio-temporal en el montaje sonoro-musical**

En cuanto al montaje sonoro ocurre el mismo caso, la verosimilitud espacio-temporal del universo sonoro-musical puede ser construida de modo semejante. Es decir que sonidos que no fueron grabados en una locación real y que fueron producidos por diferentes fuentes sonoras, en espacios y en momentos diversos pueden componer, en combinación, una secuencia coherente y verosímil que de la impresión al espectador de pertenecer todos a una misma procedencia espacio-temporal.

Desde el punto de vista del montaje sonoro los conceptos

de Kuleshov antes mencionados son comparables al concepto de *soundscape* (paisaje sonoro) acuñado por el compositor y teórico canadiense Raymond Murray Schafer (1933-). El término puede referirse tanto a entornos sonoros reales, ya sean estos rurales o urbanos, o también a composiciones basadas en el montaje analógico y/o digital de sonidos del medio ambiente utilizados como material sonoro principal. En un obra de paisaje sonoro los materiales involucrados pueden provenir de una diversidad de fuentes y haber sido grabados o producidos en estudio en distintos momentos, sin embargo, pueden conformar, como resultado de un montaje que así lo disponga, un devenir sonoro que será percibido por el oyente como una unidad coherente y verosímil.

Un antecedente muy importante del paisaje sonoro -curiosamente originado en el ámbito del cine experimental- fue la pieza radiofónica del cineasta alemán Walter Ruttmann (1887-1941) llamada *Wochenende* (fin de semana) de 1930. Pieza que fuera concebida por su autor como un “film sin imágenes”, y también como una obra de “arte sonoro fotográfico” (Ruttmann, 1929: 1). El dispositivo de grabación óptica utilizado fue el llamado *Tri-Ergon*, cuya finalidad principal era la de grabar sonido sobre film para ser utilizado en la industria cinematográfica.

En cuanto a las canciones cinematográficas latinoamericanas mencionadas, *Construção* sobre todo y *Domingo no Parque*, y en menor medida *Pedro Navaja*, pueden ser también relacionadas con la obra de Ruttmann. Más allá de la diferencias en las procedencias culturales, artísticas, geográficas y temporales todas tienen el poder de narrar y producir sentido, exclusivamente con medios sonoro-musicales.

Otro nexo común es su concepción temporal lineal en la forma en la que transcurre la secuencia de los sucesos narrados. A su vez, con una concepción circular del espacio-tiempo construida sobre la idea de retornar al comienzo de la narración con variaciones en los casos de *Domingo no Parque* y *Construção*. Además todas pueden producir en el oyente la proyección mental de imágenes sonoras de tipo cinematográficas.

Ruttmann propuso que: “Todo lo audible del mundo entero se convierte en material” (Ruttmann, 1929:1). Muy en sintonía con esta concepción del sonido posteriormente John Cage diría: “Música es sonido, sonidos a nuestro alrededor estemos dentro o fuera de las salas de conciertos”. (Schafer, 1977: 5). A

su vez Murray Schafer basándose en los postulados de Cage afirmaría en su libro *The Tuning of the World* (la afinación del mundo): “Hoy todos los sonidos pertenecen a un continuo campo de posibilidades yaciendo dentro del amplio dominio de la música. Contemplan a la nueva orquesta: ¡El universo sonoro!” (Schafer, 1977: 5). La pieza de Ruttman fue también considerada por algunos teóricos como una obra anticipatoria de lo que veinte años después surgiría con el nombre de música concreta iniciada por el compositor francés Pierre Schaeffer (1910-1995).

Las relaciones y semejanzas entre una obra de paisaje sonoro y una banda sonora cinematográfica son muchas, pero sin duda difieren en su propósito y su función. La divergencia principal es que la banda sonora cobra su sentido narrativo completo en estrecha relación con la imagen de una película u otro medio audiovisual. Así como también lo está su concepción del espacio-tiempo. En definitiva, el paisaje sonoro constituye una unidad autónoma, la banda de sonido no. En este sentido las canciones cinematográficas se acercan más al paisaje sonoro, por su autonomía, que a una banda sonora de cine convencional. En este sentido para Michel Chion no existe la banda sonora como tal:

“Por supuesto, nadie podría negar que en el sentido puramente técnico de la palabra existe un canal de sonido que discurre durante toda la duración de la película, pero eso no quiere decir que los sonidos del film constituyan una entidad coherente.” (Chion, 1990: 39).

Es interesante observar cómo tanto *Wochenende*, como también las tres canciones cinematográficas, al ser analizadas desde la perspectiva de la escucha transmedial como si se tratara de bandas sonoras, desafiarían la afirmación de Chion, al menos conceptualmente. Ya que constituyen una entidad unitaria autónoma y narrativa completa, que describen una secuencia temporal clara. En *Wochenende*, en la que se narra el transcurso de un fin de semana en Berlín, comprendiendo un comienzo, un desarrollo y un final, se deja en evidencia su concepción temporal lineal en cuanto al devenir narrativo. Por otro lado, deja al espectador la posibilidad de visualizar el film -sin imágenes cinematográficas provistas- con imágenes abiertas que éste pueda proyectar mentalmente a modo de imágenes sonoras. Es por ello que la pieza puede ser asociada más con una obra de paisaje sonoro o una

canción cinematográfica que con una banda sonora de cine convencional.

En cuanto a las semejanzas los tres tipos de trabajo sonoro-musical, puede decirse que surgen de la misma raíz conceptual al considerar que todo sonido existente en el universo acústico, electroacústico, analógico y digital pueden ser materiales integrados a trabajos en sus respectivos campos de creación sonora-musical. Tanto en una obra de paisaje sonoro como en una banda sonora pueden coexistir en un mismo trabajo músicas de cualquier género, estilo y procedencia estética, geográfica y cultural. Algo que en el contexto de la música de concierto no suele ocurrir, al menos, en los circuitos tradicionales. Se desvanecen también el sentido que suele otorgarse a las denominaciones categóricas como: música culta, erudita, académica, contemporánea, tradicional, clásica o popular entre otras. Puesto que en el momento en que participan de una banda sonora o paisaje sonoro se igualan en su propósito y su función esencial, que es la de narrar y comunicar sentido. Desde luego que por lo general las bandas sonoras -por cuestiones inherentes a la industria cinematográfica y los medios audiovisuales- suelen tener una función más activa en la narración de una historia mientras en el paisaje sonoro no priman las propuestas narrativas centradas en una historia o guión. Es así que desde el punto de vista de la narración de historias y relatos las canciones cinematográficas se aproximan más a la concepción de una banda sonora. Cierto es que más allá de las diferencias y semejanzas, los tres campos mencionados de la creación sonoro-musical tienen grandes posibilidades de diálogo y aprendizajes mutuos que emprender, en cuanto a prácticas, técnicas, tecnologías, experiencias y propuestas que les son afines desde una perspectiva multidimensional y transmedial de la escucha.

### **Sobre la función narrativa del sonido y la música en el espacio-tiempo audiovisual**

La pieza radiofónica *Wochenende* de Ruttman, fue una experiencia que vinculó las prácticas cinematográficas con las de la radio dejando en claro el potencial narrativo de un montaje sonoro, que puede ser común a diferentes medios. El montaje fue realizado a la manera de una banda sonora de cine sin la presencia de imagen alguna. Si *Wochenende* hubiera sido realizada veinte años después, es decir, en el

período de postguerra durante el auge del pensamiento de John Cage o Pierre Schaeffer hubiera sido considerada probablemente como una obra de música electroacústica dentro del ámbito de la música académica. Una pieza que generaría bastante controversia en cuanto a que reavivaría la vieja discusión sobre si es función de la música, o no, la comunicación de sentido y significado, así como su capacidad de expresar algo. Cuestión que había sido vista como posible por la estética musical del período Pre-Barroco y el Barroco pero que desde la llegada del Iluminismo fue desechada en cuanto se comenzó a considerar a la música como una forma de arte absoluta. Ésta línea de pensamiento estético llegaría a su apogeo en la década de 1950 en el contexto del avance racionalismo musical promovido por la música académica contemporánea centro-europea. En la misma década en que *Wochenende* veía la luz Igor Stravinsky infería:

“Considero que la música es, por su naturaleza, incapaz de expresar nada en absoluto, sea un sentimiento, una actitud mental, un estado psicológico, un fenómeno natural. Si, como casi siempre es el caso, la música parece expresar algo, esto es sólo una ilusión y no una realidad”. (Stravinsky, 1936: 91)

Si las aseveraciones de Stravinsky pudieran ser tenidas en cuenta a la luz de la obra del sector de la música contemporánea centro-europea más purista y sus derivaciones en el resto del mundo, la música de cine vendría a contradecir de raíz estos postulados. Como sostiene Anahid Kassabian:

“La música de cine siempre ha dependido de la comunicación de sentido, en los términos de la tradición del arte musical occidental de la que deriva, es un caso especial” (Kassabian, 2000: 17).

La música, en el contexto de una obra audiovisual, siempre tenderá a ser interpretada por el espectador en función de los sentidos y las emociones que puedan derivarse de su relación con las imágenes que la contienen. Sin tener, por ello, que llegar al extremo opuesto -como ocurre en algunos muchos casos dentro de la industria cinematográfica de Hollywood- en donde el repertorio de la música original de tradición clásica para cine ha sido entendida, por un sector de los académicos estadounidenses, como “un sistema comunicativo que puede ser “leído” por los escuchas” (Kassabian, 2000: 17). Que la



música de cine es capaz de comunicar, transmitir sentido así como narrar -en relación con la imagen- tiene ya un prolongado consenso en el ámbito de las academias y la producción audiovisual. Pero, que sea un sistema absolutamente cerrado que pueda ser leído por el espectador, es una aseveración que parece poco sustentable y por demás simplista. Si así fuera estaríamos subestimando, entonces, la real dimensión de la capacidad interpretativa tanto del espectador-auditor como del productor musical y sonoro. El énfasis debería ponerse en la cualidad y la capacidad narrativa de la música y el sonido en lugar de buscar la elaboración de un pseudodiccionario de significados absolutos. Estas tendencias absolutistas son, en parte, la proyección a ultranza de una apología acrítica del modelo industrial y los estándares de producción hollywoodense al campo de la teoría y la estéticas sonoro-musicales para los medios audiovisuales.

## Referencias bibliográficas

Chion, Michel. *La Audiovisión*. Ed. Paidós Ibérica. Barcelona. 1993.

Kassabian, Anahid. *Escuchando Películas: Rastreando Identificaciones en la Música de Cine en el Hollywood Contemporáneo*. Ed. Routledge, Nueva York y Londres, 2001. Traducción del inglés a cargo del autor.

Kielian-Gilbert, Marianne. *Escuchar Películas: Música/Temporalidad de la película, materialidad, y memoria*. En: *El Manual de Oxford sobre Estudios de Música de Cine*.

Ed. Oxford University Press. Nueva York, 2014. Traducción del inglés a cargo del autor.

Kuleshov, Lev. *El Arte del cine: Mi experiencia*. Ed. Tea-Kino Pichat. Moscú, 1929. Reimpreso en: *Kuleshov en Film: Escritos de Lev Kuleshov*. Traducción de Ronald

Levaco. pp. 41-124. Ed. University of California Press. California. 1974. Traducción del inglés a cargo del autor.

López Cano, Rubén. *Música plurifocal: Conciertos de ciudades de Llorenç Barber*. Ed. JGH Editores. 1997.

Murray Schafer, Raymond. *The Tuning of the World*. Ed. A. Knopf. New York. 1977. Traducción del inglés a cargo del autor.

Ruttman Walter. *Nuevo diseño del cine sonoro y la radio. Programa arte de escucha fotográfica*. En: *Film-Kurier*, Oct. 26, 1929, no. 255. p. 1. Reimpreso en: Jeanpau Goergen, *El Montaje sonoro de Walter Ruttman como Arte Acústico*.

## **La composición en la música improvisada**

### **Relación entre lo escrito y lo improvisado en la música de jazz**

EDUARDO ELIA - UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA

242

En: Massenmedien und Kommunikation no. 89. Siegen, pp. 25-26. 1994.  
Traducción del alemán a cargo del autor.

Esta ponencia tendrá como objetivo poner en valor ciertas prácticas compositivas que se dieron en distintos momentos de la historia del jazz, evidenciar distintas maneras de pensar la relación entre lo escrito y lo improvisado cuando la obra es completa (tal como Victor Turner entiende el término) al momento de su ejecución, y finalmente identificar algunas de esas prácticas compositivas en el proceso creativo de la obra "Pasajero frecuente" del disco Figuras de un solo trazo.

El jazz es conocido como un arte de improvisadores. Nombres del pasado como Louis Armstrong, Charlie Parker o John Coltrane (por nombrar sólo algunos) lo confirman. Ellos y otros como ellos forjaron un estilo personal a través de la improvisación. Expandieron el vocabulario de la música como resultado del esfuerzo y dejaron un valioso legado en forma de grabaciones. Y la improvisación continúa hasta hoy.

En algunos casos el músico de jazz encuentra la necesidad de componer, para expresar una imagen musical personal y para crear un marco para la improvisación. La música de Thelonious Monk, Charles Mingus y Duke Ellington ejemplifica la variedad y la riqueza que ha sido creada en este idioma.

Pero ¿cómo se relacionan composición e improvisación? ¿Cuánto del material de una obra que se acaba de ejecutar estaba escrito o pautado previamente y cuánto de ese material fue improvisado? El alcance que puede tener la improvisación o la composición en la música puede ir desde una forma canción que invita a improvisar, hasta una obra orquestal que requiere un mínimo de improvisación. Es en parte esta mezcla de improvisación y composición lo que hace distintivo al jazz.

Además de abordar algunos ejemplos extraídos de distintas épocas de la historia del jazz, en busca de establecer algunas prácticas comunes en cuanto a la relación entre lo escrito y lo improvisado dentro de una obra musical y culminar con el análisis del proceso compositivo de la obra “Pasajero frecuente” del disco Figuras de un solo trazo, se prevé también la transferencia de estas prácticas compositivas al ámbito del aula.

Esta ponencia tendrá como objetivo poner en valor ciertas prácticas compositivas que se dieron en distintos momentos de la historia del jazz, y que generaron como resultado composiciones con diferentes correlaciones entre lo escrito o pautado previamente, y lo improvisado. Analizando algunos ejemplos extraídos de distintas épocas de la historia del jazz, se intentará poner en evidencia distintas maneras de pensar esta correlación, teniendo en cuenta que una obra no está completa sino hasta el momento de su ejecución.

A partir de las conclusiones de este trabajo, se prevé también en etapas posteriores a la presentación de este trabajo, la transferencia de estas prácticas compositivas al ámbito del aula.

### Composición e Improvisación

Según la define Barry Kernfeld en el Oxford Dictionary of Music<sup>1</sup>, la improvisación es “la creación de una obra musical, o de la forma final de una obra musical, al tiempo que se está ejecutando. Puede indicar la composición inmediata de la obra por los que la ejecutan, o la elaboración o el ajuste de un marco ya existente, o cualquier cosa entre medio. En cierta medida toda ejecución incluye elementos de improvisación, aunque el grado varía según el momento o el lugar, y en cierta medida se basa en una serie de convenciones o reglas implícitas.”

Para Miguel Angel Peidro, por ejemplo, en la performance se ofrece al público la participación en un experimento que

<sup>1</sup> Véase “Improvisation” - Grove Online

tendrá como resultado la obra terminada. Nadie sabrá cómo será la obra hasta que no finalice su interpretación, dado que cada uno de los músicos aporta su parte en la composición mediante la improvisación.<sup>1</sup>

El jazz es conocido, sobre todo, como un arte de improvisadores. Nombres del pasado como Louis Armstrong, Charlie Parker o John Coltrane (por nombrar sólo algunos) lo confirman. Ellos y otros como ellos forjaron un estilo personal a través de la improvisación. Expandieron el vocabulario de la música como resultado del esfuerzo y dejaron un valioso legado en forma de grabaciones. Y la improvisación continúa hasta hoy.

Pero no fue solo el aporte de la improvisación lo que impulsó el desarrollo de estilos personales y nuevas visiones acerca de la música. La composición fue fundamental en algunos artistas a la hora de establecer un terreno sobre el cual expresarse. A lo largo de la historia del jazz se ha mantenido la necesidad de componer, para expresar una imagen musical personal y para crear un marco para la improvisación. La música de Thelonious Monk, Charles Mingus y Duke Ellington ejemplifica la variedad y la riqueza que ha sido desarrollada en este idioma.<sup>2</sup>

Entonces, ¿cómo se relacionan composición e improvisación? ¿Cuánto del material de una obra que se acaba de ejecutar estaba escrito o pautado previamente y cuánto de ese material fue improvisado? El alcance que puede tener la improvisación o la composición en la música puede ir desde una forma canción que invita a improvisar, hasta una obra orquestal que requiere un mínimo de improvisación. Es en parte esta mezcla de improvisación y composición lo que hace distintivo al jazz.<sup>3</sup>

## El intérprete compositor

Para comenzar a abordar el tema de la composición en las músicas con grados altos de improvisación, podríamos enfocarnos en el hecho de que en una obra de este tipo existen en cierta forma varios compositores: el compositor propiamente dicho delega en los intérpretes la tarea de completar determinados fragmentos de la composición mediante la improvisación, siguiendo lineamientos o códigos no escritos en la partitura. En este sentido entonces, los intérpretes llevan a cabo su rol de compositores agregando por ejemplo un solo improvisado en un determinado momento, decidiendo de forma colectiva cómo se construirá

2 Peidro, Miguel Angel. El Arte de Acción. Performanceología. Todo sobre arte de performance y performancistas. Disponible en: <http://performancelogia.blogspot.com.ar/2007/08/el-arte-de-accin-miguel-angel-peidro.html>

3 Goldstein, Gil. Jazz Composer's Companion. Rottenburg N., Alemania. Advance Music. 1993. Pg. 11

4 Ibid Pg.11

el motivo del acompañamiento, o definiendo en tiempo real la curva dinámica más apropiada para ciertos momentos de la obra, entre otras variables compositivas o performáticas.

Cabe aclarar en este punto que al hablar de la correlación entre lo escrito y lo improvisado, nos referimos en definitiva a la relación entre las pautas rígidas transmitidas por el compositor de la obra, y las decisiones tomadas por los intérpretes para completar la obra en cuestión. En muchos casos, lo que en el título de este trabajo denominamos “lo escrito”, se referirá a esas pautas que son rígidas pero que pueden ser transmitidas de forma oral, y asimiladas “de oído” por los músicos. Así, podríamos entender como material escrito ciertos arreglos en los que por ejemplo algunos instrumentos de viento tocan una contra melodía, mientras suena en primer plano la melodía principal. Aunque ésta contra melodía haya sido transmitida por el compositor de forma verbal, la consideraremos material escrito, en tanto es una directiva rígida, clara y concreta, transmitida por el compositor.

En sentido contrario, se entenderá como material improvisado, todo material en el que el intérprete debe decidir con una cantidad limitada de información (tempo, contexto armónico, entre otros) cómo completar un determinado fragmento musical.

### Los orígenes del jazz

La combinación de material escrito e improvisado en el jazz, se manifiesta claramente como una característica decisiva en el nacimiento de esta música. En un escrito del músico e investigador Gunter Schuller, encontramos que las vertientes musicales que dieron origen al jazz, reflejaban justamente ésta relación: el ragtime era una música no improvisada y totalmente escrita, mientras el blues se caracterizaba por interpretarse de manera vocal e improvisada.

Dice Schuller:

El jazz es un estilo de música desarrollado principalmente en el sur de los Estados Unidos, representando la confluencia de tradiciones sociales y musicales Africanas y Europeas. Aunque frecuentemente se presentaba como una música escrita (en composiciones y arreglos) su forma esencial de expresión es la improvisación, consecuencia inevitable de su origen afro-americano. El término “jazz”, un vulgarismo comúnmente usado en los distritos periféricos de EEUU, empezó a aplicarse alrededor de 1916 a una música que existía desde

hacia aproximadamente dos décadas. Esta música, esencialmente improvisada por músicos negros impedidos de adquirir educación formal a causa de barreras sociales y raciales, fue la combinación de elementos populares y folclóricos anteriores, entre los que se encontraban el "blues" y el "ragtime". El ragtime nace en la década de 1890, con el compositor Scott Joplin como su principal representante, amalgamando por un lado formas europeas (como marchas y cuadrillas), armonías y ritmos simétricos, y por el otro patrones rítmicos asimétricos de origen africano.

Aunque originalmente fue música para piano no improvisada y totalmente escrita, el ragtime se adaptó gradualmente a otros instrumentos, encontrándose con otra tradición musical norteamericana, como fue la de las marching bands y bandas de bronce. Así, músicos de viento como Buddy Bolden, Bunk Johnson o Kid Ory, adaptaron piezas de ragtime a sus propias necesidades. El origen del blues, la otra fuente distintiva del jazz, no es tan claro. Aparentemente representa la confluencia de canciones de trabajo, ring shouts, y melodías spiritual africanas, con armonías de himnos anglosajones. Quizás el mejor ejemplo del cruce entre el blues y el ragtime fue la música de Jelly Roll Morton. Como compositor o creador y como intérprete o recreador, encarna incluso en los orígenes de su carrera, la síntesis del ragtime, con su impronta instrumental y formal, y el blues, con su tradición esencialmente vocal e improvisatoria.<sup>5</sup>

5 Schuller, Gunter. Musings. *The Musical Worlds of Gunter Schuller. A Collections of his writings.* New York. Oxford University Press. 1986. Pg. 3

## New Orleans y la improvisación colectiva

En el jazz de New Orleans de los años '20, lo escrito estaba presente en la melodía principal de las obras, mientras los demás instrumentos improvisaban. Esta improvisación colectiva estaba organizada en base a ciertos registros y funciones para cada instrumento: la corneta, por ej, tocaba la melodía principal, el trombón se ocupaba de aportar contra melodías en el registro tenor, y el clarinete embelleciendo de manera más fluida que el trombón, las líneas de la corneta.<sup>6</sup> Piano y banjo construyen el motivo del acompañamiento, ocupándose de la armonía y del ritmo, de manera improvisada, excepto en algunos fragmentos reservados para figuras de stop time o arreglos rítmicos concertados (material escrito).

Son buenos ejemplos de esta época las grabaciones de la King Oliver's Creole Jazz Band de 1923, de los Hot Five and Hot Seven de Louis Armstrong de 1925-27, y la sofisticación lograda por los Red Hot Peppers de Morton en 1926-28.

6 Schuller, Gunter. Musings. *The Musical Worlds of Gunter Schuller. A Collections of his writings.* New York. Oxford University Press. 1986. Pg. 8

7 "Once in a While", (Audio) compuesta por William Butler. Louis Armstrong and His Hot Five. Grabado el 9 de diciembre de 1927, Chicago. Columbia 37535 (reedición del original OKeh 8566) Louis Armstrong corneta, Kid Ory trombón, Johnny Dodds clarinete, Lil Hardin Armstrong piano, Johnny St. Cyr - banjo.

### Ejemplo:

"Once in a While" (William Butler) - Louis Armstrong and His Hot Five<sup>7</sup>

## El swing y la era del solista

En los años 30, y debido en gran parte a Louis Armstrong, la improvisación colectiva le deja paso paulatinamente a una nueva manera de abordar la música, en la que un solista presenta la melodía principal del tema (lo escrito), y los demás instrumentos improvisan el acompañamiento. El mismo procedimiento se da para los solos improvisados.

En los orgánicos reducidos se observan arreglos que tienen que ver principalmente con backgrounds o contramelodías a cargo de los instrumentos de viento, consistentes en general en notas largas que definen el sonido básico de la armonía.

En el caso de las big bands, además de las habituales contramelodías, los riffs o los tutti para los instrumentos de viento, se observan como recurrentes los arreglos para la sección rítmica, piano, bajo, guitarra y batería, consistentes en apoyos o acentuaciones por detrás de la melodía principal o de los solos improvisados. El resultado en este tipo de orgánicos, entonces, es una mayor importancia de lo escrito en relación a lo improvisado, comparando con lo que se observa en orgánicos más chicos.

### Ejemplo:

"Swing Brother, Swing" Billie Holiday - Count Basie - Live at The Savoy - Vocalion Records - 1937.<sup>8</sup>

8 "Swing Brother, Swing" (Audio) Billie Holiday - Count Basie - Live at The Savoy Ballroom (Harlem) - Vocalion Records 1937. Count Basie Big Band: Count Basie (piano), Buck Clayton, Ed Lewis, Bobby Moore (trompetas), George Hunt & Dan Minor (trombones), Earl Warren (saxos altos), Jack Washington (saxos alto y barítono), Lester Young (saxo tenor, clarinete), Herschel Evans (saxo tenor), Freddy Green (guitarra), Walter Page (contrabajo) Jo Jones (batería). Grabado el 30 de junio de 1937.

## El be bop y la necesidad de construir un lenguaje

A partir de 1940 se empieza a gestar una corriente que tendría como objetivo desarrollar todo lo posible el concepto melódico y armónico, sobre todo en lo que se refiere a la improvisación. En cuanto a lo armónico, se exploran nuevas progresiones de acordes, se incorporan extensiones, se utilizan más acordes de paso, y se incrementa el ritmo armónico.

En cuanto a lo melódico, en la improvisación se desarrolla un concepto que profundiza a niveles inimaginables lo que se conocía hasta entonces: ya no se utilizaban sólo las notas del acorde a modo de arpeggios, sino que se construían melodías complejas, utilizando en su estructura cromatismos, notas de paso y extensiones en los finales de las frases.

En contrapartida, los arreglos y los elementos que aquí llamaríamos escritos, dejaron lugar al desarrollo de este

lenguaje. Se presentaba la melodía, algunas veces luego de una breve introducción, y luego seguían solos improvisados, secundados por acompañamientos también improvisados, para terminar con la re exposición del material temático.

**Ejemplo:**

“Cheryl” – Charlie Parker – Best of the Complete Savoy & Dial Studio Recordings (grabaciones de 1944 a 1948).<sup>9</sup>

9 “Cheryl” (Audio) – Charlie Parker – Best of the Complete Savoy & Dial Studio Recordings (grabaciones de 1944 a 1948).

## El Hard Bop y el regreso de los arreglos

En la década de los años 50, y con muchos de los postulados del be bop ya afianzados, el hard bop se propone complejizar las obras profundizando en aspectos que tienen que ver con lo compositivo: la búsqueda de nuevas pautas formales, como la incorporación de nuevas secciones expositivas con nuevo material temático, o de transición, como puentes, interludios o codas. También comienzan a ser más habituales aún los arreglos, tanto para los instrumentos de viento como para la sección rítmica.

En definitiva, y a partir de los avances del be bop sobre lo improvisado, el hard bop logra desarrollar importantes progresos en lo compositivo, a partir de lo escrito.

**Ejemplo:**

“Joy Spring” – Clifford Brown y Max Roach – Clifford - Brown & Max Roach (Verve Records – 1955).<sup>10</sup>

10 “Joy Spring” – (Audio) Clifford Brown y Max Roach – Del álbum “Clifford Brown & Max Roach” (Verve Records – 1955).

## El caso de Ornette Coleman y las primeras manifestaciones del Free Jazz

En la mayoría de las obras de Ornette Coleman, pionero en las primeras manifestaciones del free jazz, observamos partituras que solo contienen una melodía. El grupo estaba formado en ese momento por trompeta, saxo alto, contrabajo y batería. Se tocaba la melodía (lo escrito) al unísono en trompeta y saxo, y el acompañamiento se basaba en el ritmo tradicional del estilo llevado a cabo por la batería, mientras el contrabajo sugería las implicancias armónicas que surgían de la melodía, a veces de manera improvisada, otras veces tocando líneas escritas por el compositor para acompañar la melodía.

Luego de presentar el material temático, se construían las secciones improvisadas de una manera innovadora para la época: saxo o trompeta improvisaban en base a centros tonales no pautados previamente, y el contrabajo terminaba de significar esos centros tonales según su interpretación



personal. Luego de las secciones improvisadas, se re exponía el material temático, “lo escrito” según el razonamiento

## ROUND TRIP ORNETTE COLEMAN



11 Lock, Graham. "What I Call a Sound": Anthony Braxton's Synaesthetic Ideal and Notations for Improvisers. En <http://www.nonprojects.net/blog/24>. Traducción del autor: Rather than describe scenes that the music supposedly evokes, Braxton appears instead to offer extremely personal visualisations of the musical events and processes that are taking place in his compositions. Further evidence of this highly individual perspective can be found throughout his work. Each of the five volumes of his *Composition Notes* begins with a list of "sound classifications": these are types of sounds that Braxton identified early in his career and compiled into a basic musical vocabulary. There are nearly 100 classifications, ranging from "curve sounds" to "gurgle sounds" to "petal sounds," and he gives each one its own visual designation.

### La música de Anthony Braxton

En el caso de Anthony Braxton, se pueden ver partituras en donde la escritura tiene que ver con el uso de símbolos que se alejan de la notación tradicional. Según lo expresa Lock en su artículo "What I Call a Sound: Anthony Braxton's Synaesthetic Ideal and Notation for Improvisers":

En lugar de describir escenas que la música supuestamente evoca, Braxton ofrece una visión extremadamente personal de los eventos musicales y procesos que tienen lugar en sus composiciones.

Ejemplos de su personal perspectiva pueden encontrarse en toda su obra. Cada uno de los cinco volúmenes de sus "Compositions Notes", empieza con una lista de "clasificación de sonidos": son tipos de sonido que Braxton fue identificando desde los inicios de su carrera, y que compiló en un vocabulario musical básico.

Hay cerca de cien clasificaciones, yendo desde "curvas de sonido" a "sonido de borbotones" o "sonidos de pétalos", cada uno con su correspondiente designación visual.<sup>11</sup>

De esta forma encontramos en Braxton, una forma de componer consistente en pautas que admiten más de una forma de interpretación, directivas que están a mitad de camino entre lo escrito y lo improvisado, y en donde la ejecución final de la obra variará en función de la manera en

	=	Slap sounds (strings) or slap tongue sounds
	=	Slapping sounds (battato)
	=	Smearred sounds
	=	Smooth sounds
	=	Soft sounds
	=	Soft sound attacks (or soft attack sounds)
	=	Sound (and note sounds)
	=	Sound beam
	=	Sound body
	=	Sound block
	=	Sound column
	=	Sound mass
	=	Sound mass (adding in the process of)
	=	Sound mass (reducing in the process of)
	=	Sound pattern
	=	Sound shape (or shapes)
	=	Specified scale system sounds
	=	Spiral sounds
	=	Staccato long sound

la cual los intérpretes entendieron las pautas recibidas por el compositor.

## Conclusiones

Al comenzar con este trabajo, se pretendía evidenciar algunas características del jazz, referentes a la correlación entre el material escrito o pautado previamente a ejecutar una obra, en relación al material improvisado que se desarrolla en la misma a fin de completar algunas de sus secciones o fragmentos. La evolución en cuanto a esta relación entre lo escrito y lo improvisado, ya presente en el nacimiento mismo del jazz, y luego atravesando por distintas etapas a lo largo de la historia, se muestra como un aspecto fundamental, característico y distintivo.

Podemos mencionar también en estas conclusiones, la

responsabilidad que el compositor delega en el intérprete, y las habilidades que precisa dominar, para cumplir con su rol en el jazz y en otras músicas en las que la improvisación ocupa un lugar destacado. No solo debe poder improvisar melódicamente, respetando el contexto armónico y otros parámetros, sino que debe tener en cuenta constantemente cómo se desarrolla la obra a nivel formal y textural, su rol en el grupo en cada sección o parte de la obra, así como considerar en todo momento las pautas que previamente le fueron dictadas por el compositor.

Los criterios vertidos en este trabajo podrían trasladarse al rock, u otros tipos de música popular, donde es habitual realizar gran parte del arreglo de una pieza en forma colectiva en el estudio, al momento de la grabación, o en la etapa de edición y mezcla.

Por último, creemos que sistematizando el uso de estos conceptos como parte de las herramientas que se tienen cuenta en la enseñanza académica de la composición de música popular, avanzamos en la intención de revalorizar prácticas que son habituales y distintivas de esta música.

## **Bibliografía**

Schuller, Ghunter. *Musings. The musical worlds of Ghunter Schuller*. New York. Oxford University Press. 1886.

Goldstein, Gil. *Jazz Composer's Companion*. Rottenburg N., Alemania. Advance Music. 1993.

Berliner, Paul: *Thinking in Jazz: The infinite Art of Improvisation*. Chicago/Londres. Chicago Press. 1994.

Pease, Ted. *Jazz Composition, Theory and Practice*. Boston, Mass. Berklee Press, 2003.

Taylor, Daiana. "Hacia una definición de Performance". S/D En: *Performanceología. Todo sobre Arte de Performance y Performancistas*. [S/D]. 2007.

Schechner, Richard: *Conducta Restaurada*. En *Estudios Avanzados de Performance - Diana Taylor y Marcela Fuentes*. Fondo de Cultura Económica. Méjico, 2008.

Becker, Howard S.: *El Jazz en Acción*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno

## El “pifie”: un modo de acceso a la música popular

GONZALO FRONTERA

Editores, 2011.

Gioia, Ted: The History of Jazz. Oxford: Oxford University Press, 1997.

Si bien la cuestión de la “equivocación” en tiempo real en la ejecución musical, es trabajada en la enseñanza, existen aspectos estratégicos-pedagógicos en relación a la música popular y su pedagogía, a sus rasgos identitarios como campo de conocimiento, que no son del todo advertidos. Aspectos que pueden desglosarse a partir de un análisis teórico, de cómo se comporta la enseñanza de la música popular en los espacios formales.

Sin embargo, el enfoque del trabajo debió abstenerse de dedicarse a una mera clasificación comparativa del “error” en cada género musical, sin caer en los parámetros de tempo, de intensidades, melódicos, rítmicos, armónicos, fraseológicos, texturales, etc., centrándose únicamente en el conflicto que se representa en la ejecución.

Este trabajo ensayístico, se propone sostener que el pifie en una ejecución musical, se comporta como un elemento inherente a los modos de acceso al conocimiento de la música popular. A través del cual, se desprenden diversas estrategias de la pedagogía de la música popular, las cuales se evidencian

en el proceso evaluativo, y denotan el tratamiento asumen ante la cuestión del “error”. Asimismo se logran desglosar los aspectos cognitivos del aprendizaje pertinentes del proceso mediador, y su relación en torno al “error”. Todo esto a su vez, abordado desde la ejecución musical en tiempo real.

## Introducción

“No existen los errores”, decía Miles Davis hace varias décadas ya. Con esta frase se topó este trabajo reiteradas veces en las diferentes facetas que lo constituyen.

Advertir el funcionamiento, o los diversos funcionamientos, que se esconden detrás de una equivocación en una ejecución musical tonal, tanto vocal como instrumental, es dar conciencia sobre los diversos protagonismos que adopta y conglera el error mismo en tiempo real en una interpretación<sup>1</sup>.

Tales protagonismos son en función de cuanta energía pedagógica y estilística le entregamos a ese inconveniente. No hay que ahondar mucho en un análisis exhaustivo, más que transitar levemente por los diversos contextos histórico-estilísticos musicales, como las escuelas clásicas, barrocas y/o tradicionalistas/populares, para advertir que existen grados y niveles complejos del error. Éste, está enteramente sujeto a la cosmovisión musical de esas mismas escuelas. Es a través del error discursivo, melódico-tonal, y/o rítmico, que se legitima lo bueno y lo certero en cada género, en cada escuela, es a partir de él que se cristaliza, por antítesis, el discurso significativo y simbólico musical.

Pedagógicamente, en un proceso de enseñanza y aprendizaje musical, tanto formal como no formal -no necesariamente institucionalizado, pero siempre sistematizado, organizado- este fenómeno cognitivo-motriz (criollamente, el “pifie”) fue y es, siempre superado desde la perspectiva de la continuidad discursiva, del continuar a pesar del equívoco. Pero a su vez, va más allá de los contextos de aprendizaje y sus grados de formalización.

## ¿Qué pasa en la música popular y sus procesos de enseñanza?

En este caso el concepto del error, suele colocarse como una estrategia de aprendizaje, como un procedimiento similar al de sacar de oído, el cual se ubica dentro de las prácticas autodidactas del músico popular o académico. Sin embargo, en la enseñanza a veces no se advierte, por un lado lo que

1 Nota: El enfoque del trabajo debió abstenerse de dedicarse a una mera clasificación comparativa del “error” en cada género musical, sin caer en los parámetros de tempo, de intensidades, melódicos, rítmicos, armónicos, fraseológicos, texturales, etc.; centrándose únicamente en el conflicto que representan en la ejecución todos esos parámetros por igual.

significa para el estudiante de música ese conflicto cognitivo, más cuando el planteo y el desafío, son durante una ejecución en una instancia evaluativa, y su “debida corrección”. Y por el otro, lo que provoca en términos de reflexión en sus estrategias de aprendizaje y su consiguiente producción de nuevas metodologías.

Por ende, este trabajo se propone por un lado, sostener que el pifie en tiempo real en un discurso musical, es un elemento inherente a los modos de acceso al conocimiento de la música popular, en una dimensión de aprendizaje no formal e individual. Por el otro, dar cuenta de las diversas estrategias de la pedagogía de la música popular, enfocándose en el proceso evaluativo. Pretendiendo entonces, en conjunto, desarrollar con sustento teórico-bibliográfico los aspectos cognitivos del aprendizaje pertinentes en un proceso mediador, y su relación en torno al “error”. Todo esto a su vez, abordado desde la ejecución musical en tiempo real.

Para refutarlo o corroborarlo, se elaboraron tanto entrevistas como encuestas a docentes de las diversas carreras de Música de la Facultad de Bellas de la Universidad de La Plata. Posiblemente hubiese sido enriquecedor sumar observaciones de clases dictadas en la misma institución, así como encuestas a los mismos estudiantes, pero por tiempos institucionales y curriculares, quedaran adeudadas.

## **Aproximaciones pedagógicas al “error”: contextos cognitivos y mediadores en torno al proceso evaluativo**

Para dar comienzo a indagar sobre el “error” en un proceso de aprendizaje y en una instancia evaluativa, hay que dar primero una introducción al marco teórico evaluativo.

Según la investigadora y docente brasilera, Jussara Hoffmann<sup>2</sup>, el término evaluar debe ser tratado con una amplitud precavida y necesaria, en tanto resulta altamente complejo en la medida que se contextualiza en un ámbito específico y particular.

La acción evaluativa comprende varios planos simultáneos que combinan un conjunto de procedimientos didácticos con un carácter multidimensional y subjetivo, extendido en un tiempo prolongado, que involucra a todos los sujetos del acto educativo de manera interactiva. Todo esto a su vez, tanto la metodología como sus instrumentos y registros, están permeados ideológicamente por la concepción de evaluación a la cual pertenece la práctica, ya sea clasificatoria

2 Anijovich Rebeca (compiladora) y otros. *La Evaluación Significativa*. Bs.As, Paidós, 2010, Pág. 73

o mediadora.

En una concepción clasificatoria se tiende a perseguir un resultado final donde se pueda seleccionar, comparar, clasificar aspectos observables y medibles. En el caso de la ejecución ya sea vocal o instrumental, este tipo de evaluación suele seleccionar sólo un parámetro aislado de la ejecución, sin sus implicancias en el contexto musical, o comparar un alumno con otros, clasificando en “buenos rendidores” y “malos rendidores”. Se rige por lo conmensurable, por la meta: el producto sonoro final y pulcro (“este chico refleja la buena música” o, por el contrario, “este chico no sirve para la música”).

Una concepción mediadora por otro lado, fija su objeto en la observación, el acompañamiento, promoviendo mejoras en el aprendizaje de los sujetos, y por ende, centrándose en un marco individual no-comparativo. La mediación se describe, como un proceso de facilitación de información a partir de un sistema de representaciones (el docente) a otro sistema de representaciones (el alumno). Tal facilitación es en la medida en que el docente logra involucrar al alumno en los procesos de construcción del cocimiento, tanto crítica como interactivamente, pudiendo tomar decisiones.

Retomando los estudios de Ausubel sobre el aprendizaje, existe una faceta del mismo en el que se vuelve significativo. Esto ocurre cuando un nuevo saber produce un andamiaje con los saberes previos, generando entonces, una instancia de aprendizaje significativo. En relación al “error” musical, estos procesos se aplican, ya que combina por un lado un anclaje sobre los saberes previos, constituidos por el “pifie” en sí mismo y su reflexión inmediata, y por el otro, una asimilación desde su análisis crítico, comprendiéndolo contextualmente en el desarrollo del conocimiento y la construcción de un nuevo saber.

También, Hoffmann sostiene que todo proceso evaluativo busca observar individualmente, analizar y comprender las estrategias naturales de aprendizaje de cada alumno, delinear estrategias que mejoren sus procesos particulares. Evaluar desde una perspectiva mediadora significa actuar para que los alumnos se superen intelectualmente.

Desde esta perspectiva mediadora, el docente, al brindar mejores condiciones de aprendizaje, a través de apoyos tanto intelectuales como afectivos, va creando diferentes desafíos y provocaciones para diagnosticar los saberes del alumno: en qué momento de su desarrollo se encuentra, donde se

“equivoca”, con qué se “equivoca”, qué herramientas les servirán y cómo pueden adecuarse a su proceso.

Para definir esta metodología de seguimiento/guía, la autora retoma tanto a Piaget como a Vigotsky, en función de la importancia que alertan ambos sobre las intervenciones mediadoras significativas: tanto en la implicación de adultos como mediadores en la adquisición de herramientas culturales como la interacción, y el lenguaje como parte del proceso socio-histórico.

Dicha metodología pedagógico/mediadora, coloca al profesor en una función de mediador en relación al alumno: conecta lo que “ya es o conoce” con lo que “puede llegar a ser o conocer”. Esto significa que en su desarrollo real se conglomeran conquistas y capacidades (ya construidas o consolidadas), puestas en virtud simultáneamente sobre un área de desarrollo próximo: sobre los conocimientos por construir y las funciones cognitivas por desarrollar que ésta genera.

Cabría entonces preguntarse, ¿Qué sucede durante una ejecución musical? Suponiendo que el alumno de música no pueda reconocer la “equivocación” como un signo de atención en su proceso, el docente debe intervenir para que lo pueda señalar y desglosarlo como tal. En ambos casos, con o sin intervención del docente, no estaría descartado considerar al “pifie” entonces como un “mediador interno” en los procesos de construcción del conocimiento de cada alumno de música. En este caso la mediación interna radicaría en concebir al “pifie” como producto propio de los procesos particulares individuales. En vez de constituirse como un elemento externo (como el docente), “facilita” información de un sistema de representación (el alumno) hacia el mismo sistema de representación (el alumno mismo).

El “error” posee un trasfondo similar a la evaluación mediadora: da a conocer en qué momento del aprendizaje se encuentra. En sí, se auto-presenta como un desafío cognitivo significativo en tiempo real, que permite al alumno no sólo diagnosticar sus procesos, sino que también lo incita a buscar (por empeño mismo o por terceros, pares y docentes) cuáles son las herramientas que necesita, provocando la construcción de saberes nuevos (siempre y cuando lo pueda reconocer como un signo de admiración).

## Stubleby y una introducción al saber musical

Para dar introducción a los procesos cognitivos que desata



3 R. Colwell (ed.). *Handbook of research in Music Teaching and Learning*. Mc Gill University. 1992. En Apuntes de Cátedra de Teoría y Práctica de la enseñanza Musical II. FBA. UNLP. La Plata

el “error” en un intérprete musical en la ejecución y en su proceso de aprendizaje, hay que primero hacer un recorrido por las diferentes manifestaciones del saber musical. A su vez, indagar qué lugar ocupa la reflexión, y contemplar cómo acciona en el conocimiento musical.

Para la epistemóloga Eleanor Stuble<sup>3</sup>, la música se comprende y se comporta como un campo de conocimiento. Esto conlleva a entenderlo como un campo que contiene un saber, un saber musical. El saber musical es aplicable, reconocible, modificable, desarrollable, exacto, pero en ocasiones muy difícil de explicar. Lo que lo convierte en un conocimiento de orden declarativo, que involucra un lenguaje propio y un propio sistema de significados, y a su vez de orden procedimental, referido a los procesos musicales, los cuales pueden ser explicados o no por el sujeto de conocimiento (“sabe tocar la guitarra pero no puede explicar cómo lo sabe, y no poder enseñarlo”).

Según Stuble se puede tener acceso al conocimiento musical, al saber musical a través de 3 modos de acceso:

- 1) Audición
- 2) Ejecución
- 3) Composición

Es a través del abordaje y de la práctica de estos modos que el campo del conocimiento musical puede validarse de manera independiente (autodidacta, si se quiere): sea mediante la escucha de obras musicales de las cuales se desprenden símbolos culturales (reconociendo las fuentes sonoras, los instrumentos, comportamientos rítmico-melódicos, etc.), desde el estudio de una técnica instrumental o una particularidad morfológica de composición, ó, simplemente abordando la misma desde una perspectiva lúdica (“jugando” a componer).

A propósito de la audición, Stuble toma los análisis de Michael Parson sobre las artes visuales. Los amplía (resolviendo los problemas epistemológicos pertinentes) y los aplica sobre la construcción del conocimiento musical. Se desglosa así un rol protagonizado por la reflexión aplicada a los modos de acceso: la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. Existe un momento de análisis crítico mientras la acción se desarrolla y otro, que tiene lugar en la descripción de la experiencia misma y su posterior análisis.

Retomando el “pifie” como el objeto de conocimiento en cuestión, el mismo posee un protagonismo clave en una ejecución y en las reflexiones que se desprenden de ella.

Al ser un elemento inherente al discurso musical y a su interpretación, existe un momento provocativo de desafío cognitivo en tiempo real de “corrección o escape” en la acción, el cual va a estar permeado del conocimiento musical que estimula “resoluciones coherentes” dentro de cada simbología estético-musical, garantizando la continuidad discursiva. Y por ende, existe un momento de reflexión crítica, que desglosa un análisis contextual del “error”: sus porqués y sus prevenciones (desde la descripción empírica sobre la acción).

Es el alumno, que a través de la interacción con el docente, quien a su vez, propone desafíos y provocaciones, el que reconoce a la “equivocación” como una provocación.

En términos cronológicos, se sucedería en orden el “conflicto” (seguido en simultáneo de su apreciación analítica) y una reflexión posterior. En el proceso de aprendizaje, la reflexión sobre la “equivocación”, en los términos de Jussara Hoffmann, conectaría al alumno, así como lo hace el docente, lo que “ya es o conoce” con todo lo que “puede llegar a ser o conocer”. Considerando así un aspecto potencial del “error”.

## Lucy Green y los modos de acceso populares

Música, profesora e investigadora sobre las diversas pedagogías que subyacen en la enseñanza musical (particularmente las estrategias populares), Lucy Green en sus investigaciones y prácticas docentes se ha aproximado a ciertos aspectos de las metodologías intrínsecas de la música popular, trasladándolos a la academia.

Cabe señalar, en primera instancia, que la concepción de Green sobre la música popular no involucra al sector de aquella supuesta “tradición” de la cultura folklórica. No se centra en aquel tradicionalismo resultante de los procesos de Estado-Nación, como lo señalo y trabajó Oscar Chamosa<sup>4</sup>. Mucho menos, sus métodos y modos de aprendizaje, como la transmisión oral. Sino que se enfoca en los músicos (jóvenes y adultos) que aprenden música de manera no institucionalizada y autodidacta: sea rock, folklore, pop, jazz, etc., pero nunca bajo una óptica tradicionalista.

Mediante un sistema de encuestas durante un tiempo prolongado en distintos niveles de la educación formal musical, realizadas tanto a docentes como a sus alumnos, la investigadora pudo rastrear, desglosar y señalar, algunos elementos propios del acercamiento individual al hacer musical. Sacando de oído, partiendo de un género con contacto afectivo (que le guste mucho) y que conglomere

4 Para ampliar sobre el tema: Chamosa, Oscar. Breve Historia del folclore argentino 1920-1970: identidad, política y nación. 1era Ed.-Bs.As. Edhasa, 2012.

en esa música una relación simbólica social (que sea perteneciente a un grupo social), son bases sólidas en el aspecto individual que llevan y sostienen a los estudiantes a seguir tocando y practicando con otras personas, generando Zonas de Desarrollo Próximo y aprendizajes significativos.

En estos procesos de construcción del conocimiento, tanto individuales como sociales, Green encuentra a los discos, al producto musical grabado, como un elemento clave de exploración, con un rol indispensable de ensayo/error en el proceso de sacar de odio durante el aprendizaje. El disco no sólo introduce a los alumnos, mediante la imitación, a la utilización y ejercitación de la audición (y en un sentido más potencial, a la improvisación) sino que se forjan como mediadores sonoros en sus propios procesos de construcción.

En una situación pedagógica, en un contexto institucionalizado y formal, el docente cumple el rol de mediador, observando y guiando los procesos individuales partiendo desde lo que el alumno es y desde lo que puede y quiere llegar a ser (tomando los planteos de Hoffmann). Desde esta perspectiva, Green, sostiene que es el alumno quien debe poseer parte del crédito didáctico, otorgándole una voz participativa en las decisiones de los comportamientos musicales: sobre articulaciones, sobre duraciones, sobre intensidades, sobre ritmos, sobre lectura, etc.

La autora parte del hecho de que en la educación formal clásica, sacar de oído o improvisar, no forman parte de las metodologías de estudio, pero es a través de su investigación sobre los modos de aprendizaje de la música popular, que demuestran que aunque un estudiante no esté leyendo una partitura, no quiere decir que no esté progresando en sus interpretaciones, en sus melodías o en sus decodificaciones armónicas durante la ejecución. Posee, utiliza y maneja su propio “margen de error”, lo que constituye a la “equivocación” un costado reflexivo propio de la música popular.

Es por eso que al introducir esos modos de acceso al aula, los docentes en primera instancia se sentían perdidos al no saber “hacia donde” iban las clases. Al no poder concebir “el margen de error” que traen consigo estos modos, no podían deducir hacia donde iban las interpretaciones de sus alumnos en un proceso inicial. Debían únicamente observar y guiar.

### **En la búsqueda de posicionamientos certeros frente a lo desacertado**

Convergencias y divergencias, fueron los criterios para

organizar la información de las encuestas y entrevistas que fueron realizadas a docentes tanto de la carrera de Música Popular, como Piano, Guitarra y Composición. Los datos y reflexiones arrojados de las mismas son interesantes tanto en torno a un acercamiento más significativo y simbólico del término “error” en la ejecución, como a las diversas perspectivas que se desprenden de su abordaje pedagógico. En algunos casos incluso, contradiciéndose en términos procedimentales.

La Real Academia Española define el término error como una “acción desafortunada o equivocada”. Frente a esa definición parecerían validarse o des-validarse las posturas pedagógicas en torno al mismo.

En primera instancia, no hay problemas en reconocer al “error” mismo, a su clasificación o a su señalamiento en el conocimiento musical. Surcando análisis acústicos y teórico-armónicos, los datos extraídos sostienen que son el sonido y el sistema tonomodal lo que clasifican al “error” como tal: dentro de un género determinado, dentro de una época determinada y hasta una cultura determinada. De manera unánime, se lo considera como parte vital del proceso de aprendizaje musical. Pero es en este punto, en su tratamiento pedagógico, donde se bifurcan las concepciones de manejo al respecto.

Por un lado, la “equivocación” en la ejecución es consecuencia de la ausencia de todo tipo de análisis previo (o práctica) musical. Pero a su vez, es natural, cotidiano pero inesperado. En un proceso de aprendizaje depende de su resolución para incorporar nuevas herramientas. Desde su superación técnica, desde la lectura motriz, se desprenden las herramientas, que el docente ya maneja (y considera pertinentes), pero no como para plantear nuevas estrategias de estudio, e involucrar al alumno en las mismas, sino, a fines de una meta.

Ahora bien, de manera unánime también, se considera al proceso evaluativo como una instancia más de aprendizaje, lo cual, lógicamente llevaría a pensar, que el alumno de música puede aprender en la misma. Develar los conflictos, señalarlos, clasificarlos, son procedimientos que deben estar presentes en las devoluciones. Pero no las únicas. Dichas devoluciones son citadas como producto de la interacción, la cual naturalmente, involucra al docente y al alumno en un proceso dialogal (en mayor o menor medida). Lo curioso es que en las respuestas de los docentes nunca se menciona si el alumno es consciente

de sus “equivocaciones”, o si se ponen en consideración sus reflexiones individuales sobre las mismas, para ambos acompañarlas en el proceso de aprendizaje.

Lo paradójico, es que reiterativamente se afirma que el “pifie” es parte de todo proceso de aprendizaje. Pero queda a criterio de cada docente. ¿Cómo se trabajara el mismo? ¿Qué lugar pedagógico va a ocupar como adulto cada docente? Queda a disposición de la didáctica docente, específicamente hablando del proceso evaluativo, si va a optar por un rol clasificatorio, o un por rol mediador. Asimismo, no debería quedarse anclado en el mero trabajo para que “no se entorpezca el relato” y así “volver más rico el aprendizaje” (frases extraídas de las encuestas anónimas).

Sin embargo, existe otro punto nodal de los encuestados y entrevistados, el cual fue el más convergente: la continuidad discursiva. Aparentemente, la continuidad discursiva en la ejecución musical “absuelve” al estudiante-ejecutante de cualquier tipo de “error” en una instancia evaluativa. Los argumentos pedagógicos desglosados de esta máxima, son los que se validan en el proceso individual. O sea, lo que sí es determinante en una instancia evaluativa es si se demuestra que el alumno transitó por un proceso de aprendizaje. Lo cual conlleva a pensar que, sin que sea parte consciente de una planificación previa, entrelineas se está comunicando, que la meta, es que el alumno transite por un proceso. Por su proceso. No es lo mismo evaluar si el alumno comprendió que sacar de oído es una forma metodológica de acceder a música y que pueda utilizarlo, a que se lo evalúe sacando de oído a la perfección.

Entonces, el dilema radica en cómo se trabaja el “error”, y no en señalarlo. “Por lo general es más fácil determinar que algo está mal o bien, para responsabilizar íntegramente al alumno de sus falencias de comprensión, y uno como docente no hacerse cargo de las maneras que debe trabajar para construir el andamiaje de los contenidos”, comenta un docente entrevistado. El docente mediador es quien debe acompañar al alumno con el error, no señalárselo.

Pero a propósito del proceso evaluativo, se presentan variantes en pos de pertenecer a un contexto de educación formal o no formal. El tiempo institucional, resulto ser en menor medida un condicionante estructural de los objetivos y las metas, transparentados en las encuestas. Los repertorios determinados y los exámenes divididos curricular y burocráticamente en el año lectivo, son condicionantes

que se comportan como una fotografía del momento del desarrollo en el que se encuentra cada alumno. Por lo que suele ser acelerado por él mismo, y en ese aceleramiento, son redondeados ciertos contenidos, y tienen un impacto directo en el tratamiento de dichas “equivocaciones”, tanto desde el alumno, como del docente.

### Algunas acotaciones teóricas acerca del “error”

Aparte de saldar las interrogantes sobre los posicionamientos pedagógicos que se adoptan en los procesos de aprendizaje, e indagar sobre los desarrollos que atraviesa el sujeto de aprendizaje, resulta bienvenida (y complementaria) una perspectiva filosófica dentro del panorama epistemológico y social que enmarca la cuestión del “error”.

De las mismas encuestas y entrevistas realizadas a los docentes, se derivaba inevitablemente a un aspecto tanto introspectivo y filosófico, como histórico y social, con un trasfondo pedagógico.

Si el “error”, constituye y transparenta entonces determinados contenidos. Si está asociado inherentemente a un proceso de aprendizaje musical (tanto vocal como instrumental) Si no es un “error” propiamente dicho, ¿Por qué es tan fácil señalarlo como tal? Las respuestas a esta pregunta en las encuestas esquivaban estratégicamente contestarla. Salvo un encuestado que arriesgo que las verdades suelen ser breves y corroborables<sup>5</sup>. Que constituye un rasgo de poder señalarle el “error” al otro, y que el hecho de que otro lo vuelva un mecanismo automático (para su propio estudio) termina transformando ese poder en una relación de dominación.

Esto quiere decir que los señalamientos (conscientes, inconscientes, direccionados o no) que haga el docente, el alumno puede interpretarlos como verdad absoluta, ya que según lo señala House, la autoridad supone que B acata a A, por que tanto el contenido del mandato de A como el procedimiento utilizado por A, son legítimos<sup>6</sup>.

Hasta ahora en este trabajo nunca se había mencionado el término del “error” en relación al poder o al juicio de valor. Pero fue a partir de un testimonio espontaneo en una entrevista, en la que el entrevistado hizo notar un aspecto histórico-institucional orbitando el tema:

“Hoy yo me senté en el café frente a la plaza, y los chicos practican con sus instrumentos ahí sentados. Vengo a la facultad y practican en el patio, en los pasillos, en el

5 Docente de la Carrera de Composición Musical de la FBA-UNLP

6 E.R. House. *Evaluación, Ética y Poder*. Madrid. Ediciones Morata. 2000. Pág. 167

buffet. Cuando yo cursaba en esta facultad, no pasaba nada de eso. Yo no practicaba en los pasillos porque tenía miedo que me juzguen hasta las paredes, miedo a equivocarme” (Docente de la Carrera de Música Popular de la UNLP)

Parecería que el error, la equivocación, el desvío, el pifie, encierran mucho más de lo que aparentan para ser sólo un contratiempo en el relato musical. Se vislumbra con este testimonio un aspecto socio-histórico del término, el cual a su vez, en términos musicales, re-organiza su condición de conflicto cognitivo en tiempo real, en un conflicto socio-cognitivo, ya que involucra al oyente y sus juicios.

Se extrae así, una óptica histórica que podría considerarse como una prueba sobre el desarrollo y la evolución de las pedagogías musicales. De cómo las corrientes de pensamiento teóricos-musicales fueron avanzando en torno a la tolerancia sobre el alumno y sus equivocaciones, sin mencionar los aspectos del contexto político-social que pudieran entrecruzarse al respecto del testimonio.

Asimismo, filosóficamente hablando, el “error” se comportaría como un objeto histórico abstracto, algo así como un prisma histórico. Entendiendo por prisma a un objeto (el error) el cual a través de una mirada (pedagógica), el mismo objeto la descomprime y deja ver sus matices e intensidades. Por lo que el “error” fue abordado y trabajado de diversas formas pedagógicas a lo largo de las diferentes escuelas de enseñanza musical formal y no formal.

## Conclusiones

Fueron varios de los entrevistados y encuestados quienes hicieron alusión a su recorrido educativo por la Música Popular en la situación de “escuela de calle”: aprendiendo mientras tocaban/accompañaban a músicos con extensa trayectoria, músicos de edad avanzada. Tales experiencias, tanto del Tango, del Folclore argentino, como del Jazz, las anécdotas de “mano dura” (Así no, toca así, así, seguido de un golpe en la mano) son aquellas que reproducen los modelos tradicionalistas y de sus métodos de enseñanza. Los cuales no resultan productivos en términos de análisis pedagógico musical.

Sin embargo en este trabajo no se tomaron en cuenta estas variables pedagógicas, que si bien son practicadas en el “caldo popular”, en su estado más tradicionalista,

poseen un nivel hermético el cual resulta mucho menos laborioso desglosarlas, ya que su posicionamiento rígido lo dice todo. ¿Por qué no fueron considerados? Porque en primera instancia no son espacios formales sostenidos por una estructura institucional educativa, que denote una orientación pedagógica y/o pretenda hacerlo. En la tradición, está la “tradición”, en una institución musical pública, hay diversas vertientes pedagógicas. Y segundo, porque en esas experiencias lo más importante es la destreza musical, no importa cómo lograrla.

Así fue que, poniendo como foco el “pifie” en la ejecución musical y su desenlace en los procesos evaluativos, en cuanto a las encuestas, resultó ser un campo tanto de alineamientos pedagógicos como de oposiciones. Tales convergencias y divergencias radicaban en el punto en reconocer el error como una parte vital del proceso de aprendizaje, pero variaban las formas de trabajarlo. Oscilando entre concepciones ideológicas clasificatorias por un lado, y mediadoras por el otro. La evaluación resulta ser una instancia en la cual no está del todo definido cómo se evalúan y se encarar estos fenómenos en tiempo real. Sin embargo, la unidad discursiva fue el núcleo organizador de ambas concepciones, y a su vez, paralelamente, se ponderaba que el alumno de música denote que había atravesado por un proceso, que más importante aún, era que fuera su proceso. Pero en el afán pedagógico la inclusión del alumno mismo era variable en las encuestas.

Si bien, como se mencionó en la introducción, hubiera sido enriquecedor agregar encuestas y entrevistas a los estudiantes mismos, se lograron algunas aseveraciones. Se dejó asentado de manera teórica que el “pifie” es un elemento inherente a la música popular, que su concientización lo convierte tanto en un disparador de reflexiones individuales, como en mediador de los procesos de aprendizaje de cada alumno.

Podría decirse a modo de cierre, que tanto en los procesos de aprendizaje, como en las instancias evaluativas, llevar un seguimiento pedagógico específico sobre el “campo del error”, significaría no sólo otorgarle al alumno una voz, sino que también, indagar con él (y desde él) que estrategias didácticas pueden construirse.

## Bibliografía

Anijovich Rebeca (compiladora) y otros. La Evaluación Significativa, Bs.As, Paidós, 2010, Pág. 73 a 100.



Apuntes de Cátedra Fundamentos Teóricos de la Educación Musical

Chamosa, Oscar. Breve Historia del folclore argentino 1920-1970: identidad, política y nación. 1era Ed.- Bs.As. Edhasa, 2012.

E.R. House. Evaluación, Ética y Poder. Madrid. Ediciones Morata. 2000. Pág. 167-168.

R. Colwell (ed.) y Eleanor V.Stubley. Manual de Investigación acerca de la Enseñanza y el Aprendizaje Musical. Handbook of research in Music Teaching and Learning. Mc Gill University. 1992

### **Bibliografía Virtual:**

Video: Lucy Green, Institute of Education, University of London. Disponible en Youtube.com:

## Algunas consideraciones para la producción de arreglos en el formato guitarra y voz

LIC. JUAN PABLO GASCÓN

CARRERA DE LICENCIATURA EN MÚSICA POPULAR - FBA-UNLP

266

<https://www.youtube.com/watch?v=4r8zoHT4ExY>

El presente trabajo se propone contribuir en la construcción colectiva de herramientas teórico-metodológicas orientadas al fortalecimiento progresivo de la enseñanza de la música popular en el ámbito académico universitario. Sus interrogantes parten de la experiencia docente al interior de la Materia Instrumento II - Guitarra (perteneciente a las carreras de Licenciatura y Profesorado en Música Popular de la Facultad de Bellas Artes - UNLP), y el propósito que tienen es promover e incentivar en los estudiantes, a partir del manejo de algunos criterios conceptuales, la producción de arreglos.

Considerando que la sistematización e intercambio de saberes en torno a la construcción de arreglos en el marco de la educación universitaria pública de nuestro país es un campo de conocimiento en plena construcción y sin una larga tradición, creemos que los avances en tal sentido inevitablemente poseen un carácter exploratorio que debe ser experimentado y reformulado necesariamente a partir de los resultados sonoros alcanzados por los estudiantes al

interactuar con las secuencias didácticas propuestas.

El trabajo se centra en la producción de arreglos para el formato de Guitarra y Voz, independientemente de si esta última es interpretada por el propio guitarrista en simultáneo o por otro intérprete. Como punto de partida, propone pensar la intervención de la Guitarra a lo largo del arreglo a través de tres roles bien diferenciados: el de acompañamiento, el de engrosamiento melódico y el de contramelodía. Estos roles deberían intercambiarse dinámicamente (ya sea al interior de una semi-frase, de una frase o de una sección) y la aparición de uno u otro estaría en íntima vinculación con el comportamiento de la melodía vocal. Esta categorización, íntimamente vinculada a la identificación que desde la apreciación musical suele hacerse en relación a las funciones de los diferentes planos o estratos texturales al interior de una obra musical, creemos es de vital importancia en tanto permite desnaturalizar dos afirmaciones que suelen estar presentes en el imaginario de los estudiantes: una de ellas, que la producción de un arreglo implica principalmente una exploración en torno al tratamiento de la armonía, y la otra, que en el formato de Guitarra y Voz, la guitarra únicamente “acompaña con acordes”. Si bien estas dos cuestiones suceden de hecho, creemos que el enfoque propuesto, orientado al dinamismo de los roles que la guitarra puede ocupar al interactuar con la melodía vocal permite experimentar la renovación del discurso musical desde una óptica más amplia.

Con fines didácticos, en el trabajo se sugieren diferentes modos de abordaje de los tres roles implementados por la guitarra. Éstos, lejos de pretender limitar el universo de posibilidades, intentan orientar al estudiante en el hallazgo de diferentes sonoridades, promoviendo principalmente la experimentación de ideas contrastantes. A su vez, considerando que los diferentes géneros musicales poseen rasgos propios y distintivos que lo caracterizan, los ejemplos de este trabajo estarán orientados a la investigación de un único género musical: la Zamba. De esta manera, al describir aspectos vinculados por ejemplo al rol de acompañamiento llevado a cabo por la guitarra, se considerarán especificidades

## La incidencia la preferencia musical en el desarrollo de habilidades musicales

HERRERA, ROMINA ; SHIFRES, FAVIO.

LABORATORIO PARA EL ESTUDIO DE LA EXPERIENCIA MUSICAL (LEEM), FBA, UNLP

propias del género, sean éstas armónicas, rítmicas, tímbricas o de articulación.

En los últimos años ha proliferado en los ámbitos académicos la apertura de carreras musicales con orientación en música popular, lo que supone su puesta valor como objeto de estudio. Esta apertura pone de manifiesto un posible recorte del interés musical dependiente del género, por lo que dichas carreras suelen proponer diferentes recorridos particulares para cada uno (jazz, folklore argentino, tango), o la elección de uno de ellos en todo el recorrido. Para aquellas carreras que no tienen un perfil estilístico específico, esta apertura permite acercarnos a nuevas problemáticas a considerar, como lo es la preferencia musical.

Al considerar el estudio de músicas provenientes de diferentes repertorios observamos que, en tanto la elección de las mismas está atravesada por las preferencias estéticas del docente, los alumnos muestran diferente grado de involucramiento afectivo con relación a diferentes músicas. Dado que dicho involucramiento afectivo condiciona la participación en la propuesta pedagógica, y por ende en la

construcción del conocimiento, nos propusimos indagar la incidencia de las preferencias musicales en la habilidad para resolver tareas de procesamiento musical.

Para tal fin se diseñó un test en el que se utilizaron músicas provenientes de 5 géneros: clásico, folklore, latino, metal y rock. Con estos ejemplos musicales se indagó la preferencia y la familiaridad en estudiantes iniciales adultos de música a través de un cuestionario con escalas de valoración de 5 puntos.

Luego, los participantes realizaron un test de procesamiento musical temporal que incluía tareas de memoria, atención, resolución de orden secuencial, estimación temporal, entre otras. Los resultados de la investigación están siendo elaborados, y se presentarán en el congreso.

## **El canto con caja- las coplas son palabras (y músicas) nuestras** **Abordajes y experiencias en el aula y más allá**

EDUARDO ISMAEL HOSSEIN

270

Más allá de la singularidad del Canto con caja en tanto lo musical, (la tritonía de las bagualas salteñas, con su acorde mayor implícito en sus melodías, la posibilidad de cantar con sólo dos notas hasta cinco “buscando la pentatonía” de las tonadas jujeñas, la armonía a dos voces paralelas en una vidala, los saltos de quinta justa, ascendente y descendente), siempre me pareció de mucha riqueza la posibilidad múltiple de contextualización tanto histórica (llegamos hasta culturas milenarias de pueblos originarios, pasando por la influencia de la conquista), social (como pocas especies, el lugar de importancia que ocupan las mujeres, en especial las de tercera edad) y geográfica (ubicada en el NOA, absolutamente signada por las características del lugar, paisajes, clima, y modo social de vida).

Junto a estas características mencionadas, interesantes de transmitírselas a los alumnos, la permeabilidad de su estilo picaresco y lúdico en la enseñanza a la niñez. El interjuego entre individuo (solista) y colectivo (comparsa) dan la posibilidad de intercambiar roles, aprender a esperar, a

respetar al otro, a creer en la fuerza del grupo y en la habilidad del cantor solista o el latido del tambor. El potencial musical es diverso y rico para lograr un despliegue de aprendizaje y disfrute de los niños.

Aprovechando al máximo los contenidos del diseño curricular que abren sus puertas de bienvenida al canto con caja, y explorando en cuestiones tanto rítmicas como melódicas que permiten el abordaje desde el lenguaje musical, he logrado combinar y entrecruzar experiencias entre alumnos de primaria y de escuela de música, plasmados en conciertos y muestras de envergadura tanto artísticas como pedagógicas traspasando las paredes del aula, y también cada grupo en su ámbito educativo natural se han logrado las más bellas y enriquecedoras producciones así como la apreciación y contextualización se han hecho presentes dejando huellas (opino, imborrables en el más positivo de los sentidos).

## **Teresa Parodi**

### **A mi, me contagió Leda**

Las palabras que siguen en este primer párrafo, intentan ir más allá del simple anecdótico de quien las escribe. Son más que nada el testimonio de un adolescente y luego un joven profesor de música, que se llevaron “ambos”, más de lo que esperaban. El primero, la sorpresa de una música autóctona que lo sorprendió y que se la llevó “puesta” sin proponérselo. El segundo, la confirmación de que aquello que había pasado una década atrás, era además un método en sí mismo, infalible. Método de enseñanza de una canción, de un estilo, y cuyo aprendizaje es casi instantáneo. Se la aprende mientras se la ejecuta. El sonido de la caja, conmueve por sí sola. Las coplas, crecen en el interior de quien la canta por primera vez, y luego florecen en formas de canto y alegría-

Corría el año 1985, yo tenía 16 años, ya era músico y ya me gustaba la idea de algún día poder “enseñar algo”. Leda Valladares baja de un taxi en Anchorena y Corrientes, donde junto a León Gieco y Gustavo Santaolalla le rendirían homenaje a la recién fallecida Gerónima Sequeida, bagualera de Amaicha. En ese momento se produjo mi primer contacto con la caja: “Leda, permítame que le lleve la caja”, fue la excusa que se me ocurrió para estar cerca de ellos. Hacía mas o menos unas veinticuatro horas que yo sabía que ese

tambor se llamaba así, ya que el día anterior los había ido a escuchar a Radio Municipal y ahí me fui “enterando”.

Y así, llevando el parche en la mano, mientras ella me

preguntaba si había gente vendiendo comida folklórica, como preocupada porque el homenaje sea “completo”, fui lentamente entrando al sendero que hasta el día de hoy transito.

Pero faltaba algo más. Tal vez mi propia timidez me llevaba a empezar por lo instrumental primero. Ya después fue imposible dejar de aprender que se trataba de caja y canto. Todos los presentes “debíamos” responder “del campo vengo llegando brincando sobre las flores”, o “soy de Salta y hago falta” sin excluir que “en estos valles ariscos, me sobra totora, me falta el maizal”. Era cantar o cantar para estar allí, y ¡quien no quería estar allí! Fue el mismo León que nos había enseñado que “si alegra a todo el pueblo, ¿quién le puede decir que no?”

Después y de a poco fueron llegando a mis oídos los tres volúmenes de “De Usuahia a la Quiaca” para de alguna manera reencontrarme con esos cantos y en algunos casos, con voces de niños. Y así, pasaron más de diez años, y ya daba clases de Educación Musical cuando me notifico que la mismísima Leda Valladares, daría un curso en el Centro Cultural San Martín, destinado a docentes, quienes recibiríamos directamente de ella, su sabiduría del canto con caja.

En la primera clase nos dijo: “este curso termina con un disco que grabaremos entre todos, y tenemos que llenar un estadio de fútbol con sus alumnos cantando”. El primer deseo lo cumplió en vida, y llamó a este disco (el último que ella grabó) “La montaña va a la escuela”. Año 1997. Desde entonces, alumno que haya pasado por mi tarea docente, recibió algo de este manantial de canto andino, porque algo me dice que las voces de Latinoamérica requieren degustar tempranamente de los sabores musicales de nuestros pueblos originarios. Hay un saber que va de boca en boca y que es necesario seguir sembrando. Es alegría transmitida en notas musicales, con giros rítmicos y melódicos adecuados al canto infantil, con textos que cuentan la vida del hombre y la mujer de pueblo, que con su sencillez describen sentires cotidianos, paisajes hermosos, fantasías siempre inéditas que convocan a reír o a soñar.

## Entre lo artístico y lo educativo

Los docentes de Educación Musical, como cualquier otro docente o profesional de cualquier otra índole, somos también sujetos, que con nuestra propia y singular experiencia, bagaje y estilo, no dejamos de impregnar nuestra tarea con esa



singularidad. Mi enseñanza estuvo siempre teñida de una importancia muy particular a lo folklórico, y dentro de lo folklórico, en la música andina siempre encontré un lugar privilegiado. Ya porque toco el charango, aerófonos andinos, y porque creo que es una región (la del NOA), plagada de colorido que no dejó nunca de impactarme. Así fue que encontré en el ritmo del huayno, la excusa perfecta para que un niño de inicial o de primer ciclo, pueda ser partícipe prodigio de la percusión, binaria, sencilla. Alguna vez también encontré más atractivo el sonido del pincullo que el de la flauta dulce, y llegué a tener setenta alumnos de escuela primaria formando una tropa de pincullos dentro y fuera de la escuela, ya que tuvimos la fortuna de ser invitados a tocar en distintos lugares, y hasta representar a la escuela en el Teatro Colón en un Noviembre Musical.

Ahora bien, durante gran parte de estos veinte años de docencia, encontré terreno fértil para el canto con caja a los terceros grados de la escuela primaria, que se extendía al cuarto grado el año siguiente, y quinto el subsiguiente. No tomaba “de entrada” niños de quinto para arriba para no “chocar” con prejuicios culturales, de un canto rústico, acompañado solo por el parche de la caja. Los terceros grados respondían muy bien, y les encantaba cuando había partes solistas. Se iban descubriendo a sí mismos sus potencialidades. Muchos “ex tímidos” vencieron su timidez haciendo su parte solista de la “Tonada de La Quiaca”, tal vez pasando primero por la repetición de motes casi de “cancha” como “soy de Salta y hago falta”, que convoca a cantar a todo el mundo. “Lo primordial es la naturalidad, sacar el canto simple, el canto propio que tiene cada uno adentro”<sup>1</sup>.

Esos prejuicios de los que hablé, para nada me liberan a mí de los míos propios. Si bien no es fácil de entrada, aceptar lo “desconocido”, sobre todo cuanto más influenciados estamos por los medios masivos, el aula es un espacio único y privilegiado para animarse al descubrimiento de aquello que nos parece lejano. “Quizás insista demasiado en este aspecto, pero el campo tiene razones que la ciudad no comprende ni respeta.”<sup>2</sup>

En el año 2013, la cantante Silvia Iriondo decide grabar un disco homenaje a Leda Valladares, con sus propias versiones de la obra de recopilación de la maestra tucumana. Incluye voces de niños en tres temas, para lo cual me contactó, y con nueve niños de 5to. grado de escuela pública fuimos al estudio de grabación y a la presentación del disco en distintos lugares

1 Leda Valladares. “Cantando las raíces”. Emecé Editores, 2000.

2 Leda Valladares. “Cantando las raíces”. Emecé Editores, 2000.

de la capital durante el 2014. El año siguiente la encuentra a Silvia con mayores ambiciones artísticas, que tuvieron su correlato en mayores ambiciones mías en el plano de la enseñanza. Los nueve niños de la escuela 6 del Distrito Escolar 17 ya iban creciendo en edad, llegado al 7mo grado, y empiezo a formar a nuevos niños para ir cubriendo las posibles faltas de los chicos originales. Pero algo más: ni bien comenzado el 2015, la cantante me comunicó que deseaba contar conmigo para el proyecto “Anónima” (mismo nombre de su disco) que se llevaría a cabo en el Centro Cultural Kirchner, que incluía una charla que yo debía dar sobre “canto con caja”, con niños cantando en vivo, y el cierre del ciclo en la Ballena Azul, donde era necesario contar con más niños que los nueve que habían grabado. Así decidí no sólo elevar el proyecto sumando más niños de la escuela primaria, sino, y por qué no, incluir a alumnos de mi cátedra de Lenguaje Musical de la Escuela de Música n° 7. Pero además coroné la experiencia en la escuela primaria (Escuela 14 del D.E. 11 en este caso) con un cierre en el que intervinieron todos los alumnos, desde 1er grado hasta 7mo. durante el acto del Día del Respeto por la Diversidad Cultural.

La fusión de alumnos de escuela primaria, con los de la escuela de música, fue en sí misma enriquecedora. Desde ambos lados aportaron calidad y calidez. Se fue repitiendo la experiencia en otros escenarios que fueron dándole fluidez a la tarea que había comenzado en las respectivas aulas. Centro Cultural La Abadía, en Belgrano, Feria de Mataderos, Casa del Bicentenario. A partir de esas experiencias, vi un antes y un después, en especial en los actos escolares de primaria o en las audiciones de escuela de música, ellos cantaban desde otro lugar, sintiendo la pertenencia a un grupo en particular, con esa “especialidad” del canto con caja, como que se “adueñaron” de algo, de algún aspecto musical. Pero también en las aulas, verlos deseosos de cantar, y si la actividad que propuse para esa clase, no tenía que ver con cantar, el pedido de hacerlo aunque sea de “yapa”, y si es posible, alguna de las canciones del canto con caja, ya sea de darse el gusto de cantar partes solistas, o de la fuerza del canto colectivo.

### **Educación Musical: el canto colectivo. Propósitos y contenidos**

El propósito del Diseño Curricular “Crear situaciones de enseñanza que permitan a los alumnos expresarse y comunicarse por medio de la música” es la primer puerta

3 Leda Valladares. "Cantando las raíces". Emecé Editores, 2000.

abierta a que los niños accedan con su propio instrumento: la voz. Así como viene, al menos para empezar. Leda defendía esta idea, diciendo que los cantos del planeta, o son desnudos, o son encubiertos. Su postura era rescatar la importancia de lo que ella llamó "canto desnudo", o bien "canto milenario y agreste": "Su sustancia es el grito y el estertor con las más inauditas variedades de la expresión vocal"<sup>3</sup>

En el intento de propiciar el encuentro de los alumnos con un repertorio que los inicie en el descubrimiento de los diversos géneros, estilos, épocas y procedencias de las obras musicales, nos encontramos descubriendo que la baguala tiene tres sonidos ( acorde perfecto mayor, que en la escuela de música lo abordamos con todas las letras), y es un género salteño. La tonada jujeña tiene por lo general cuatro. La vida la cuenta con mayor riqueza melódica y armónica. Los propios alumnos fueron descubriendo datos de contextualización observando vídeos que les llevé, más la apreciación auditiva del modo en que se canta, y de los sonidos del lugar.

Es responsabilidad de la escuela cultivar el gusto y el placer por el canto garantizando experiencias en las que participen "todos" los alumnos. El modo de participación es el "canto colectivo". Nadie queda afuera del canto ni de la tonalidad! "la escuela resulta indispensable para que un material de reliquias, fogueado por los siglos, siga circulando vivo en boca de generaciones actuales y futuras. Y será bueno recordar que si el maestro no canta, el chico tampoco lo hace o lo hace a duras penas sin entregarse libremente a la fiesta de la voz."<sup>4</sup>

4 Leda Valladares. "Cantando las raíces". Emecé Editores, 2000.

Entre los contenidos aplicados en esta experiencia de canto con caja, destaco:

- Participación en experiencias de canto grupal e individual.
- Interpretación de canciones de variados géneros y estilos. (Canto con caja: baguala, tonada, vidala)
- Interpretación de canciones que favorezcan la improvisación cantada, el movimiento corporal y el juego.
- Exploración de las posibilidades vocales, atendiendo al cuidado de la voz y a la calidad del sonido emitido.
- Interpretación cantada de melodías y canciones en la tesitura vocal media con justeza de afinación y precisión rítmica.
- Afinación de melodías al unísono, sin soporte de la melodía, en vivo y con bandas grabadas.
- Aproximación a la percepción del tiempo histórico o la época de las diferentes expresiones musicales trabajadas-

- Aproximación a la idea de que la música permite conocer algunas características “de contexto social, geográfico, etc. de la cultura que le dio origen.

- Acercamiento a un contacto directo con músicos (en el caso los niños que asistieron al concierto en la Ballena Azul, y otros, tuvieron la oportunidad no solo de escuchar a músicos profesionales como Silvia Iriondo, Laura Peralta, Quique Sinesi, entre otros, sino además de cantar junto a ellos)

Se ha trabajado con creces la apreciación, tanto de músicos en vivo como en grabaciones de audio y video, que ayudaron también en la contextualización de una manera más dinámica.

## Las coplas y el lenguaje musical

Para hacer cantar a mis alumnos de tercera etapa, lo que me vino como anillo al dedo es que justamente estén en un nivel de aprendizaje en el que ya les había empezado a hablar de intervalo, para desde allí llevarlos a la formación de acordes y empezar a hablar aunque sea rudimentariamente, de armonía. La baguala entonces se transformó en un “jugar con el acorde mayor”, reconocer los saltos de tercera, darle lugar a la improvisación. La tonada en una suerte de juego de oposición al anterior, poder observar tanto auditiva mente, como visualmente en el pentagrama, y luego, necesariamente desde lo vocal, esos “otros intervalos”, que se distinguen y a veces interponen a las terceras. La vidala aportó desde lo rítmico la posibilidad empírica de la negra con puntillo seguida de corchea. Desde lo melódico, intervalos enigmáticos y bellos de cantar y analizar. Y una aproximación a la armonía con terceras paralelas, también observables en la partitura, pero con el desafío de poder lograrlas con la voz.

Siempre privilegié el cantar. El cantar porque sí. El cantar para aprender las melodías. Cantar porque sí. Cantar para que esas melodías suenen bien en el concierto. Pero cantar porque sí, una vez más. Casi no parecían clases, por momentos, de Lenguaje Musical, y hasta alguna vez algún alumno cayó en la trampa: “profesor, hace mucho que no leemos (o escribimos un dictado, etc.)”. Dice Violeta H. de Gainza: “Ya sería hora de que, en esta época de códigos sofisticados, la lectura musical dejara de ser aquel clásico suplicio con el que se espantaba al principiante para convertirse en un descubrimiento placentero, estrechamente relacionado con la acción y la producción musical.”<sup>5</sup> De alguna manera, hemos cantado para después leer, y no a la inversa. Estoy muy enriquecedor. Y no sólo la lectura propiamente dicha del pentagrama, que

5 Violeta Hemsy de Gainza. “Tucumán Canta”. Gobierno de la Provincia de Tucumán, 2010.

6 Favio Shifres y María Inés Burcet. "ESCUCHAR Y PENSAR LA MÚSICA :BASES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS". Editorial de la Universidad de La Plata, 2013

dicho sea de paso, se les ofreció una lectura clara y precisa de los temas, sino también la lectura interválica, encontrar hasta códigos analógicos para ubicar tónica, mediante, dominante.

Dicen Schifres y Burcet : "Cuando escuchamos música y nos involucramos activamente en ella, tenemos una vivencia atrayente, en muchos casos conmovedora. Decimos que en cierto modo esa experiencia nos mueve. Esto implica que, de manera vital e indefectible respondemos a la música en conformidad con la situación en la que estamos inmersos. A menudo podemos decir que nos "enganchamos intensamente con la música".<sup>6</sup> Así, y siguiendo lo que dicen estos autores, el alumno se familiariza con la música, y le resulta más fácil y atractivo poder "hablar de ella", conceptualizarla. En la experiencia que cuento, ese "cantar porque sí", placentero, fue transformándose en un "cantar para aprender (lectura rítmica, lectura melódica, reconocimiento de intervalos, formación de acordes mayores, escala mayor, armaduras de clave, etc. ) también placenteramente.

### **Bibliografía**

Hemsey de Gainza, Violeta . "Tucumán Canta". Gobierno de la Provincia de Tucumán, 2010

Mendoza, Silvia (directora). Diseño Curricular para la Escuela Primaria, 1ro y 2do ciclo. G.C.B.A. 2004

Shifres, Favio y Burcet, María Inés. "ESCUCHAR Y PENSAR LA MÚSICA :BASES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS". Editorial de la Universidad de La Plata, 2013

Valladares, Leda. "Cantando las raíces". Emecé Editores, 2000.

## Arreglo musical escrito e interpretación para diversos niveles de dificultad

LIC. JOSÉ FRANCISCO LÓPEZ

DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, FACULTAD DE ARTES, DEPARTAMENTO DE MÚSICA Y DE COLLEGIUM CEIM, CÓRDOBA

278

Partimos de la base de pensar que el “arreglar” música es un oficio. En todo oficio se ponen en juego habilidades desarrolladas a partir de la técnica, el uso de las herramientas, la experimentación, la creatividad y el sustento teórico.

El trabajo de los arregladores es relativamente nuevo en la historia de la música. El siglo XX se caracterizó por una vorágine creativa en los ámbitos académicos-eruditos y más aún en los “populares” o de transmisión oral, que a su vez se fueron nutriendo y mezclando al punto de dificultarnos su distinción. En este contexto el repertorio musical mundial, principalmente el de raíz popular, creció vertiginosamente de manera exponencial año tras año, y con él, la necesidad de buscar nuevas formas de abordarlo e interpretarlo. Nace entonces el arte de “arreglar” obras musicales preconcebidas.

En este caso, la tarea del autor del presente trabajo, dirigiendo y arreglando para ensambles, conjuntos y grupos de estudiantes de diversos niveles de educación (primario, secundario y terciario/universitario) derivó en un compilado

de arreglos sobre música de raíz popular que en la actualidad cuenta con más de 120 obras enteramente escritas para diferentes formatos vocales/instrumentales.

En el presente trabajo se reflejan las experiencias, estrategias y artimañas de un docente expuesto al desafío de escribir música para diversos orgánicos con integrantes de distintas edades, dentro de los cuales el nivel de los músicos/alumnos también es dispar: algunos que consiguen leer música a primera vista e interpretar fluidamente las partituras tocando junto a compañeros que acaban de iniciar su relación con el instrumento y la lectoescritura musical.

En paralelo a la muestra, seguimiento y explicación de varias partituras modelo, se trabajan temas como: la elección del repertorio, la adecuación a las habilidades de los músicos, las estrategias de escritura musical, los recursos pedagógicos para encarar la interpretación del arreglo, las claves y pautas para el ensayo y presentación en concierto.

En lugar de puntualizar sobre los parámetros sustanciales de la música (melodía, armonía y ritmo), este trabajo estimula -en relación a “estrategias de escritura musical”- la reflexión y énfasis creativo en torno a la “textura”, como elemento fundamental para dotar de cierta impronta o identidad a los arreglos. Los elementos texturales, las “capas”, la figura y el fondo, los refuerzos, los contrastes y la sintaxis formal como conceptos ineludibles.

Finalmente, se intenta establecer un paralelo o comparación entre esta serie de arreglos para instituciones de enseñanza musical y otros realizados en el ámbito artístico profesional de la música popular argentina.

### **Fundamentación**

Este trabajo es fruto de mi tarea como titular de horas de música en Collegium (Escuela de orientación musical que cuenta con Nivel Primario, Medio y Superior) y en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en la carrera de Dirección Coral. Los nombres curriculares de los espacios de trabajo son:

- Conjunto de Primaria (Collegium Nivel Primario, niños de 5° y 6° grado -10/11 años-)
- Conjunto Instrumental (Collegium Nivel Medio, adolescentes de 1° a 6° año -12/18 años)
- Ensamble de Música Popular Argentina (Collegium Nivel Superior, Tecnicatura Superior en Instrumento -adultos-)
- Taller de Práctica de conjunto vocal e instrumental I y

II (UNC, materias de 3er y 4to año respectivamente de la Licenciatura en Dirección Coral, Facultad de Artes -adultos-)

Todos estos espacios funcionan básicamente como ensambles vocales/instrumentales en los cuales tengo la libertad de elegir el repertorio a abordar y disponer de la metodología de trabajo, adaptándome a las condiciones propias de la institución, las posibilidades reales en términos de espacio físico y carga horaria, y fundamentalmente a las capacidades musicales con las que cuentan los alumnos.

Si bien la franja etárea a la que cada grupo pertenece cuenta con especificidades propias, la experiencia de diez años de trabajo me conduce siempre a pensar que no existen -o al menos no deberían de existir- diferencias sustanciales en el modo de abordar la interpretación de obras musicales en ensambles de cualquier tipo. El orgánico disponible, los niveles de dificultad de las obras, el talento y la preparación de los músicos y muchas otras variables podrían incidir en el modo de comunicación entre director y músicos, pero no necesariamente en los procedimientos que conducen al ensayo, interpretación y presentación de la música.

Mi cargo en dichas instituciones es docente, es decir que soy Profesor de espacios curriculares reconocidos oficialmente por los diseños pedagógicos de los distintos Ministerios de Educación. Esto me compromete en tareas propias de cualquier docente de escuela o Universidad: confección de Programas de materia, planificación anual, asistencia a reuniones, trabajo por áreas, etc. No obstante mi actividad frente al curso dista mucho de convertirse en la de un Profesor que brinda clases frente a pizarrón, dentro del aula. En todos los casos los alumnos ofician de músicos, el curso se convierte en un ensamble o conjunto musical en tanto yo oficio de director musical. En esa función persigo una serie de objetivos generales que son los que marcan la modalidad de trabajo:

- Que los alumnos crezcan y se formen con la idea de que la música es un medio de expresión libre e inagotable, entendiendo a su participación en la sociedad como sujetos únicos capaces de transformarla.

- Que las reflexiones estéticas, filosóficas e ideológicas a las que arriben se vean influenciadas de un quehacer musical sano, liberado de la lógica competitiva de la sociedad de consumo, y de una relación íntima con el arte.

- Que el repertorio y su interpretación sean una buena excusa para aprender, desarrollar e incorporar nuevos contenidos y herramientas en materia de lenguaje musical.



- Que el aprendizaje, desarrollo e incorporación de contenidos y herramientas del lenguaje musical sean una buena excusa para hacer música.

- Que el desarrollo de la técnica instrumental/vocal sea el suficiente como para poder abordar el repertorio en instancias de disfrute, expresión y desarrollo creativo.

En el intento de concretar dichos objetivos es que me encontré con el compromiso de realizar actividades que promuevan en mí esas mismas intenciones. La elección del repertorio quizás sea la más importante de esas actividades: fui seleccionando siempre obras que en algún momento me hayan movilizado y ayudado a desarrollar mi sensibilidad musical, para así poder contagiar -enseñar- algo más que la mera interpretación de una partitura.

En todos los casos el repertorio abordado está relacionado con la música de raíz popular, apelando en gran parte al cancionero popular argentino y latinoamericano y también a las corrientes de jazz/rock, o de otras músicas populares del mundo -"world music"- . El abanico de posibilidades que se presenta es casi infinito, de lo cual resultan algunas cuestiones:

- Mucha libertad de acción y la posibilidad de seleccionar obras o canciones que los alumnos deseen, conozcan y por ello también, elijan.

- La posibilidad de acudir a géneros o especies musicales que los alumnos no conozcan y jamás hubiesen imaginado que iban a interpretar.

- El hecho de encontrar en esos géneros o especies gran parte del contenido del lenguaje musical existente en relación a las diversas ramas de la música: armonías tonales y modales, diversas escalas y modos, distintas métricas, polimetrías, ritmos y polirritmias, texturas de todos los tipos, etc.

Estas bondades avalan aún más la decisión del repertorio elegido. No obstante hay una realidad que limita mucho la acción en este contexto y es la que me condujo a la producción de la que doy cuenta en esta presentación: Es casi imposible encontrar arreglos escritos de obras pertenecientes a esta música, que se correspondan con las posibilidades técnicas de todos los alumnos y con los orgánicos vocales/instrumentales disponibles.

Para encarar este conflicto encontré una solución, o más bien, me vi obligado a encontrarla:

Encargarme personalmente de escribir cada uno de los

arreglos a interpretar.

Es así como entre arreglos originales, adaptaciones de arreglos previamente concebidos y algunas pocas transcripciones llegué a superar las 100 obras. Todas ellas escritas especialmente para el conjunto de turno, y todas las variables que lo caracterizaban.

Entre otras cosas se destacan algunas particularidades a las que tuve que atender en cada arreglo:

- Tanto en Collegium como en la UNC no hay audiciones de ingreso que evalúen el nivel de interpretación de los alumnos, restringiendo su participación o entrada a la institución. Por lo tanto, dentro de un mismo grupo uno se encuentra con músicos que pueden leer y tocar fluidamente acercándose a los cánones del profesionalismo, otros que estando en plena formación consiguen interpretar partes de mediana dificultad, y otros que quizás estén recién comenzando su vida de músicos y ni siquiera conozcan el sistema de notación tradicional.

- Los grupos que se arman responden al año académico de cursado y por ello es imposible armar orgánicos óptimos -tradicionales- ya que cada alumno elige libremente el instrumento que toca y trae consigo cierta experiencia como intérprete.

- Aparecen grupos de entre 15 y 25 alumnos en los cuales suelen haber por ejemplo: 7 u 8 guitarristas, 4 o 5 bateristas, 4 o 5 pianistas. Los instrumentos melódicos (cuerdas o vientos) son los menos elegidos por los músicos jóvenes que no habitan el ámbito académico de las orquestas tradicionales.

- Las condiciones de infraestructura (aulas o salas de ensayo), así como la cuestión técnica de sonido, las posibilidades de amplificación, de monitoreo, la calidad de los instrumentos y el estado en que se encuentran, distan mucho de ser las óptimas.

- La carga horaria tanto en escuela, tecnicatura como en universidad, supone un solo ensayo a la semana. En general, depende del espacio curricular, los ensayos duran entre 1:20hs y 2:30hs reloj.

Habiendo detallado los objetivos generales de mi labor, así como las limitaciones y las condiciones para el desarrollo de cada espacio musical es que a continuación comparto dos ejemplos con parte del cuerpo de los Programas de Materia en donde se detalla la metodología de trabajo.

**Programa de Materia Conjunto Nivel Primario (ref: José López, 2014, pág 3/4)**

## Metodología

Los conjuntos instrumentales están formados por alumnos que ejecutan diferentes instrumentos y que naturalmente tienen distintas aptitudes musicales y conocimientos previos adquiridos. Por tal motivo a comienzos de año el profesor utilizará las primeras clases para hacer una evaluación del grupo en general, y de las capacidades, virtudes y limitaciones musicales de cada uno de sus integrantes. Para esto también contará con la ayuda de los demás profesores, tanto de instrumento como de las diferentes materias musicales que el alumno ya cursó. Este relevamiento inicial permite hacer una primer elección del repertorio que se va a proponer, de los niveles de dificultad que se van a manejar y del formato instrumental real con el que se va a contar para el armado del conjunto.

El profesor confeccionará arreglos propios, o adaptará arreglos preconcebidos acordes al formato y la dificultad establecida, de obras musicales de diferentes autores, estilos y géneros. La intención inicial es abarcar la mayor variedad posible, y encarar un repertorio que no sea de carácter usual en la vida cotidiana de los alumnos, o que al menos incluya para la mayoría, novedades musicales a las cuales enfrentarse.

El total de obras que se procura abarcar depende de la regularidad de las clases y de las características del grupo en general. Sin embargo se pueden estimar entre unas cuatro y siete obras de diferente índole a lo largo de todo el año, las cuales podrían abordarse a partir del siguiente protocolo:

- Escucha, reflexión, y debate sobre la versión original y posiblemente del audio del arreglo (sampler), así como de obras del mismo estilo y género.

- Entrega de partituras individuales y explicación general de la forma, aclaración sobre las indicaciones generales existentes (tempo, ritornellos, compases de espera, etc.), explicación de las texturas buscadas (funciones de los instrumentos) y de la idea general del arreglo propuesto.

- “Pasado” de partes individuales, explicación e indicaciones puntuales que no estén incluidas en la partitura. Si bien lo óptimo es que cada alumno logre estudiar sus partituras por su cuenta, o con ayuda de su profesor de instrumento, es necesario que el director del conjunto también supervise esta tarea.

- Ejecución individual y/o por secciones instrumentales de porciones o del total de la obra.

- Ensamble y armado general del arreglo, repetición

constante de cada señal de ensayo hasta llegar a la interpretación completa.

- Ensayo regular y constante de la obra, repaso de secciones puliendo y mejorando la interpretación individual y grupal.

A lo largo de cualquiera de los pasos anteriores, se debe propiciar la comunicación del director con el coordinador del área, el profesor de instrumento de cada niño y/o los padres para intentar superar cualquier dificultad que pueda surgir.

### **El director como arreglador**

Quizás la más difícil de las tareas del docente a cargo de un conjunto sea la de arreglar la música logrando que el resultado sonoro sea bueno y al mismo tiempo respondiendo a los niveles de dificultad de cada alumno: ni tan fácil como para que el músico se aburra, ni tan difícil como para que se frustre por no poder lograrlo. Para ello deben tenerse en cuenta los siguientes ítems.

- Elegir la tonalidad según las posibilidades de tesitura de los/las cantantes.

- Ante cierta flexibilidad en los cantantes priorizar tonalidades con la menor cantidad de alteraciones posibles. Mejor las armaduras con bemoles que con sostenidos para los instrumentos transpositores.

- Al tener, muy probablemente, más de dos pianos y/o guitarras (instrumentos armónicos), es efectivo dividir las partituras en dos o tres niveles de dificultad por instrumento: Guit.1, Guit.2, pianos1, pianos2. Los vientos y cuerdas pueden leer divisas de dos voces distintas sobre el mismo y único pentagrama.

- Al haber más de un baterista es necesario escribir alguna línea para otros instrumentos de percusión, incluyendo las placas (bombo, caja, shakers, claves, bongó, metalófono, marimba, etc.). De esta manera podemos rotar a los bateristas en los distintos temas para que cada uno pueda tocar en al menos una obra su instrumento principal, y participar en las otras siendo útil al conjunto desde otro instrumento.

- Utilizar señales de ensayo, símbolos y barras que dejen en claro la forma de la obra.

- Explicitar siempre un tempo (con marca metronómica o con palabras: rápido, lento, etc).

- Proponer siempre intensidades y arcos de dinámicas.

- Se puede escribir cifrado para los instrumentos armónicos (indicando correctamente el ritmo), así como anotar un

patrón que se repita para los bateristas/percusionistas. No obstante, es importante que ellos cuenten con una partitura clara, con igual cantidad de compases, iguales señales de ensayo y las mismas indicaciones de tempo que el resto de los instrumentos.

- No tener ningún prejuicio en cuanto a texturas, los chicos pueden interpretar tranquilamente contrapuntos, colchones armónicos, refuerzos melódicos, ostinatos de acompañamiento, etc. La repetición, la escucha y la memorización de las partes individuales por todos los músicos contribuyen a lograr esto.

- No tener ningún prejuicio en cuanto a ritmo, los chicos pueden interpretar cualquier síncopa o polirritmia siempre que se las trabaje perceptivamente: palmeando todos juntos la célula en cuestión, cantando, repitiendo incansablemente lo difícil, escuchando repetidas veces la grabación o al director con su instrumento, etc.

### **Programa ciclo lectivo 2016 Taller de Práctica de Conjunto Vocal e Instrumental I(ref: José Francisco López, 2016, pág 5)**

#### **Metodología de trabajo**

##### **Posibles maneras de abordar la música**

- Un arreglo entero presentado por el profesor, con toda la música escrita por medio de la notación tradicional. El alumno debe poder recibir una particelli, estudiarla lo suficiente y luego intentar ensamblarla correctamente con sus compañeros.

- Una idea de arreglo, un disparador, una inquietud que el profesor brinda y deja en manos de los alumnos para que ellos la trabajen.

- La confección de un arreglo propio o en conjunto. Es interesante ver que el hecho de producir y echar mano sobre algo nos permite conocerlo mucho mejor.

En cuanto al tipo de escritura y de lenguaje en general que se va a trabajar desde los distintos instrumentos, surge la siguiente clasificación:

Instrumento Armónico: En función de acompañamiento debe poder leer y escribir lo que va a ejecutar ya sea en un cifrado con una simple indicación de toque o en una partitura con los acordes escritos en pentagrama. En función melódica idem a ítem siguiente.



Ej. Guitarra1) Ej.2)

**Instrumento Melódico:** Es necesario que el intérprete se maneje con partituras escritas correctamente y adaptadas al instrumento elegido. De esta forma, la relación del alumno con la parte escrita debe ser constante, contribuyendo al mejoramiento de su lectoescritura musical aplicada al instrumento. Podemos proponer distintas posibilidades de abordaje:

Cuando el alumno recibe una partitura que cuenta con todo tipo de indicaciones (de articulación, de toque, de dinámica, etc) debe saber traducirlo en música.

También puede recibir solo la información melo-rítmica y él mismo encargarse de hacer las notaciones correspondientes a técnica, expresión, dinámica, etc.

Otra posibilidad es que el alumno respete el arreglo colectivo pautado, prescindiendo de partituras y recurriendo a la memoria e intuición musical.

La última opción es que el músico deba improvisar, en este caso el material escrito será el mismo cifrado que podría tener el acompañante, es imprescindible que la improvisación surja

de un correcto manejo y control de la armonía.

**Percusión:** En la mayoría de los casos, y más aún en la música de raíz popular, los percusionistas tocan determinados patrones rítmicos que se repiten durante secciones enteras o durante toda la obra. Por esta razón no es muy usual el uso de una partitura completa, compás por compás desde comienzo a fin, aunque llegado el caso en que la función a cumplir no sea la estándar, no debería haber problema en la ejecución de toda una partitelli.

La mayoría de las veces se trabajará con un esquema claro de la forma de la obra y la notación musical de los patrones que deban ejecutarse en cada parte, así como la de los cortes, feels, y las indicaciones de tempo, dinámica y articulación. A continuación ejemplos de escritura para batería cuyas voces podrían distribuirse en varios instrumentos de percusión

**Patrón de chacarera**

Batería

**Chacarera**  
Corte (últimos dos compases 3era estrofa, 1era vuelta)

Batería

Ej. 2)

**Voz:** En este caso la primera consideración que hay que hacer es que la voz es un instrumento melódico y por lo tanto podemos aplicar todas las variables que aparecen en el punto que se explicó anteriormente. A sabiendas de que este ítem es la especialidad de los alumnos, el nivel de interpretación/técnica, de elaboración de arreglos, y de empaste será el de mayor exigencia respecto de los ítems anteriores.

## Bibliografía

Aguilar, María Del Carmen: "Folklore para armar". ECA 1991

- Alchourrón, Rodolfo: "Composición y arreglos de música popular". Ricordi. 1991
- Aharonián, Coriun: "Conversaciones sobre música, cultura e identidad. Editorial" Ombú-1992
- Aharonián, Coriún: "Introducción a la música", Tacuabé 2002
- Brouwer, Leo: "Gajes del oficio" – Letras cubanas. 2004.
- Casella, Alfredo y Mortari, Virgilio: "La técnica de la orquesta contemporánea".
- Espel, Guillo: "Escuchar y escribir música popular". 2009
- Falú Juan, "Cajita de Música". 2011
- Ferraudi, Eduardo: "Arreglos vocales sobre música popular". Ediciones GCC. 2005
- Fischerman, Diego: "Efecto Beethoven: complejidad y valor en la música de tradición popular". 2004
- Gabis, Claudio: "Armonía funcional". Melos 2009
- Lapunzina, Horacio: "La música y la palabra, diálogos con Carlos Aguirre".
- López, José: "Arreglos de cátedra", UNC 2015/16
- López, José: "El arreglo/textura", Apunte de cátedra PAM Collegium 2011
- López, José: "Programa de Taller de Práctica vocal e instrumental I" UNC 2015
- Mansilla, Ricardo Javier: "Estudio del arreglo" <https://arregladoresargentinos.files.wordpress.com/2011/08/material-de-estudio-el-arreglo.pdf>
- Piston, W: "Análisis de orquestación"
- Plan de Estudios Licenciatura en Dirección Coral, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- Rivero, Carlos: "Bombo legüero y percusión folclórica argentina". 2004
- Rodríguez Kees, Damián: Liliana Herrero, Vanguardia y canción popular. Universidad Nacional del Litoral-2006
- Tortosa, Héctor: "La guitarra en el folclore argentino".
- Anexo para disertación en Congreso
- Todas las partituras generales de arreglos (119)
- Particellas sueltas de diferentes características y para diversos niveles de interpretación.
- 10 ejemplos auditivos para escuchar algunos de los arreglos expuestos.
- 10 videos demostrativo de algún ensayo o audición/concierto realizado con los conjuntos.



## ESAS OTRAS ESPESURAS TÍMBRICAS

### Vocalidades en la música popular latinoamericana, cantar, ser y hacer potencias poético-políticas

GISELA MAGRI

GEC/IDHCS-CONICET-UNLP/ TESIS DEL DOCTORADO EN ARTES - LÍNEA DE FORMACIÓN  
EN ARTE CONTEMPORÁNEO LATINOAMERICANO (FBA/UNLP)

La lista completa de todos los arreglos realizados para estos conjuntos, de 2007 hasta la fecha.

En esta ponencia retomaremos algunos recorridos que he propuesto en mi tesis doctoral, en la cual he trabajado sobre las vocalidades y corporalidades que se construyen en los procesos de formación y performance del canto popular en La Plata, en el circuito de música popular independiente de sectores medios. En función de este objetivo y a partir del diálogo transdisciplinar entre música popular, antropología, ciencias sociales y humanidades, se realizó un trabajo etnográfico y autoetnográfico con varones y mujeres cantantes, profesores de canto, cantautores y otros músicos en el contexto mencionado, en el que se abordan especialmente discursos y representaciones acerca de la voz y el cuerpo que se producen y circulan en dichas prácticas, en

articulación con diversas conceptualizaciones del campo del arte “específicamente del campo musical”, y de la antropología en colaboración con otras disciplinas, buscando profundizar el análisis relacional entre música popular, voz, corporalidad, identidades estéticas, políticas, identidades de género (en su doble acepción) y subjetividades contemporáneas.

Retomaremos materiales y pasajes del trabajo de campo antes mencionado, así como diversas discusiones teóricas en pos de desarrollar algunos ejes, categorías y vías de acceso como: otredad y espesura tímbrica, vibrancias de la voz, vocalidades, corporalidades en la voz, roturas técnicas, fisuras productivas, tono corporal y tono vocal, entrenamientos, métodos, técnicas y formateos de la voz-cuerpo, sensibilidades y musicalidades: modos de integrar el cantar y tocar / distintas modalidades de performances cantada.

Presentando esta propuesta analítica que en modo alguno pretende agotar la problemática, nuestro deseo es colocar en el debate algunas preguntas e hipótesis para pensar la producción de la voz en la música popular situada en tiempo y espacio, así como visibilizar la potencia de la música como hecho estético -no supeditado a la trama sociológica - y para la producción de subjetividades e identidades, y en definitiva, la potencia de la música para contruir sociedad, modos de agenciamiento, resistencias y contrahegemonías estético políticas. En el contexto histórico-geográfico latinoamericano, ha sido en este campo, y en particular en las identidades tímbricas y usos de la voz cantada de las músicas populares, que las performatividades han jugado un rol preponderante y que han sabido poner en tensión - a veces estallando - la pretensión de universalidad musical vocal impuesta desde la modernidad europeizante, la cual supo fabricar y cristalizar (aún con efectos pedagógico-políticos perdurables) la fórmula una voz = una colocación = un sujeto = una identidad, secuencia lineal que ha permeado y atravesado cuerpos, géneros (en su doble sentido, musical y de identidades de género) y moralidades, anquilosando paradigmas de saber que fueron hegemónicos en la enseñanza del arte de nuestra región, por lo menos hasta fines del siglo pasado.

Para abordar estos planteos, en primer lugar, sobrevolaremos una genealogía de la música popular de nuestra región, teniendo en cuenta algunas perspectivas de los nuevos estudios en música popular latinoamericana, y en segundo lugar, convocaremos a algunos ejemplos actuales de proyectos musicales y vocalidades platenses, revisitando el

diálogo que se establece con esa tradición, la cual funciona al mismo tiempo como horizonte estético, cultural y político, así como recurso reapropiado y transformado en nuevos modos de hacer, decir y cantar(nos).

La música populares una hoja de ruta crucial para comprender el entramado cultural de un pueblo, especialmente para viajar a la historia de la construcción cultural de Latinoamérica. Como otras artes pero tal vez con mayor espesura y de manera amplificada, la música es constructora de paisajes geográfico-sonoros (truncos musicales, géneros y estilos, hibridaciones, fusiones) y de identidades (de edad y generaciones, de género -femeneidades, masculinidades y otrxs identidades-, de etnia y de clase), todas ellas imbricadas, juntas, yuxtapuestas, encarnadas y resonantes en las subjetividades de antaño y contemporáneas que forman los pueblos de nuestra región.

En esta ponencia retomaremos algunos recorridos que he propuesto en mi tesis doctoral, en la cual he trabajado sobre las vocalidades y corporalidades que se construyen en los procesos de formación y performance del canto popular en La Plata, en el circuito de música popular independiente de sectores medios. En función de este objetivo y a partir del diálogo transdisciplinar entre música popular, antropología, ciencias sociales y humanidades, se realizó un trabajo etnográfico y autoetnográfico<sup>1</sup> con varones y mujeres cantantes, profesores de canto, cantautores y otros músicos en el contexto mencionado, en el que se abordan especialmente discursos y representaciones acerca de la voz y el cuerpo que se producen y circulan en dichas prácticas, en articulación con diversas conceptualizaciones del campo del arte “específicamente del campo musical”, y de la antropología en colaboración con otras disciplinas, buscando profundizar el análisis relacional entre música popular, voz, corporalidad, identidades estéticas, políticas, identidades de género (en su doble acepción) y subjetividades contemporáneas.

Retomaremos materiales y pasajes del trabajo de campo antes mencionado, así como diversas discusiones teóricas en pos de desarrollar algunos ejes, categorías y vías de acceso como: otredad y espesura tímbrica, vibrancias de la voz, vocalidades, corporalidades en la voz, roturas técnicas, fisuras productivas, tono corporal y tono vocal, entrenamientos, métodos, técnicas y formateos de la voz-cuerpo, sensibilidades y musicalidades: modos de integrar el cantar y tocar / distintas modalidades de performances cantada.

1 Utilicé el enfoque autoetnográfico en la investigación como una usina productiva de datos, en cual la propia subjetividad e involucramiento corporal-vocal-emocional de mí como música y antropóloga, investigadora y a la vez nativa del campo estudiado, posibilitó un permanente y nutrido movimiento de síntesis, tensión, reposo y contradicción para resingularizar mi tema de pesquisa. Para ampliar ir a Magri, Gisela (2016) Vocear, cantar, contar. Derivas metodológicas de una investigación artística y etnográfica. En: ERAS European Review of Artistic Studies. Granada, ERAS Edições <http://www.eras.utad.pt/docs/JUN%20MUSICA%202016.pdf>.

Presentando esta propuesta analítica que en modo alguno pretende agotar la problemática, nuestro deseo es colocar en el debate algunas preguntas e hipótesis para pensar la producción de la voz en la música popular situada en tiempo y espacio, así como visibilizar la potencia de la música como hecho estético - no supeditado a la trama sociológica - y para la producción de subjetividades e identidades, y en definitiva, la potencia de la música para contruir sociedad, modos de agenciamiento, resistencias y contrahegemonías estético políticas. En el contexto histórico-geográfico latinoamericano, ha sido en este campo, y en particular en las identidades tímbricas y usos de la voz cantada de las músicas populares, que las performatividades han jugado un rol preponderante y que han sabido poner en tensión - a veces estallando - la pretensión de universalidad musical vocal impuesta desde la modernidad europeizante, la cual supo fabricar y cristalizar (aún con efectos pedagógico-políticos perdurables) la fórmula una voz = una colocación = un sujeto = una identidad, secuencia lineal que ha permeado y atravesado cuerpos, géneros (en su doble sentido, musical y de identidades de género) y moralidades, anquilosando paradigmas de saber que fueron hegemónicos en la enseñanza del arte de nuestra región, por lo menos hasta fines del siglo pasado.

Para abordar estos planteos, en primer lugar, sobrevolaremos una genealogía de la música popular de nuestra región, teniendo en cuenta algunas perspectivas de los nuevos estudios en música popular latinoamericana, y en segundo lugar, convocaremos a algunos ejemplos actuales de proyectos musicales y vocalidades platenses, revisitando el diálogo que se establece con esa tradición, la cual funciona al mismo tiempo como horizonte estético, cultural y político, así como recurso reapropiado y transformado en nuevos modos de hacer, decir y cantar(nos).

En el enlace de las Humanidades con las Artes, y con la música en particular, ha sido pregnante un modo usual de analizar el entramado cultural, que es el de contar la historia desde una perspectiva más bien macro, sociológica y recurrir a la música como un ejemplo o como un subproducto de la cultura, como un escenario donde se ponen en escena otras lógicas (económicas, políticas, etc). Al reverso de ese camino, vamos a pensar a la música como una matriz productora de identidades y de modos de ser-en-el-mundo, como una dimensión inherente al hombre, que no está supeditada a otras, o que no está por debajo de ellas sino que se encuentra

en relación a las mismas. Para ello, podemos pensar junto con Pablo Semán, que:

(...)no se trata solamente de poner de manifiesto cómo lo social influye en lo musical, ni mucho menos de tratar de hacer evidentes las determinaciones sociales del genio o de su repercusión. También, de alguna manera, se trata de lo contrario: rastrear, subrayar y exponer el modo en que la música hace sociedad. Y esto a través de múltiples ángulos, todos ellos comprometidos en relaciones cambiantes: el de la producción de música, que no puede separarse de las relaciones bajo las cuales se produce música (mercados, públicos, mecenas, estados, ejércitos, etc.); y el ángulo que implica, tomando conciencia de la relatividad de la noción música, la eficacia social de dos de sus presentaciones más regulares, difundidas e influyentes en la sociedad: los bailes y las canciones. (2011: p9-10)

Hemos de aclarar a qué nos referimos cuando nombramos la categoría “música popular” en el contexto latinoamericano. De acuerdo con Juan Pablo González en *Pensar la música desde América Latina* (2013), podemos pensar a la música popular como una música mediatizada, masiva y modernizante. Según el musicólogo chileno, cerca de un 90% de la música que escucha el latinoamericano es una música mediatizada en las relaciones entre la música y el público, a través de la industria cultural y la tecnología, pero también entre la música y el músico, quien usa grabaciones y complementariamente la escritura y la oralidad para su aprendizaje y práctica cotidiana. Masiva por la forma simultánea y no sólo diacrónica con la que llega a las personas (en tiempos de internalización -entre las décadas '20 y '50 la masividad se vehiculizaba con la exportación/importación de géneros entre naciones, y en tiempos de globalización -prácticas y lógicas de consumo que siguen constituyéndose y están en proceso-, ésto se da manera localizada y reterritorializante, ampliando públicos y articulando nuevos usos y consumos). Y es modernizante “debido a su relación simbiótica con la industria cultural, la tecnología, las comunicaciones y a sensibilidad urbana, desde donde desarrolla su capacidad de expresar el presente...” (Ibid, 2013: pág 84).

A su vez podemos vislumbrar en lo que González llama una “escucha poscolonial”, un gesto hermenéutico y de resistencia cultural, una potencia poético política movida en esa cruzada auditiva: una vía fundamental para pensarnos como sujetos, como sociedades en toda su complejidad y trascendiendo los

paradigmas eurocéntricos tradicionales que han permanecido, y en cierto modo aún son reproducidos desde los enquistados sentidos comunes académicos, a la hora de abordar el arte y la música de este lugar del mundo.

En este sentido, es notable cómo tan sólo desde hace una década o menos, en algunos de los países latinoamericanos, y particularmente en Argentina, se ha podido avanzar en la legitimización de la música popular como objeto digno de ser estudiado académicamente. Este movimiento ha sido a la vez producido y productor de resignificaciones estéticas en la reapropiación de las tradiciones populares o de raíz.<sup>2</sup> En ese proceso, en el contexto nacional, emergen al mismo tiempo giros pedagógico-políticos en la enseñanza académica, práctica y gestión del arte en general, y de la música popular en particular, que parecen estar vinculados a procesos de resignificación y elaboraciones más amplias, en torno a nuevas políticas culturales y a la adquisición de nuevos derechos, así como a reconfiguraciones socio-institucionales y regionales<sup>3</sup>, como:

Creación de nuevas carreras vinculadas a la música popular latinoamericana y al pensamiento y práctica del arte local y regional en el marco de las estéticas actuales y su propia reflexividad (ejemplos en nuestra Ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires y CABA son, entre otras: carrera de Música Popular en la Facultad de Bellas Artes, Carrera de Canto Popular en Escuela de Arte de Berisso, Doctorado en Artes con Línea de formación en Arte Contemporáneo Latinoamericano en La Plata, Escuela de Música Popular de Avellaneda, Universidad Nacional de las Artes, etc). Se destaca cómo estas carreras tienen cada una su propia genealogía y sus luchas históricas específicas para allanarse el camino de legitimación y apertura de carreras o cursos, lo que rizomáticamente puede rastrearse hasta la década del '60, en la forma de talleres, bandas, cofradías, agrupaciones, asociaciones, colectivos y cooperativas de músicos, etc., siempre por fuera del ámbito institucional pero también agazapado y travestido en él, pues muchos docentes y músicos eran parte de ambos mundos y del caldo que posteriormente fue moviéndose y colándose hasta a su incorporación en ámbitos formales de la educación.

Contexto político nacional favorable a políticas culturales públicas y leyes en torno a la Música independiente: creación de UMI y FAMI (Unión de Músicos Independientes y Federación de Músicos Independientes), sanción de la ley Nacional de la música y con ella, creación del INAMU (Instituto Nacional de

2 La música popular es parte de un proceso más amplio de institucionalización de diversos campos artísticos populares y públicos como el muralismo, el circo, la historieta y otros, lo cual merece una reflexión imposible de agotar aquí.

3 Todos procesos, políticas y escenarios que estarían siendo amenazados, cesenados, frenados o vilipendiados por el régimen político actual argentino y por la tendencia hacia una nueva derecha continental, articulada desde el imperialismo norteamericano y el capital financiero internacional, para reinstaurar modelos de país ultraneoliberales, mediante operaciones y golpes "blandos" mediático-judiciales.

la Música), elevación de la jerarquía de Ministerio a la cartera de Cultura (con una música popular con la trayectoria de Teresa Parodi presidiéndolo).

Contexto político regional favorable al fortalecimiento de lazos e intercambios con otros países latinoamericanos (creación de la UNASUR, particularmente entramado de vínculos, convenios e intercambios político culturales con Brasil, Uruguay, Bolivia, Venezuela y Cuba, etc.). Apertura del Centro Cultural Kirchner (el centro cultural más grande de Latinoamérica, de gestión pública y de acceso libre y gratuito).

Por otro lado, es palpable cierta conciencia colectiva actual, bajo la idea circulante de que el arte, y en particular la música, es socialmente “útil”, e importante para el desarrollo de los individuos y las sociedades, y también, para las economías, hemos visto a partir de los últimos sondeos nacionales que las llamadas industrias culturales ocupan un lugar cada vez más preponderante en la generación de puestos de trabajo y en el PBI (producto bruto interno) del país y la región. También, en la última encuesta de consumos culturales argentinos, hemos podido saber que el 99% de la gente escucha música todos los días.

Hasta aquí, podemos ver cómo músicas populares, construcción cultural, identidades y políticas culturales están absolutamente entramadas. ¿Pero por qué hablar del cuerpo, la voz, la subjetividad en la música? Porque vamos a pensar la música como práctica, y por ende, como territorio atravesado por corporalidades y vocalidades, esto es, en la música como una experiencia en la que el cuerpo y la voz son soportes fundantes. Riquísimas en diversidad y desarrollo, a lo largo del tiempo y el espacio, especialmente durante el siglo XX y lo que va del XXI, hemos podido ver - junto a Alejo Carpentier, Carlos Vega, Isabel Aretz, y tantos otros musicólogos/as- que la creación de géneros musicales en Latinoamérica está intrínsecamente ligada al desarrollo de claves rítmicas y elementos tímbricos de la percusión -particularmente de la de raíz afro-, así como a las danzas -de esa misma raíz, de pueblos originarios, criollos y sobre todo, del mestizaje de todas esas matrices-, paridas a la par del toque del tambor, el canto y el ritual. Este sería un primer nivel de fundamentación, de orden más bien musicológico. Pero aún nos queda vacante hablar del fenómeno corporal y performático que implica hacer-tocar-cantar música popular. Porque, en palabras de Ramón Pelinski, la música no es metáfora ni símbolo, ni representación de nada, la música es lo que somos cuando la

comprendemos corporalmente. La música es una experiencia del cuerpo. (2005, p25). Una experiencia corporal que incluye dentro de ésta y encuentra un clivaje para sostenerse en una potencia intelectual y conceptual que se gesta en esa misma experiencia, y no por fuera ni obturadora de ella.

La pregunta sobre qué construcciones particulares de la relación cuerpo-voz se dan en las músicas populares de Latinoamérica, posibilita también la repregunta sobre nuevas identidades generadas en tramas urbanas y rurales contemporáneas, en relación a la reapropiación de las tradiciones de estas músicas. Creemos que estudiar estas prácticas conforma un escenario de gran riqueza para investigar las tramas identitarias que se están generando local y regionalmente hoy. Las performances, las concepciones en torno a la corporalidad, los repertorios que se cantan y tocan en las prácticas, nos permiten observar y genealogizar las músicas que configuran los repertorios y trayectorias de muchas bandas, artistas y performers de nuestra región y, particularmente, cómo todo aquello es encarnado en las voces-cuerpos de quienes receptionan, consumen, circulan esas producciones día a día en nuestras ciudades y pueblos.

Nos interesa también volver sobre nociones trabajadas por Paul Zumthor, acerca de memoria y comunidad, intervocalidad, movencia, vocalidades y poder vocal. Categorías que nos pueden ayudar a desmenuzar, por ejemplo, la idea-metáfora de La voz de un pueblo, la voz de un continente<sup>4</sup>, como traza pregnante en la historia cultural latinoamericana, que, al mismo tiempo siendo constitutiva de una tradición común, continúa emergiendo como utopía vigente. Creemos que la convivencia y yuxtaposición de géneros y estilos latinoamericanos en la escena de la Música Popular de nuestra región, construye y redefine identidades locales y globales particulares en torno a las identidades regionales contemporáneas, en especial, la pertenencia a 'lo latinoamericano'.

En suma, nos parece necesario investigar los desarrollos histórico-antropológicos que las músicas populares han tenido en nuestro espectro geográfico a lo largo del tiempo, sin perder de vista la dimensión carnal, artística y lúdica de la música -las articulaciones cuerpo, voz, escucha- y cómo es en y desde sus prácticas (haciendo la música, cantándola, tocándola, bailándola, oyéndola, enseñando sobre música e investigándola) que los sujetos individuales y colectivos ponemos el cuerpo, y con él la voz, en el camino de poder construir identidades propias.

4 Algunos ejemplos argentinos que funcionan como metáforas de Voz-Pueblo y Voz-Continente, las cuales componen una geografía cultural y musical ampliada, son, a saber: Carlos Gardel, Atahualpa Yupanqui y Mercedes Sosa.



Es decir que podemos pensar a la música como una matriz de prácticas donde podemos situar y problematizar la circulación permanente entre la producción estética, la producción de corporalidades y vocalidades, y la formación de identidades y subjetividades. Algunas preguntas que han funcionado como disparadores en mi investigación son: ¿Cuáles son los discursos, representaciones y saberes sobre la voz, el canto y el cuerpo, que circulan en el campo de la música popular platense en el contexto de sectores medios? ¿Cómo se entrenan para cantar los y las cantantes de música popular en la ciudad, en dicho contexto? ¿Cómo se produce la distribución de saberes y la economía simbólica en relación a las distintas identidades de género que se observan en el campo? ¿Cómo son y cómo se produce la producción musical vocalizada, en el contexto estudiado?

Nos parece, retomando a González, que la música funciona como entramado donde es posible analizar toda una gama de fenómenos que abarcan desde la producción de textos y discursos musicales, hasta las narrativas visuales y performáticas. Al mismo tiempo, como nos interesan las construcciones de corporalidad y vocalidades hemos de pensar dichas configuraciones en relación a la producción de identidades y subjetividades, y a cómo estas se encarnan, entrenan y reproducen desde el cuerpo y la voz. Nos resuenan por ellos, tanto los trabajos que se vienen gestando desde los estudios en música popular latinoamericana, como aquellos provenientes de la antropología y sociología del cuerpo, arte y performance. Estamos de acuerdo en concebir a la música como “terreno donde nociones diferentes y contrapuestas del cuerpo, del ser, de los ideales de interacción social, se disputan la atención y la influencia” (Susan McClary, 1997:16, en A. Cragnolini: 2001).

En ese sentido, en el camino de hechura de la tesis antes mencionada, nos hemos interesado en indagar relacionalmente, algunos tópicos que decantaban en preguntas, como:

- diversidades tímbricas, emisiones y fisuras productivas del canto popular: ¿cómo se puede abordar el análisis tímbrico en la música popular incorporando lo negado por el campor técnico/interpretativo tradicional? Es decir, toda la gama de roturas de la voz, de “a contramano” de la técnica, de la salud vocal?

- tono corporal / tono vocal: ¿qué corporalidades se construyen para edificar qué gestos, voces, sonoridades y

paisajes de repertorio vocal?

- entrenamientos, métodos, técnicas y formateos del cuerpo y la voz cantada: qué discursos y prácticas de entrenamiento producen qué cuerpos-vozes?

- sensibilidades y musicalidades: integraciones del cantar y tocar

- discursos, representaciones y experiencias en relación a la enseñanza del canto popular

construcciones de género, economías y disputas de lo simbólico en la música: femeneidades y masculinidades en el canto popular actual

Asimismo, proponemos la importancia de analizar la diversidad de materiales que construyen las vocalidades de la música popular, y la idea de “vibrancias”, una suerte de neologismo o pequeño monstruo formado por el recurso vocal del vibrato y el recurso tecnológico de la reverberación, que quiere convocar también a la necesidad de pensar otra vez el vínculo entre la voz, la música y la producción estética atravesada por la multiplicidad de soportes tecnológicos añadidos por los procesos de mezcla y masterización de las voces que oímos en los fonogramas - ya hace más de un siglo -, y que hoy hacen estallar las prerrogativas ascéticas o naturalistas de la producción de música cantada.

## **Estéticas del decir, acá. Letras, sonidos, proyectos locales**

Más allá de que hacer un inventario comentado de los distintos proyectos, bandas, solistas, proyectos educativos, talleres, espacios culturales dedicados a la música, etc., en/ con los que hemos realizado el trabajo de campo entre 2011 y 2016 en La Plata, resulta imposible aquí, nos interesa pensar en la idea de vocalidades platenses, en la singularidad de esta población sonora de nuestra ciudad. En continuidad con lo anterior, nos interesa posicionar específicamente la pregunta por la singularidad de las vocalidades platenses en la música popular, realizando una breve genealogía histórica de los “conjuntos” bandas, talleres y espacios que funcionaron en La Plata, dedicados a la enseñanza y mostración, desde los años 70 hacia el presente. Asimismo, relevamos materiales de campo de entrevistas, observaciones, conversaciones con docentes de la Facultad de Bellas Artes y de talleres-escuelas referentes de los últimos veinte años en La Plata. Algunos artistas, docentes, investigadores con los que hemos

trabajado son: Martín Acosta, Maximiliano Arena, Federico Arreseygor, Eva Basterra, Guillermina Ballent, Daniel Belinche, Mariángeles Betervide, Mariano Cantero, Martín Caracoche, Cintia Coria, Marina Di Bastiano, Viviana Fabricius, Lucas Finocchi, Gabriela Ghibaudi, Silvia Gómez, Pablo Lima, Melisa Lobos, Eugenio Masa, Nicolás Marini, Collete O'Haire, Rosario Palma, Natalia Varela, Fabian Villamil, Ximena Villaro, Laura Villazol, entre otrxs.

A modo de cierre, retomar un pasaje de dicho trabajo de campo, en el que, a raíz de la referencia a uno de los músicos con los que hice mi etnografía, se dispara y se hace eco una reflexión más amplia, una resonancia más espesa. Nos ha preocupado abordar no sólo la dimensión cultural, simbólica y musicológica de las prácticas en cuestión, sino esa relación material y fenomenológica que se pone en juego en la música, de cómo los sujetos construimos sociedad y subjetividades allí, en y desde prácticas artísticas como la música, y cómo en este caso, con la música popular ello se da de manera amplificadas, resonando en acciones como cantar, tocar, bailar, formando parte de un todo inescindible que ha modelado la genealogía y el desarrollo cultural de nuestra región, lo que aún motoriza y utopiza los cuerpos, mapas, vidas y proyectos de una patria grande sonora:

Pablo es cantante, compositor, toca el keytar y el fuelle. La primera vez que lo escuché cantar sentí que el timbre -más bien el grano, diría Barthes - de su voz me hacía acordar a varias cosas a la vez. En una nota de campo apunté esto como “color Vicentino en la primer época de Los Fabulosos mezclado con punk-rock barrial, decires y silencios de tango, agudos de cumbia, y ronqueras rapeadas”. Esta descripción del timbre hibridado de la voz de Pablo como las distintas procedencias y sonoridades que los integrantes tenían en su ejecución y ensamble, me hizo pensar en que la banda en la que él tocaba no sonaba como una banda de cumbia de clase media pero tampoco era una banda que podía tocar en El Rey o Mileño, o por lo menos no sin tensiones. Por otra parte, en su banda actual Agua sucia y los mareados, se hace cargo de sus dos afluentes: la cumbia villera y el tango. Eso me situó no sólo en lo que él produce como identidad sonora, como propuesta estética, política, comunicacional (su emisión está atravesada por el recurso del decir tanguero, el comunicar y colocar reivindicaciones del barrio, y el rimar, al estilo rapero) sino en una geografía muy puntual: el gran charco platense en el cual todxs nadamos, a través del cual todxs saciamos

una sed que es provincial, nacional y regional, pero que al mismo tiempo está marcada a fuego por lo oblicuo, como si el mapa de diagonales tuviera su traducción en el sonido. Hay un sonido platense que es una amplificación de todo eso y más. Hay mil circuitos de músicas populares platenses, de espacios autogestivos, centros culturales, radios comunitarias, instituciones, calles y empedreras. Hay un mapa afectivo, poético, musical, que hace ciudad, territorio.

## Bibliografía

BARTHES, Roland. El grano de la voz. Entrevistas: 1962-1980. Siglo XXI, 1981.

CRAGNOLINI, Alejandra (2001) "El Ro nos dio tanta vida y se nos fue. Una aproximación a un cantante cuartetero a través de la mirada de sus fans". En Revista Argentina de Musicología 2 79-94. Buenos Aires, Asociación Argentina de Musicología.

GONZÁLEZ, Juan Pablo (2013). Pensar la música desde América Latina. Buenos Aires.

MAGRI, Gisela (2016) "Vocear, cantar, contar. Derivas metodológicas de una investigación artística y etnográfica." En: ERAS European Review of Artistics Studies, Vol. 7, N°2. Granada, ERAS Edições <http://www.eras.utad.pt/docs/JUN%20MUSICA%202016.pdf>.

MAGRI, Gisela (2016 [2014]) "Ahora no sé qué soy. Nueva visita etnográfica en torno a la voz y las corporalidades de los músicos que tocan y cantan en La Plata." En: Revista Argus-a Artes & Humanidades, Vol VI, ed. 22. California - Buenos Aires, Argus-a Ediciones.

<http://www.argus-a.com.ar/ponencias-conference-papers/1207:ahora-no-se-que-soy.html>

MERLEAU-PONTY, Maurice (1993) [1945]. Fenomenología de la percepción. Buenos Aires: Planeta Agostini.

PELINSKI, Ramón (2005). "Corporeidad en la experiencia musical." En: Trans Revista Transcultural de Música #9. España.

SEMÁN, Pablo y VILA, Pablo (2011) Cumbia: nación, etnia y género en Latinoamérica. Buenos Aires - La Plata, Gorla / Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

ZUMTHOR, Paul (1993). A letra e a voz. São Paulo: Companhia das letras.

## Manolo Juárez: música y discurso estético

LIC. TOMÁS MARIANI, UNQ, EUDA, TEMAC

En este trabajo daremos cuenta de algunos avances en nuestra investigación sobre la trayectoria de Manolo Juárez, en particular en lo realizado en cuanto a análisis musical. Análisis hecho articulando dos familias de análisis (J.J. Nattiez, 1990): la Poiesis y el aspecto Inmanente. Esto lo combinaremos con algunos elementos de análisis del discurso estético según la propuesta de Simón Frith (2014).

A modo de presentación, Manolo Juárez (1937) es pianista, compositor, arreglador y docente. Nacido en Córdoba, Argentina, y criado en Buenos Aires. Formado en música “cultura” (académica, clásica, etc.) y música “popular” y en particular el folklore. Su trayectoria incluye cerca de 20 discos editados, con producciones y circulación tanto de la tradición de la música “popular” como de la música “cultura”, con reconocimiento y participación activa en instituciones de la música y la cultura en general y con una larga labor en la docencia.

Analizamos la tradicional zamba “La López Pereyra” (en dos versiones, 1970 y 2008) y la “Chacarera sin segunda” del propio Juárez (en dos versiones, 1977 y 1988). Consideramos que con las composiciones elegidas podemos desmenuzar los elementos principales del trabajo de Juárez, sus énfasis y sus

aportes. Rescatamos dos afirmaciones de él sobre el modo en que aborda el folklore y las herramientas que él considera importantes, que tomaremos como puntos centrales, a los cuales agregaremos algunos conceptos derivados del análisis. Por un lado dijo en 2015: “Lo mío es más sencillo de lo que parece. Yo me atreví a poner acordes de paso en canciones de tres tonos.” (Página/12, 11/01/2015). Y por otro lado dijo en 1999. “De la clásica no tomo las formas sino la tecnología muy grande y precisa que te permite agarrar un una célula muy pequeña y desarrollarla” (programa “La Nota”, Canal (á), 1999). Poniendo el énfasis así en la armonía y en el desarrollo motivico-temático.

Nuestra hipótesis es, y creemos haberla ratificado en la investigación, que en los dichos de Juárez, a lo largo de su trayectoria, pueden verse los valores que defiende, relacionados principalmente con el discurso “Art” (en términos de Frith, 2014), lo cual tiene relación directa con su formación académica. Con esos valores trabaja dentro del género Folklore tensando los límites del género. Por supuesto, también hace propios valores del discurso “Folk” (Frith, 2014) muy relacionados con el género Folklore.

Sin embargo, en su música vemos algunos (pocos) usos factibles de ser relacionados con la música “culta” a la que él hace referencia y otros usos (muchos más) relacionados con otras músicas, especialmente el jazz (además del folklore, por supuesto). Texturalmente predomina la melodía con acompañamiento, incorpora timbres no tradicionales (batería, sintetizadores, guitarra eléctrica, etc.), pone un especial énfasis en la variación de las formas trabajadas desde la improvisación y/o el desarrollo motivico-temático, armónicamente usa acordes con tensiones agregadas con una conducción de voces en “bloques”. Varios de estos elementos han puesto en tensión el género folklore desde comienzos de los 70’.

En este trabajo daremos cuenta de algunos avances en nuestra investigación sobre la trayectoria de Manolo Juárez, en particular en lo realizado en cuanto a análisis musical. Análisis hecho articulando dos familias de análisis (J.J. Nattiez, 1990): la Poiesis y el aspecto Inmanente. Esto lo combinaremos con algunos elementos de análisis del discurso estético según la propuesta de Simón Frith (2014).

A modo de presentación, Manolo Juárez (1937) es pianista, compositor, arreglador y docente. Nacido en Córdoba, Argentina, y criado en Buenos Aires. Formado en música

“cultura” (académica, clásica, etc.) y música “popular” y en particular el folklore. Su trayectoria incluye cerca de 20 discos editados, con producciones y circulación tanto de la tradición de la música “popular” como de la música “cultura”, con reconocimiento y participación activa en instituciones de la música y la cultura en general y con una larga labor en la docencia.

Analizamos la tradicional zamba “La López Pereyra” (en dos versiones, 1970 y 2008) y la “Chacarera sin segunda” del propio Juárez (en dos versiones, 1977 y 1988). Consideramos que con las composiciones elegidas podemos desmenuzar los elementos principales del trabajo de Juárez, sus énfasis y sus aportes. Rescatamos dos afirmaciones de él sobre el modo en que aborda el folklore y las herramientas que él considera importantes, que tomaremos como puntos centrales, a los cuales agregaremos algunos conceptos derivados del análisis. Por un lado dijo en 2015: “Lo mío es más sencillo de lo que parece. Yo me atreví a poner acordes de paso en canciones de tres tonos.” (Página/12, 11/01/2015). Y por otro lado dijo en 1999. “De la clásica no tomo las formas sino la tecnología muy grande y precisa que te permite agarrar un una célula muy pequeña y desarrollarla” (programa “La Nota”, Canal (á), 1999). Poniendo el énfasis así en la armonía y en el desarrollo motivico-temático.

Nuestra hipótesis es, y creemos haberla ratificado en la investigación, que en los dichos de Juárez, a lo largo de su trayectoria, pueden verse los valores que defiende, relacionados principalmente con el discurso “Art” (en términos de Frith, 2014), lo cual tiene relación directa con su formación académica. Con esos valores trabaja dentro del género Folklore tensando los límites del género. Por supuesto, también hace propios valores del discurso “Folk” (Frith, 2014) muy relacionados con el género Folklore.

Sin embargo, en su música vemos algunos (pocos) usos factibles de ser relacionados con la música “cultura” a la que él hace referencia y otros usos (muchos más) relacionados con otras músicas, especialmente el jazz (además del folklore, por supuesto). Textualmente predomina la melodía con acompañamiento, incorpora timbres no tradicionales (batería, sintetizadores, guitarra eléctrica, etc.), pone un especial énfasis en la variación de las formas trabajadas desde la improvisación y/o el desarrollo motivico-temático, armónicamente usa acordes con tensiones agregadas con una conducción de voces en “bloques”. Varios de estos elementos han puesto en

tensión el género folklore desde comienzos de los 70’.

## 1. Primeras palabras

La presencia de Manolo Juárez en el campo del folklore, en particular el llamado de “Proyección” (ver Guerrero, 2014a y 2014b), desde la década del 70’ es de gran importancia. Su influencia tanto en co-generacionales como en las generaciones siguientes tiene que ver tanto con su música como con su faceta de docente, gestor cultural y su discurso estético y de extensión a otros ámbitos (ver Mariani, 2015).

En un trabajo anterior reflexionamos sobre el discurso estético de Juárez, siguiendo la propuesta sociológica de Simon Frith (2014), que agrupa esquemáticamente los discursos estéticos musicales en tres: “Art”, “Folk” y “Pop”. De allí concluimos que Juárez apoya su discurso estético en una concepción y valores típicamente “Art” (Mariani, 2016). Aquí analizaremos dos piezas grabadas por Juárez, en dos versiones cada una, buscando los aspectos que él nombra sobre su música y los que no nombra pero de todos modos aportan tensión al campo del folklore.

## 2. La López Pereyra

“La López Pereyra” es un “aire” de Zamba, siguiendo la nomenclatura que considera “aire de” las piezas que no siguen la forma de la coreografía del baile tradicional. La estructura coreográfica precisa dos partes, cada una con dos estrofas de 12 compases más un estribillo también de 12 compases (generalmente en frases de 4 compases).

“La López Pereyra” tiene varias versiones, siendo la autoría de la letra atribuida a varios escritores y la música a Artidorio Cresseri (1862-1950), aunque fue recopilada y registrada por Andrés Chazarreta (más tarde ya muertos ambos, en un juicio hecho por herederos, se reconoció la autoría de la música a Cresseri). La versión más antigua de la que se tiene registro tenía tres estrofas, más tarde se le agregó una cuarta. Considerando la incorporación de esta última estrofa, que es la forma de más difusión (grabada por Los Chalchaleros, Jorge Cafrune, Los Fronterizos, Eduardo Falú, etc.), la Zamba quedaría estructurada así: sin contar introducción y puente intermedio que suelen variar, son dos partes de dos estrofas, cada estrofa con 19 compases (con sus frases de 4+4+3+4 y repetición de los últimos 4).



Ahora sí, vamos a las versiones de Juárez.

**Versión de 1970 (disco “Trío Juárez”):**

**Instrumentos: Piano, guitarra y percusión**

### **Primera parte:**

Estrofa 1 - Tema A: Comienza sin introducción, el piano solo, tocando la primera estrofa, respetando la melodía original y variando levemente la armonía (en la tonalidad de Fa mayor). Son dos frases de 4 compases -en formato pregunta respuesta-, una tercera frase de 3 compases -sobre el III<sup>7</sup> y VI<sup>m</sup>, como segunda respuesta no conclusiva-. Luego le sigue una cuarta frase -más conclusiva- que se repite dos veces, terminando en la tónica. La primera frase hace la melodía en la mano derecha en la octava central (a veces sola y a veces con una segunda voz en terceras -no estrictas- más graves en paralelo) acompañada de acordes en registro medio-grave (sobre tónica, subdominante y dominante, con acordes de paso). La segunda frase hace la melodía (con terceras paralelas) acompañada por un bajo pedal en negras sobre la nota Do. La tercera frase despliega los acordes sobre la melodía, y en el tercer compás entran el bombo legüero (con un toque tradicional) y la guitarra (rasgueando). La cuarta frase hace la melodía primero una octava más grave y en la repetición en la octava central, acompañado por bombo y guitarra (sobre la armonía tradicional, IV, I, V, I y en la repetición igual con leves modificaciones).

Estrofa 2 - Tema A': Vuelve a hacer el tema A completo con algunas modificaciones. Ya desde el comienzo están tocando los 3 instrumentos. Le agrega a la melodía (en registro central) pequeños fragmentos de contra canto o segunda voz en movimientos oblicuos y contrarios (como se ve en la imagen)<sup>1</sup>. En la tercera frase la guitarra arpeggia los acordes y el piano hace la melodía una octava más grave. La cuarta frase y su repetición se ven más modificadas. El piano sobre la armonía juega (aparentemente improvisando) con un fragmento de la melodía tomado como motivo con contra cantos en el bajo. Los últimos dos compases cambian la armonía: V<sup>7</sup>°4° y I<sup>dis</sup>7°.

<sup>1</sup> Como en los restantes ejemplos, la partitura es ilustrativa, no la escribimos necesariamente en la misma octava sino en la que nos sea más cómoda para graficar.



terminando en I en el tercer tiempo.

### Segunda:

Puente modulante: es un puente de 6 compases sin conexión temática con el tema A, sobre el ritmo de Zamba, con menos densidad instrumental (el piano con apoyos de la percusión). Es un recorrido armónico inestable, con abundancia de acordes disminuidos. Texturalmente sigue siendo melodía con acompañamiento.



Idis (17) Vm7 I5dis7 IV5dis7+9 IIIIdis7 VIIb4+7 Vbdis7 IVm6 IIIIdis7 VIIdis7 -----V ---- I

Estrofa 3 -Tema A': la modulación del puente termina marcando un pedal de bajo sobre Re, el V grado de Sol, produciéndose finalmente una modulación por nota común. Sobre la nueva tonalidad (Sol) la guitarra toca la melodía, el piano un acompañamiento armónico y la percusión la base rítmica. Los primeros compases respetan la melodía de la primera frase (4c), pero el piano va agregando disonancias, acordes de paso y re-armonizaciones, lo cual lleva a modificar la melodía en la segunda frase (4c), no en sus figuraciones rítmicas y contornos melódicos sino solo en algunas notas siguiendo la armonía. Donde iría la tercer frase, la guitarra pasa al acompañamiento combinando acordes arpegiados y plaqué- sobre la armonía de las dos primeras frases (4c + 4c). Sobre eso el piano improvisa. Anticipada por el rasgueo de la guitarra llega la armonía de la tercera frase (3c). Mientras el piano sigue improvisando, sobre el mismo compás se duplica la velocidad incrustando un rasgueo similar al de la Chacarera. Sobre esa textura se empalma la armonía de la frase cuatro (4c). En el tercer y cuarto compás de esta frase se vuelve a la rítmica de Zamba y se retoma la melodía en el piano. La repetición de la cuarta frase se hace siguiendo la textura anterior hasta la mitad de la frase, quedando allí el piano solo que hace una cadencia final.



Resumiendo, hizo dos partes. En la primera hizo las dos estrofas con características esperables para una versión de esta zamba (salvo lo indicado). La segunda parte, hizo una estrofa y tiene en general mayores puntos en lo formal, armónico, melódico que se salen de lo esperable.

### **Versión de 2008 (disco “Juárez y Homer cuarteto”)**

**Instrumentos: Piano, Guitarra, Saxo-Quena.**

Introducción: el piano solo, hace un breve juego en tempo libre, sin referencia al tema.

Estrofa 1 - Tema A: el Piano hace la primera frase solo, respetando la melodía y agregando acordes de paso y pocas tensiones (4c). En la segunda frase el piano pasa a acompañar (con bajo pedal similar a la versión anterior) y la Guitarra lleva la melodía (4c). La tercera frase se saltea, pasando directamente a la cuarta frase y su repetición (4c + 4c), llevando la melodía el Piano, la guitarra primero rasguea y después combina con arpeggio.

Puente 1: en el último compás de la frase anterior se produce una elisión con el puente, ya que funciona como final de frase y como comienzo del puente. A ese compás de elisión se le suman tres, donde juegan sobre acordes con tensiones agregadas sobre un bajo pedal en Do. (aquí el puente parece “reponer” los tres compases de la tercera frase que se saltó).

Estrofa 2 - Tema A': el piano hace la melodía de la primera y segunda frase. En el lugar de la tercera frase (3c), la guitarra hace otra melodía con el acompañamiento del piano (acordes en corcheas con puntillo), empalmado con la cuarta frase (que no se repite).

Puente 2: aquí también en el último compás de la frase anterior se produce una elisión con el puente: 3 compases con bajo pedal en Do, que derivan en 3 compases con melodía en el piano -sin relación con el tema A- sobre una armonía con bajo descendente (Lam7º, Labdis7º6ºm, Solm4º, Lam6º/Solb, Solm9º, Do6º7º9ºdis), cadenciando finalmente en un Fa9º sobre una textura en corcheas por dos compases. Luego, sobre la textura en corcheas, entra el saxo tocando un fragmento de la melodía, haciendo secuencias de dos compases (variando la armonía). La cuarta secuencia completa la frase uno (o sea 6 compases, más 4 compases, modulando a Sol mayor). El piano hace 1 compás de cadencia, y seguido a eso la guitarra en bicordios por sextas hace una secuencia basada en la melodía del tema A (4 compases).

Improvisación: A partir de aquí hay doce compases (4+4+4 compases) donde el piano improvisa sobre la una armonía similar a las tres primeras frases del tema A: Sol7°M, Sim7° - Sibm7°, Lam7°, Lam7° - Re7°9°, Sol7°M, Fa#dis7°, Si7°, Mim, Lam7° - Sibdis6°, Sim7° - Mi7°9°dis, Lam7°9°, Lam7°9° - Re7°6°9°dis.

Tema A'': aquí entra la quena haciendo la melodía de las tres primeras frases (4c+4c+3c, con la armonía de la parte de improvisación del piano). Termina con la misma textura haciendo una vez la cuarta frase en un *rallentando* bastante marcado, con un desvío de la melodía y armonía (Fa#6°) en el final de la frase, que vuelve a la tónica en el acorde final (Sol).

La diferencia entre las dos versiones -más allá de la calidad de la grabación-, es bastante marcada. Si bien las herramientas compositivas tienen mucho que ver, el resultado es distinto. En la versión de 1970 el protagonismo del piano es mucho mayor, y en la de 2008 se comparte con la guitarra y el saxo-quena (es un disco compartido con Daniel Homer). En la versión de 2008 el lugar para la improvisación es menor y se nota a la vez una interpretación más apegada a un arreglo establecido<sup>2</sup>. Agregamos que en el sonido de los instrumentos vemos un trabajo en la "limpieza" de los sonidos históricamente "no musicales", como ruidos de llaves del saxo, arrastres en la guitarra, etc. En la interpretación de 1970 esa no parece ser una preocupación y se escuchan este tipo de sonidos. Aunque tampoco se lo toma como elemento central. En este sentido, en la entrevista que le hicimos a Juárez nos comentó el gusto de su compañero en este disco -Daniel Homer- por un sonido que llamó "new age" (haciendo referencia al sonido, la equalización, la compresión, reverberación, etc., de las guitarras, el saxo, la quena, el piano).

En la misma entrevista que le hicimos a Juárez, después de escuchar "La López Pereyra" en su versión de 2008, nos comenta: "Ahí hay pasajes que parecen impresionistas, otros no, y suena folklore. ¿O folklore es el 'se va la primera o se va la segunda'?" (Juárez, en Mariani, 2016). Preguntándole que es lo que lo hace folklore en ese caso, si la armonía no necesariamente, nos dice: "Primero que repito la estructura melódica. La enriquezco armónicamente eeh el ritmo, el ritmo está [canta el ritmo de la Zamba]. Es la columna vertebral, ¿me entendés?" (Juárez, en Mariani, 2016). Es decir, que piensa el tema centrado en la melodía original (del original del que parta) y en el ritmo del género en cuestión, todo el

<sup>2</sup> No tuvimos acceso al material, pero según sus declaraciones el arreglo está escrito.

resto es modificable y de todos modos lo sigue considerando una versión de ese tema y parte del género folklore. En esta versión hay un trabajo a partir de lo motivico-temático en las secciones agregadas que en la versión de 1970 no vemos.

### 3. Chacarera sin segunda

La “Chacarera sin segunda” es una de las composiciones “emblema” de Juárez, ya que condensa una de sus ideas más recurrentes: incorporar la “forma abierta” al folklore. Si bien es cierto que hay “formas fijas” en ciertos géneros del folklore, las “formas abiertas” son muy comunes. Por ejemplo, en payadas, en tonadas cuyanas, en cantos con caja del noroeste argentino, etc. Por lo cual, consideramos que lo que hace Juárez es traer una lógica de improvisación del Jazz y no la “forma abierta” al folklore.

En su relato de origen de esta composición queda así evidenciado, al relacionarlo con el “Mono” Villegas, un músico de Jazz argentino: “Al Mono le debo la idea de la forma abierta en el folklore “comenta Juárez”. Él se reía de los folkloristas cuando decían “¡se va la segunda!” y después tocaban de nuevo “la primera”. Y tenía razón. Entonces escribí “Chacarera sin segunda”, dedicada a él, un tema en que no hay repetición y la improvisación es fundamental. [ ] Las formas fijas son importantes “continúa”, en el folklore existen cosas realmente muy bellas a partir de las formas de las danzas tradicionales, pero la manera abierta ofrece otras posibilidades, abre otros panoramas” (Juárez, en Giordano, 2011).

Esta pieza consiste básicamente en un tema, un puente y sucesivos “solos” (improvisaciones de un instrumento que asume la voz principal sobre un acompañamiento de uno o más instrumentos del grupo), tomando como sustento la rítmica de la Chacarera<sup>3</sup>.

La grabó por primera vez en “Tiempo Reflejado” de 1977 (15’32”), luego en el disco en vivo con Lito Vitale de 1983 (9’52”), en “Solo Piano y algo más” de 1984 (10’58”) y en el disco con Jorge Cumbo de 1988 (10’04”).

Las versiones de 1983 y 1984 eliminan el tema inicial, comienzan con una larga improvisación, hasta que llegan a establecer la base de acompañamiento de los “solos”, que van a tener distintas duraciones y van a estar separados por el puente. En estas dos versiones la forma es mucho más irregular y se nota una improvisación menos pautada.

En la contratapa del disco en vivo con Vitale dice, refiriéndose al concierto en el que se grabó: “dos personas

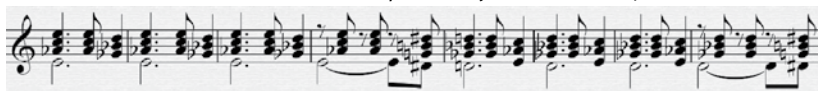
3 Al tomar solo la rítmica del género, separándola de otros aspectos (armonía, forma, giros melódicos típicos, letra, etc.), podría relacionarse con otros géneros emparentados con la chacarera como el Gato o el Escondido. El tema podría llamarse “Gato sin segunda”. Quizás detrás de la elección de la Chacarera esté la centralidad de este género en los discursos y prácticas musicales de Santiago del Estero y la preferencia de Juárez por esta provincia.



descendentes a modo de frase conclusiva.

Solo de Guitarra Eléctrica: en esta parte la Guitarra Eléctrica toma la voz principal haciendo improvisaciones (melódicas, con bicordios, en octavas, y otras variantes) y el resto de los instrumentos hace un acompañamiento (sumándose o retirándose en distintas partes, sobre  $\text{Dom}7^\circ$ ,  $\text{Fa}7^\circ6^\circ$  y variantes). Contando compases: 16 (Mezzo-Piano, percusiones y sintetizador-piano) + 16 (se suma la guitarra suave) + 16 (variación en el teclado, Mezzo-Forte) + 24 (ingreso de sintetizador-melódico) + 12 (MP, acento en 2º y 3º tiempo) + 20 (vuelta acompañamiento inicial, crescendo poco a poco hasta Forte) + 16 (vuelve MP) + 12 (F) + 24 (vuelve acento en 2º y 3º tiempo, MP) + 4 (transición, acordes  $\text{Sidis}7^\circ$  +  $\text{Sol}7^\circ5^\circ\text{dis}$ ). Los distintos momentos no parecen estar pautados previamente.

Puente: llamamos puente a esta sección que se repite varias veces a modo de separador o transición entre un “solo” y otro. Son 8 compases que se repiten. Está basado en acordes aumentados en paralelo y tocan todos juntos a modo de



Solo de Bandoneón: comienzan el bombo y la guitarra eléctrica en el acompañamiento, sumándose de a poco la batería y la guitarra criolla (MP). El bandoneón va variando la intensidad y la densidad de sus improvisaciones (48 compases). Con la entrada del sintetizador-piano sube la intensidad (16 compases, MF o F), yendo luego a una textura ya escuchada en el solo de guitarra con un marcado acento en los tiempos 2º y 3º del compás (16 compases). En ese momento se baja la intensidad otra vez (28 compases) y se finaliza con los 4 compases de transición igual que en el final del solo de guitarra (sobre los acordes  $\text{Sidis}7^\circ$  +  $\text{Sol}7^\circ5^\circ\text{dis}$ ).

Puente: prácticamente igual que el anterior.

Solo de Sintetizador-piano: comienza el sintetizador-piano a “solear”, apoyándose en el grave con un acompañamiento que acentúa 2º y 3º tiempo del compás, junto con el bombo legüero y la guitarra criolla (MP). Se suma poco a poco la batería, subiendo también la dinámica (16 + 16 + 16 + 16 + 8 compases). Se hacen los 4 compases de transición igual que en el final de los anteriores dos solos y se pasa al puente.

Puente: prácticamente igual que los anteriores.

Solo de Sintetizador-”melódico”: comienza el sintetizador-

”melódico” a “solear”, con un acompañamiento del sintetizador-piano con acordes plaqué en el primer tiempo, junto con el bombo legüero, un platillo (ride) y la guitarra criolla (MP). Se suma poco a poco la batería, el bandoneón en el agudo (y con disonancias), subiendo también la dinámica (16 + 16 + 16 + 16 + 16 + 16 compases). Un redoble de tambor de batería anuncia los 4 compases de transición como los del final de los anteriores solos y se pasa al puente.

Puente: prácticamente igual que los anteriores.

Solo de Percusión y Batería: comienza soleando el bombo con un suave acompañamiento de la batería (MP). Poco a poco la batería suma más toques, hasta relevar al bombo que queda haciendo la base de chacarera, dando lugar a un solo de batería que va aumentando el nivel de dinámica y densidad cronométrica (16+16+16+16+16+16). Un toque muy suave del bandoneón en el agudo y luego unos acordes desplegados de la guitarra eléctrica dan fin a la sección (volviendo a una dinámica MP).

Solo de bandoneón y voz: con acompañamiento de guitarra eléctrica, bombo, platillos, empieza un solo de bandoneón y voz -a cargo de Dino Saluzzi- (16 +16+16+16).

Esta sección se funde con una larga sección final de improvisaciones en simultáneo, que se cierra con un fade-out de consola.

## **Versión de 1988 (disco “Juárez & Cumbo”)**

**Instrumentos: Sintetizadores, Contrabajo, Guitarra Criolla, Quena.**

Introducción: comienza el sintetizador-piano solo con la base del tema A (Mezzo-Piano, 8 compases). Tiene una leve diferencia con la versión de 1977 por el agregado de una apoyatura en el segundo compás de la frase.

Tema A: se hace el tema A completo con leves diferencias, con la melodía a cargo de la quena.

Solo de Quena: con acompañamiento de los otros tres instrumentos (MP, subiendo en intensidad dinámica poco a poco), la quena “solea” durante tres partes de 16 compases cada una, cuyos últimos 4 compases tienen la armonía de la transición de los finales de solos de la versión de 1977 (sobre los acordes Sidis7°, Sol7°5°dis). Esto se va a repetir en los solos de los otros instrumentos, por lo cual las improvisaciones están más pautadas que en la versión de 1977. El contrabajo alterna entre un acompañamiento con acentuación en 2° y 3° tiempo, y uno al estilo “Walking Bass” típicamente jazzero.



Puente: el puente es prácticamente igual que en la otra versión, salvando las diferencias de instrumentación (e interpretación).

Solo de Guitarra: el solo de guitarra dura cinco partes de 16 compases, sobre el acompañamiento de sintetizador y contrabajo. El sonido de la guitarra criolla, a diferencia de la versión de 1977, está más procesado, con cámara, compresión, etc. En general el disco tiene este tipo de procesos, también en los otros instrumentos, dando un resultado sonoro muy de la época y sus medios técnicos.

Puente: se repite el puente muy similar (incorporándose otra vez la quena).

Solo de Contrabajo: el contrabajo solea durante dos partes de 16 compases, acompañado por el sintetizador-piano. Comienza en dinámica piano o mezzopiano y sube lentamente, fundiéndose en los últimos cuatro compases con el solo de sintetizador-celesta.

Solo de Sintetizador-Celesta: el contrabajo pasa a hacer un acompañamiento tipo “walking bass”, mientras el sintetizador-celesta solea (dos secciones de 16 compases, en MF) y hace un acompañamiento armónico en el grave (acentuando 2º y 3º tiempo).

Solo de Sintetizador-piano: enseguida continúa el solo de sintetizador-piano, con un acompañamiento armónico en el grave, en dinámica MP, rallando primero y quedándose en un tempo más lento y rubato, apenas acompañado por el contrabajo marcando el primer tiempo que desaparece en la segunda sección de 16 compases.

Solo de Sintetizador-piano- “pitch-bend”: el solo continúa con una vuelta al ritmo y tempo original poco a poco. Aquí hace un cambio de timbre con un uso de “pitch-bend” en la improvisación melódica, manteniendo en el acompañamiento el sonido de sintetizador-piano. Deducimos que hay una sobre-grabación por la densidad del acompañamiento. Hace tres secciones de 16 compases solo, 2 secciones de 16 compases con acompañamiento del contrabajo. Luego 2 secciones de 16 compases con un sonido de sintetizador-símil-cuerdas con acordes plaqué, sumándose también la guitarra muy suavemente.

Finalmente tenemos una última sección de soleo de la flauta, primero con acompañamiento de contrabajo y guitarra (2 secciones de 16 compases) y luego sumándose también el sintetizador-piano.

Puente: se repite el puente muy similar.

Final-coda: se hace una coda final de 7 compases (sobre los acordes Adis7°, Sol#7°6°9°, Reb7°M4°aum, Dom7°).

Sobresale en ambas versiones el uso de múltiples timbres e instrumentos, especialmente variedad de sintetizadores. Este punto no es menor ya que desde mediados de los años 70' Juárez incorporó este tipo de timbres, siendo algo poco común en esa época. Más allá de que en el año 2011 en una entrevista allá dicho que "Tocar con pianos electrónicos es como acariciar con guantes" (Juárez, en Giordano, 2011), una de las características del folklore de Juárez durante mucho tiempo ha sido el uso de este tipo de instrumentos. En su discurso no lo reivindica, sin embargo es una de las cosas con las que puso en tensión el género folklore.

#### 4. Palabras finales

En la entrevista que pudimos hacer con Juárez, nos comentó: "Mirá, cuando llegás a una edad como la que tengo yo, uno tiene que darse cuenta lo que es, lo que ha sido y lo que no ha sido. El contexto armónico, yo lo cambié acá en el folklore. Porque después del Negro Lagos, que fue un gran precursor, pero que armónicamente es mucho más endeble de lo que yo soy. ¿Por qué?, porque yo me trague, estoy intoxicado de Mendelssohn, Beethoven, Brahms, Eric Satie, Debussy, Ravel. [ ] He analizado toda mi vida. Por ejemplo, Guillo [Espel] vino a hacer conmigo -un gran músico Guillo- folklore. ¿Sabés lo que le di a analizar?, el Tristán e Isolda. Nota por nota." (Juárez, en Mariani, 2016).

Sin embargo, lo que se desprende de nuestro análisis musical es que Juárez usa una armonía tonal extendida, con usos típicos del Jazz, más que de la música clásica-romántica (por supuesto, también de uso en otras músicas). Vemos, en este sentido, una relación más directa en la música de Juárez con la de "Mono" Villegas o inclusive la de Miles Davis (el de "All blues"<sup>5</sup>), por ejemplo, que con las de Beethoven, Wagner, Brahms, Debussy, Ravel o Satie (menos con los nombrados en otras ocasiones por él: Igor Stravinsky y Arnold Schömberg). A grandes rasgos el uso que hace de la armonía, en general, es un uso de acordes con tensiones agregadas (4°, 5° disminuidas, 6°, 7°, 9°, etc.), con una conducción de voces en "bloques" para armonizar las melodías (recurso típico del jazz de la época del swing, de pianistas como Oscar Peterson<sup>6</sup>, por ejemplo). Más allá de eso, es claro que el tratamiento armónico que vemos

5 Agradezco a Hernán Samá por acercarme esa relación.

6 Agradezco a Cristian Accatoli por acercarme esa relación.

en las piezas de Juárez ha sido una novedad para muchos en el género folklore. En ese sentido consideramos que su práctica musical ha puesto en tensión al género.

Texturalmente predomina la melodía con acompañamiento, aunque como dijimos podemos encontrar secciones con más voces con un comportamiento más independiente en “Chacarera sin segunda” (en la sección final, con improvisaciones en simultáneo).

En el plano rítmico, a veces toma las “células básicas” (si se pueden llamar así) de los géneros en cuestión, con sus fraseos y acentuaciones, y a veces toma solo el compás, aplicando fraseos y acentuaciones que se salen de las “típicas”. También suele intercambiar rítmicas de distintos subgéneros como las incrustaciones de ritmos como el de la chacarera (u otros similares) dentro de una zamba.

Una de las cosas que consideramos más tensionante para el género folklore, en su primera etapa (décadas del 70’y 80’ principalmente), es el uso de timbres no tradicionales: desde la batería hasta los distintos tipos de sintetizadores.

Es inevitable pensar en la idea de “música absoluta” descrita por Dahlhaus al ver que la gran mayoría de sus grabaciones (y también sus presentaciones “en vivo”) son instrumentales, sin voces y sin texto. Aquí también hay un valor “Art” (en términos de Frith) traído al contexto de la música popular y al folklore en particular, que aunque no sea novedad ni exclusividad de Juárez, sigue siendo un factor de tensión para géneros principalmente cantados.

El punto sobre el que Juárez parece trabajar más enfáticamente, junto con la armonía, es la forma. En general en sus composiciones y las versiones, la forma se ve si no totalmente modificada, al menos variada, agregando secciones, recortando otras, extendiendo otras, etc.

## Bibliografía

Dahlhaus, Carl. 1980. *Between Romanticism and Modernism, Four Studies in the Music of the Later Nineteenth Century*, Mary Whittall (Translator), University of California Press. Páginas 79 a 101.

Frith, Simon. 2016. *Ritos de la Interpretación, Sobre el valor de la Música Popular*. Paidós, Buenos Aires, (v.o. 1996).

Guerrero, Juliana. 2014a. “Medio siglo de ambigüedad: el problema terminológico-conceptual de la “música de proyección folclórica” argentina”. *Revista Runa*, nº 35.

Guerrero, Juliana. 2014b. “La emergencia de la “música de proyección

folklórica” en el debate del estilo musical”, Revista Música e Investigación, nº 22, INM “Carlos Vega”.

Mariani, Tomás. 2015. “Tensando la cuerda del folklore (1983-2010)”, Jornadas de Becarios y Tesistas, UNQ.

Mariani, Tomás. 2016. “Tensando la cuerda del folklore: Manolo Juárez”, Jornadas AAM-INM, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, ISM.

Nattiez, Jean-Jacques. 1990. Music and discourse. Princeton University Press, USA.

Entrevista de Santiago Giordano a Manolo Juárez: “Tocar con pianos electrónicos es como acariciar con guantes”. Diario Página 12, 04/11/2011. <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/3-23398-2011-11-04.html>

Entrevista realizada por Tomás Mariani a Manolo Juárez, el día 14 de julio de 2016. Fragmentos tomados de la grabación inédita de la misma.

## Ensayo sobre la creación lírica

LIC. MARTÍN EUGENIO PÉREZ  
FSOC-UBA; IIET; UNQUI

1 Dicho Seminario es parte del Instituto de Investigación en Etnomusicología- IIET, Dirección de Enseñanza Artística, Ministerio de Cultura, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. <https://ietnomusicologia.wordpress.com/2013/09/28/seminario-voces-y-vocalidades-ii-prof-paula-cristina-vilas/>

El siguiente ensayo es una reflexión sobre una práctica musical desarrollada en el Seminario Voces y Vocalidades de Latinoamérica dictado por la Dra. Paula Vilas<sup>1</sup>. Describiré en una primera parte la experiencia que estimuló una instancia lírica de composición. Tomo lírica como la práctica en la que intervienen tanto el canto como el texto cantado, indiferenciados de su instancia corpórea, sensible, única que forman en su completud, la performance significativa. En una segunda parte se describe desde dónde se reflexiona esta práctica para, en una tercera instancia, reflexionar sobre las potencialidades del género particular en el cuál se desarrollo el acto compositivo: el canto con caja.

El presente trabajo forma parte de una investigación en actual desarrollo en el Instituto de Investigación en Etnomusicología de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (IIET). El objetivo primordial es reflexionar sobre el acto creativo en la performance lírica comprendiendo el rol del cuerpo y sus circunstancias, analizando la experiencia de abordar una forma musical como el canto con caja, desde una perspectiva urbana.

Quisiera describir brevemente una experiencia compositiva, pequeña, pero de gran significado para mí, nacida desde un acercamiento al canto con caja en el Seminario Voces y Vocalidades de Latinoamérica dictado por la Dra. Paula Vilas.

En cada clase era costumbre compartir textos, escuchar vidalás, bagualas de todo momento: de más aquí, de más allá. Adentrarse como un extranjero en la magnánima selva significativa del canto primero. Así, de a poquito, nos dejábamos penetrar por las palabras, por los ritmos, por las texturas, los pulsos. La Dra. Vilas nos acompañaba como quien toma gentilmente de la mano a quien ha perdido momentáneamente cierta capacidad sensible: la profundidad del canto con caja, su repertorio, sus interpretaciones son de una densidad considerable y comprendí que es incluso peligroso lanzarse solo. Peligroso porque uno y todos poseemos preconceptos o, mejor, dicho, maneras, formas de percibir las músicas, las palabras, las líricas.

Todos los participantes teníamos relación con la música desde diferentes focos: éramos, en alguna medida, practicantes, pero a la par había una profundización singular en cada uno. Allí estábamos los investigadores, las cantantes, las profesoras, licenciadas, las talleristas. En una clase definida, todos nos vimos lanzados al océano de la composición, al juego de producción sonora. En mi caso, siendo quien realmente era un extranjero pues tenía menor contacto con el género, me vi en una situación lúdica que generó una desenvoltura con cierto decoro, al estar en un campo que comenzaba a conocer, y a la par acontecieron las ansias propias de la actividad creativa. Era mi primera incursión en una instancia de producción en el instante: la consigna era armar una cuarteta cuatro versos en base al pulso que sonaría.

Siguiendo las plásticas indicaciones de Paula, comencé a sentir las vivencias rítmicas de los ritmos ancestrales: era la caja de la profesora devenida guía. Los pulsos guiaban los pasos que cantaban por nuestro andar por el aula, grande, de techos altos, de pisos de una madera que recibían nuestros pies descalzos con camaradería. A charlas que mencioné se sumaban los mates y un visionado de dibujos rupestres sirvió como catapulta de nuestra creatividad, preparativos para nuestro proceso.

Y el caminar por la madera.

Y el sol que ensanchaba las ventanas.

Y de a poco desde las plantas de los pies iban tomando

forma palabras. Emergían desde allí, y cuando el intelecto quería forzarlo a encajar en un verso o en una métrica, nuestros mismos pasos deshacían esa intención y nos obligaban a escuchar el movimiento de nuestro latido colectivo, nos regresaban a los dominios del pulso de uno y de todos. El pulso era creado, dado por nuestros pies, por nuestro andar por el suelo, por el sol, por el aire y, así, surgía una imagen en mí.

De los dibujos que observamos antes de comenzar con nuestra experiencia compositiva había quedado entreverado en mis ideas el de un cóndor de dos cabezas. En realidad, si bien tenía solo dos pies, el cuerpo parecía prácticamente contar con dos torsos pero muy unidos, casi como si se tratara de dos aves siamesas, por graficarlo de alguna manera. Y entre mis sensaciones surgió la imagen de mis hermanas. Ellas son mellizas y, si bien se parecen poco físicamente, tienen la característica de tener el mejor de los caracteres si alguno le cae bien, y el peor si quien se relaciona con ellas lo hace desde una actitud ruin.

También tienen la propiedad de ser notoriamente unidas y de compartir emociones muy fuertes entre ellas al punto de, según sus propias palabras, sentir si la otra se siente angustiada o sumamente alegre.

Con todas estas sensaciones emergentes, entre las palabras que aparecían, sazonado por el pulso vivaz de la caja que hacía sonar Paula, más el baile que generaban mis compañeras al dar vueltas por todo la habitación, surgió la cuarteta que a continuación transcribo:

Son mis nenas pajaritos  
te roban el corazón  
si una sola te enamora  
imagínate las dos.

De pequeños, junto a mi hermano, nombrábamos a nuestras hermanas como “las nenas” de manera cariñosa. Hoy mantenemos esa costumbre y suena en oídos ajenos un poco extraña referirse a mujeres de 31 como “las nenas”.

Volviendo a mi experiencia, considero que tuvo un peso cabal la ronda. Estos cánticos son compartidos en un círculo compuesto por las cantoras o los participantes de esta práctica ancestral. Lo que la pedagogía moderna “descubrió” nuestros cantantes ya lo llevaban a cabo desde la vivencia lírica compartida. En el caso que describo, luego de apropiarnos del

pulso que sugería la caja, después disponer nuestros cuerpos al fluir de las palabras que iban y venían, nos colocamos en ronda, mirando nuestros pies que, a la par de seguir un tempo, nos afianzaba a la madera debajo de nuestras plantas. El estar en ronda nos abre a una sinceridad perdida en las cuadrículas de la modernidad, de la ciudad, de los pupitres. En la ronda la voz encuentra un espacio que no permite más que la verdad corporal: todo está allí, en gestos, en matices, en palabras que son lengua viva.

Y el pecho exhala las palabras.

Suelo sorprenderme con los resultados luego de procesos compositivos. Nunca son “resultados” en sí, ya que siempre son sometidos a modificaciones. Como compositor de canciones suelo pelearme y amigarme con la palabra cantada, con las letras, y quizás ellas también me encuentren como alguien molesto o inconforme. Pero muchas veces realizo tratos o “hago las paces” conmigo mismo, para controlar el impulso frenético y neurótico de la reescritura constante, y para poder seguir por otros rumbos sonoros.

En esta experiencia que narro resultó sorpresivo haber podido amalgamar una cantidad de sensaciones en una puesta en voz. Porque esta cuarteta, así como las tan hermosas compuestas por mis compañeras, fue moldeada en el mismo caminar, en, incluso, recorrer el aire con mis manos mientras vocalizaba y respiraba profundo como el bailarín que nunca fui.

Esta experiencia me llevo a preguntarme sobre mi apropiación de la forma lírica ancestral, y sobre la palabra lírica misma, que no es tal sino es cantada, compartida. Y no es tal si no es pulida con el andar constante. “Caminar para siempre/sudor en la frente” cantaba el uruguayo Eduardo Mateo. ¿No es acaso nuestra condición como compositores de canciones?

A continuación, daré un marco a mis inquietudes, para que comprenda quien lee desde dónde escribo, pienso o, mejor aún, canto.

## 2

Parto de cierto debate sobre la categoría “representación”. Una lectura rudimentaria de la concepción de lingüista suizo Ferdinand de Saussure establecería que uno está representando algo cuando utiliza ciertos signos. No pretendo realizar un análisis lingüístico en este escrito. Por esta razón no me extenderé en un análisis de la obra del autor. Vale mencionar su obra póstuma “Curso de lingüística general”



de 1916 que dio múltiples lecturas y nutrió, entre otras corrientes, al estructuralismo. Hecha la aclaración, “qué es lo representado” será una pregunta imposible de responder ya que hay tantas mediaciones entre aquello representado y lo que lo representa, que básicamente es imposible dar con esa Verdad, con la cosa en sí.

En nuestra práctica performática encontramos, manejamos, creamos signos. Desde la lectura saussuriana mencionada en el párrafo anterior, el signo es aquello que representa lo que no está, es objeto final de una serie de mediaciones que dejaron muy atrás lo representado. Ahora: ¿es una instancia final ese signo o es parte de un proceso indeterminado y constante de representación? Considero que no hay un momento final, como mencionaba anteriormente, en el acto creativo, quiero decir: un producto cerrado en su significado, claro para su lectura y su consumo. La mercantilización del arte suele confeccionar piezas con ese criterio: músicas para un consumo seguro, estéticas con mínimas ondulaciones, en resumen: nada que perturbe. Sin embargo, considero que, a pesar de todos los esfuerzos de la Industria Cultural, o mercado del ocio, en generar productos con estas características, estos no terminan por bloquear lecturas diversas

Regreso a la categoría de “representación”. Si con cada mediación aparece algo nuevo, lejano, cada vez más apartado de aquello que se quería (si acaso era nuestro deseo) representar, y a la vez, eso nuevo, esa máscara emergente, da pie para otras máscaras, infinitas... de ocurrir todo esto: ¿hay algo que permanece inmodificable en el acto creativo y, por otra parte, hay copias de eso inamovible? “No hay más que máscaras detrás de las máscaras” decía Deleuze. Cada máscara es una en ella misma, con su entorno, con sus relaciones, con sus prácticas que confluyen en, y hacen, su corporalidad. En música popular ciudadana el cover es una versión de un tema generalmente conocido por el público masivo. ¿Es esto una copia o es en sí misma una interpretación, un acto nuevo, un significado novedoso? Si bien considero que cada performance es en su mismo acto de creación, el ejercicio de “versionar” canciones cae en la trampa estética de querer aferrarse a la canción “original”. Claro que hay novedosos actos de relectura del cancionero popular.

Y si todo esto fuera cierto, si existiera la cosa en sí, imposible de conocer, de paladear, de tocar, de entonar ¿quién será aquel que nos dirá sobre aquello no va a regresar nunca, que fue y que no volverá, pero que está, de alguna deforme

manera, representado en el instante de la performance, de la interpretación lírica? ¿Hay algo que se pierde, o algo nuevo constantemente y que arroja nuevas facetas de una cara de múltiples perfiles?

Mi concepción de la práctica lírica que comparto en este escrito se sostiene en el mismo acto de cantar como momento de creación vivencial. Uno canta cantando. Quien canta, interpreta, es parte de un todo que es, que existe, por y en ese mismo cantar. No podemos ni debemos negar tradiciones, estilos, grandes referentes del quehacer artístico. Pero todo eso es nada si no canto cantando, si mi lírica no salta de mi boca a otra piel o, mejor aún, si no se abre y se ofrece a ser bebida, imaginando a los oídos de los otros como gargantas sedientas por la curiosidad. ¿Acaso no son esos oídos sensibles los que, en algún aspecto, nos interpelan y nos llaman a cantar?

En mi experiencia con la Dra. Vilas mis palabras surgieron no por un mero recuerdo de, en mi particular caso, recuerdo de mis hermanas mellizas. En el momento de apertura, en los instantes donde el pulso tarareaba en mí, la imagen de mis hermanas apareció como parte de mi misma carne. No una idea abstracta o un recuerdo sacado de ningún cajón emotivo: son risas y emociones que conformaron mi sensibilidad, que son parte del latir mismo de mi corazón y que se hicieron imagen y palabra en aquel mediodía soleado. En mi cantar en ese sábado no había una representación de mis hermanas: era yo cantando mis hermanas, creando a las nenas- pájaro, las nenas que enamoran, eran ellas en y por mí naciendo a oídos amablemente abiertos.

Como sostenía Federico Nietzsche “no hay ser detrás del hacer”. No hay nada detrás de mi canto: soy yo en ese cantar.

### 3

El canto con caja es una práctica milenaria atravesada por infinidad de matices propios de su género (si acaso no tomamos la libertad, o el atrevimiento, de catalogarlo así) propio de una cultura ancestral, desbordada de imágenes y colores rocosos, verdes, acuáticos, también telúricos y hasta picarones. Es una costumbre que se ha hecho carne y se ha hecho voz en las cantoras del norte argentino, pero que ha hecho valioso eco al sur del país y hasta ha obviado fronteras político- geográficas. Parafraseo a Atahualpa Yupanqui cuando mencionaba que en el campo hay costumbres que luego las califican de “tradiciones”. Pero son hábitos, prácticas,

sanas costumbres.

Una pregunta que rondaba por mi cabeza antes y después de la experiencia descrita al comienzo de esta reflexión era: ¿es el canto con caja sólo de una región y de un grupo étnico-cultural o es una costumbre que además de ser compartida y entonada por las cantoras, bagualeras y machis, es una invitación a la creación lírica, a la práctica poético- musical?

Dentro de mi sutil acercamiento considero que el canto con caja potencia ciertas fibras en los practicantes de sus tonadas por ser un entreverado de simples prácticas arraigadas en la relación hombre- todo. Considero, pues, sería un error, o una necedad, no entregarse al juego lírico del canto con caja. Puede haber un cuidadoso celo por la tradición, pero en una lectura, o una escucha, más detenida de las tonadas encontramos una apertura que ofrecen esas mismas prácticas al dejarnos ser parte de ese mundo musical. En definitiva, de ser uno con el todo y con todos, de cantar lo que las tripas dictan, y, por qué no, escuchar y hacer algo para que las tripas anden mejor.

Confieso que mi temor fue caer en el exotismo. Gracias al acercamiento que nos ofreció la Dra. Vilas pudimos, considero, abrirnos para evitar esta apreciación. De hecho, esta manera de tomar el arte, el exotismo, es exactamente contraria a la experiencia comunitaria de, en este caso, el canto con caja. Cuando un escucha se sitúa por fuera de la pertinencia de lo que ocurre en el acto artístico, cuando no comprende -me refiero a entregarse con todos los sentidos a la performance- o no se inmiscuye en el grito, ahí emerge el exotismo. Leda Valladares nos detalla que “el dolor origina el grito. A veces, también, la alegría ( ) Allí se pierden las nociones de prudencia sonora y todo está permitido si sirve para expresar, clamar, convocar, suplicar y llegar a oídos supremos” (Valladares, 2000: 4). Cuando este escucha se esfuerza por intelectualizar el hecho artístico genera mecanismos de defensa para no entregarse de lleno allí. Así el interprete pasa a ser otro que entona cantos que pasan cerca pero no atraviesa, susurra pero no grita, acaricia pero no abofetea. Distancia. Esto ocurre cuando, en palabras de Leda, “técnica, progreso, civilización, globalización” buscan “corregir la tradición, maquillarla” para “jerarquizarla” según sus parámetros acotados, reglados, controlados.

La experiencia que compartimos en la escucha de cánticos de ayer y de mañana, junto con la atrevida y fantástica excursión por la creación de cuartetos, considero estuvo lejos

de estar sistematizada, en el sentido rígido de la palabra. En la ligera experiencia de la composición más que estructuras hay espacios creados y habitados, cantados que expanden los límites. El pulso, la cadencia es parte de la tradición oral: donde el grafo no había irrumpido, donde la letra no intentaba aún sofocar surgía, surge y surgirá la voz cantante.

Una nueva expresión que surja desde el juego del canto con caja puede ser una práctica popular, no folklórica: quizás tenga otro nombre. Quizás tengamos que inventar nombres nuevos. “Lo popular y lo folklórico no son voces sinónimas. Si bien lo folklórico es popular no todo lo popular es folklórico. Lo popular es toda expresión opuesta a lo oficial, a lo establecido por el poder hegemónico. El patrimonio del pueblo es mixto, viene del pasado y del presente”. Hay un ayer que no puede más que ser presente. No hay tradiciones antiguas, sino prácticas vivitas y coleando sin ser apreciadas en el presente. Abrirnos a cada expresión cantante que invita a la ronda, por fuera de intereses mezquinos o necesidad de reproducción. Seguramente desde ese presente abriremos las puertas para crear remolinos circulares y mañana algún viento, nuestro viento, nos lance hacia un futuro libertario, redimiendo el pasado el presente, en ese momento, será nuestro.

## Intersubjetividad de 2da persona y construcción del conocimiento

MARTÍN REMIRO. FACULTAD DE BELLAS ARTES. U.N.L.P

El establecimiento de relaciones intersubjetivas entre los participantes de una clase de música (estudiantes y docentes) resulta central en la identificación de las fortalezas y debilidades de los estudiantes frente a determinados contenidos. En este trabajo partimos de la reflexión en torno a 2 casos identificados en una clase de educación auditiva en la que los estudiantes tienen que leer partituras sobre una pista de acompañamiento. En ambos casos, tanto durante la cursada como en el examen, he utilizado la estrategia, de hacer participar a todo el grupo cuando los estudiantes con dificultad no se ajustan rítmica o tonalmente a la ejecución solicitada, en el comienzo de la ejecución para luego “soltarlos” para que sigan solos. Hemos notado que casi siempre funciona.

Estas experiencias dan cuenta del potencial del hacer música con otros, que aún en una situación de clase, incide en la relación entre el estudiante y la música, y que le brinda nuevas condiciones para comprometerse con la música a través del desarrollo de sus habilidades performativas y, de ese modo modificar su ejecución logrando un ajuste que individualmente parecía difícil.

En este trabajo intentaremos analizar cómo los significados se crean o provienen de las relaciones, es decir, que las

personas actuamos en función de otras con relación a contextos, significados y producciones en situaciones sociales. Para ello, la perspectiva de segunda persona en el abordaje de la intersubjetividad y la teoría de la mente, puede resultar de utilidad, ya que cómo plantea Gomila lo distintivo de la perspectiva de segunda persona es que es la actitud que adoptamos espontáneamente en las situaciones comunicativas de interacción cara a cara constituye el mecanismo cognitivo de intersubjetividad. Por último intentaremos descubrir junto con los sujetos en cuestión, como estos crean significados en su encuentro con el mundo, y propondremos hipótesis sobre sus procesos de construcción de conocimiento.

## Discusión

El establecimiento de relaciones intersubjetivas entre los participantes de una clase de música (estudiantes y docentes) resulta central en la identificación de las fortalezas y debilidades de los estudiantes frente a determinados contenidos. En este trabajo partimos de la reflexión en torno a 2 casos identificados en una clase de educación auditiva en la que los estudiantes tienen que leer partituras sobre una pista de acompañamiento. En ambos casos, tanto durante la cursada como en el examen, he utilizado la estrategia, de hacer participar a todo el grupo cuando los estudiantes con dificultad no se ajustan rítmica o tonalmente a la ejecución solicitada, en el comienzo de la ejecución para luego “soltarlos” para que sigan solos. Hemos notado que casi siempre funciona.

Estas experiencias dan cuenta del potencial del hacer música con otros, que aún en una situación de clase, incide en la relación entre el estudiante y la música, y que le brinda nuevas condiciones para comprometerse con la música a través del desarrollo de sus habilidades performativas y, de ese modo modificar su ejecución logrando un ajuste que individualmente parecía difícil.

Los estudiantes manifestaron que “estando con otra persona como que compartís nervios, estar contenidos por pares tuyos, de alguna manera te potencia”.

Asimismo la integración subyacente de la emoción con la percepción y la cognición genera una red de comportamientos emocionales y vocales vinculados, que son centrales en la comunicación humana (Welch. 2004).

En este trabajo intentaremos analizar cómo los significados se crean o provienen de las relaciones, es decir, que las

personas actuamos en función de otras con relación a contextos, significados y producciones en situaciones sociales. Para ello, la perspectiva de segunda persona en el abordaje de la intersubjetividad y la teoría de la mente, puede resultar de utilidad, ya que cómo plantea Gomila (2003) para quien la perspectiva de segunda persona - corresponde a situaciones de interacción cara a cara, se basa en aspectos expresivos (posición corporal, orientación, el tono de voz, configuración facial, sonrojo, lagrimas) que son percibidos directamente como significativos, esto es, como parte constitutiva de la emoción que se adscribe, y no como síntomas que hay que interpretar - (p.209). Y más adelante sigue "( ) visto de este modo, la perspectiva de segunda persona nos ofrece la capacidad de involucrarnos con otros agentes en patrones de interacción intersubjetivos. Por ello nos ofrece un conocimiento implícito de carácter práctico, de las configuraciones expresivas de aquellos con quienes interactuamos (y viceversa). Puede decirse que los estados mentales que atribuimos de esta manera son constitutivamente corporales, o bien, a la inversa, que las actitudes y configuraciones corporales son también mentales. Y al mismo tiempo, ello nos proporciona una comprensión práctica del modo en que nuestra propia expresividad puede afectar a la de nuestro "interlocutor" "(p. 211 y 212).

Unos de los estudiantes planteaba que "notaba que Joaquín cuando tenía que cantar en serio, cambiaba la postura, se paraba, acomodaba el atril, modificaba por completo su postura, y eso fundamental, ponemos el cuerpo" También comentaron que "cuando uno ayuda trata de hacerlo mejor, resaltando el pasaje que se notaba que le costaba", y a su vez los estudiantes que ayudaban remarcaban que trataban de hacerlo lo mejor posible y que a la vez no tenían la presión de ser evaluados por el docente.

Desde esta perspectiva las conductas se asientan en la capacidad de intercambiar información expresiva significativa con el compañero de interacción, más que en el conocimiento teórico de la mente de los demás o en algún tipo especial de representación sobre relaciones representacionales. En este sentido se destacó fuertemente el factor afectivo del apoyo grupal, como así también el ambiente de contención generado por el docente.

Siguiendo a Reedy y Morris (2004), es el compromiso con otros (engagement) lo que nos permite conocer,

o tener cierta información que de otro modo estaría oculta. Aquí el compromiso se da entre los alumnos como participantes del hacer musical conjunto, pero también con la música, entendida tanto como razón y finalidad del compromiso intersubjetivo así como sujeto de interacción. Este compromiso implica una sensibilidad al accionar del otro, permitiendo a los sujetos entrar en sintonía entre sí y con la música como seres intencionales. En tal sentido, los otros (incluyendo a la música) son vistos desde la perspectiva de segunda persona, adjudicándole intencionalidades y comprometiéndose con ellas intersubjetivamente.

De este modo en ciertas situaciones de interacción, la atribución mental no sólo es recíproca entre las personas involucradas, sino que éstos se dan cuenta de esta mutua atribución, determinando tanto el propio contenido de sus atribuciones, como sus actitudes prácticas hacia el otro en el contexto dado (Gomila. 2003). O sea que depende de mí en consideración su actitud recíproca en cierta situación, en la medida que esas atribuciones median nuestra interacción.

Otra hipótesis a tener en cuenta, es que bajo esta perspectiva, el tipo de conocimiento adquirido, es de carácter práctico. Su carácter es variable, la construcción de conocimiento en el encuentro con el mundo tiene que ver con la sensibilidad al contexto, al otro, y a las experiencias vividas. Con respecto a lo planteado uno de los sujetos planteaba que “trataba de buscar cual era el problema en el momento que me ayudaban, y resolverlo en ese momento y de ahí irme pensando para trabajarlo en casa, en un caso particular le tenía miedo a una nota alta”.

## Reflexiones

Los significados se crean en o provienen de las relaciones, es decir, las personas actuamos en función de otras con relación a contextos, significados y producciones sociales

La intersubjetividad es la que permite interpretar la actuación de los demás como el resultado de ciertos estados mentales que su asumen en los otros como intencionales y característicos de nuestro propio comportamiento y del comportamiento de los otros. Estos estados implicarían además, los aspectos emocionales, intencionales que serían los aspectos más básicos que se dan en toda interacción social y cuyo desconocimiento o mal manejo dificulta de modo extremo la comunicación y desarrollo social.



## Referencias

GOMILAA.(2003). La perspectiva de segunda persona: mecanismos mentales de la intersubjetividad. Tesis. Universidad Islas Baleares.

V. Y MORRIS, P. (2004) Participants Don't Need Theories: Knowing Minds in Engagement. *Theory and Psychology*, Vol. 14(5), 647-665.

STERN, D. (2010) *Form of Vitality. Exploring Dynamical Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy and Development*. Nueva York. Oxford University Press.

WELCH, G. (2004) El canto como un modo de comunicación. Actas de SACCOM 2004. Institute of Education University of London.

## Repertorios y procesos de negociación en el aula de las escuelas secundarias

ANDREA SARMIENTO; CECILIA QUIROGA – FACULTAD DE ARTES – UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA.

330

El territorio musical del alumno está conformado por sus gustos e intereses musicales, su herencia sonora, su cotidianeidad propia expresada a través de ciertos géneros y lenguajes (Samper Aberlaez 2009)

Este trabajo propone reflexionar sobre los procesos de negociación que suceden en las aulas de música de la escuela secundaria respecto del repertorio musical que en las mismas se practica.

En términos generales, los procesos de negociación se producen en torno a determinadas reglas escolares, principalmente aquellas ligadas a la disciplina y a la evaluación. Otras perspectivas teóricas abordan la negociación de significados en las aulas como procesos que ponen en juego las representaciones de los sujetos respecto de alguna problemática en particular, por tanto los significados se modifican a partir de las diversas interacciones.

Sin embargo, en el desarrollo de este proceso de investigación<sup>1</sup> podemos advertir que aquello que se negocia, corresponde a los contenidos que se enseñan en el aula, nos referimos al repertorio, a las músicas que se incluyen en los

<sup>1</sup> “Proyecto de investigación aprobado y subsidiado por Secyt – UNC dirigido por la Mgter. Andrea Sarmiento.

procesos educativos. Por tanto, nos estamos refiriendo a una negociación en términos curriculares.

Si tenemos en cuenta, que los consumos y producciones musicales de los adolescentes, como señala Débora Kantor<sup>2</sup>, se constituyen en factores claves de las construcciones de identidades individuales y colectivas, no podemos dejar de advertir la importancia que adquieren las industrias culturales en este planteo. Ya que, como señala la autora, el acceso a ciertos bienes materiales y simbólicos se inscribe en el proceso que supone una identidad en construcción. Es posible pensar, que estos procesos de constitución de identidad motoricen algunas negociaciones de repertorios musicales.

Interesa destacar, que estos particulares procesos de interacción no están anclados en el binomio música popular/música académica, sino que en términos generales, se producen entre diferentes propuestas de la música llamadas populares. Podemos suponer, como plantea Goldsack<sup>3</sup> que las músicas populares pueden representar, simbolizar y ofrecer la experiencia inmediata de la identidad colectiva.

Diversas son las problemáticas que atraviesan a la enseñanza de la música en la escuela secundaria: nuevas tecnologías, procesos identitarios, consumos y producciones culturales, industrias culturales, tradiciones heredadas, contextos sociales diversos que facilitan que estos procesos de negociación tengan lugar. Problemáticas de las que surgen algunos interrogantes: ¿De qué manera las industrias culturales atraviesan las propuestas áulicas?, ¿Qué relaciones podríamos establecer entre consumos culturales y procesos identitarios?, ¿Se vinculan las nuevas tecnologías con los procesos de negociación en el aula?, ¿Hasta dónde están dispuestos a negociar los docentes?, ¿Qué interjuegos se producen entre las diversas concepciones de músicas populares en el aula?

### Elegir y negociar el repertorio

En trabajos anteriores<sup>4</sup>, hemos relevado que existe una cierta flexibilidad por parte de los profesores a la hora de plantear las propuestas áulicas respecto del repertorio musical, una aceptación de diversas músicas que posibilitan la práctica activa y la construcción de conocimientos y un margen de libertad, por parte de los estudiantes, para elegir la música en el aula, es decir para incorporar al territorio de la escuela sus propios territorios musicales.

2 Kantor, Débora (2008) Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Del estante Editorial. Buenos Aires

3 Goldsack, Elina; y otros "Música popular: algunas propuestas para su estudio. Aproximaciones a la música de fusión en la ciudad de Santa Fe", revista del instituto superior de música 13 [ISSN 1666-7603]. Santa Fe, Argentina, UNL marzo 2011, págs. 53-80.

4 Sarmiento, Rivarola y Silenzi (2015).

Este supuesto fue analizado a partir de las categorías teóricas de clasificación y marco de referencia que desarrolla Berstein (1998) en su libro Clase, Código y Control. El autor diferencia dos tipos amplios de curriculum que denomina de tipo colección y de tipo integrado.

Si los contenidos están claramente delimitados y separados entre sí, estamos en presencia de un curriculum tipo colección. En este caso, el plan de estudios está en manos de quienes lo enseñan y de quienes lo evalúan. Podríamos caracterizar como código colección al curriculum vigente en las escuelas secundarias, que está conformado por un número importante de asignaturas que tienen escasos puntos de contacto entre sí.

Por otra parte, estamos en presencia de un curriculum integrado cuando los contenidos se subordinan a alguna idea que reduce su aislamiento de los demás y forman parte de un todo mayor. Curriculum que suele caracterizar a la propuesta del Nivel Inicial, en el que un mismo docente realiza articulaciones entre contenidos o propone una planificación por proyectos.

La clasificación se refiere a las relaciones establecidas entre los contenidos. Cuando la clasificación es fuerte los contenidos están aislados (código colección). Si existe un aislamiento escaso entre los contenidos, ya que sus límites son débiles o difusos, estamos en presencia de una clasificación débil (código integrado).

El concepto de marco de referencia, es elaborado por Berstein (1998:84) en estos términos:

El marco se refiere a la forma del contexto en el que el conocimiento se transmite y se recibe a la relación pedagógica específica del profesor y del alumno y a la fuerza del límite entre lo que se puede transmitir y lo que no se puede transmitir en la relación pedagógica.

Al igual que en el caso de la clasificación, el marco de referencia se describe como fuerte o débil. Si el marco de referencia es fuerte, hay unos límites claros entre lo que se puede y lo que no se puede enseñar. Un marco fuerte implica un número reducido de opciones, mientras que un marco de referencia débil supone límites más difusos, por lo tanto una variedad de opciones tanto para el profesor como para el alumno en un contexto de relación pedagógica.

Si tomamos en cuenta las respuestas obtenidas en el transcurso de nuestra investigación, estaríamos en presencia de un marco de referencia débil, en el que profesores y alumnos intervienen aportando una variedad de opciones a la hora de la selección y organización de los contenidos (repertorios) que serán transmitidos en el aula, hecho que nos permite pensar que esto influye también en el ritmo de trabajo.

Sosteníamos en el trabajo anteriormente citado (Sarmiento, Rivarola, Silenzi 2015:5)

Consideramos que no es casual que un marco de referencia débil tenga lugar en las clases de música, una de las disciplinas que forma parte del campo del arte en tanto campo de conocimientos que porta sentidos sociales y culturales que se manifiestan con distintos formatos simbólicos capaces de generar discursos polisémicos que ponen de manifiesto la diversidad y la divergencia.

En la segunda etapa del proceso investigativo, a partir de la realización de encuestas<sup>5</sup> y entrevistas con grupo focal, emerge una nueva alternativa a la hora de plantear la propuesta de repertorio que se lleva a las aulas. En palabras de los docentes:

5 Extraído de encuestas y entrevistas con grupo focal realizadas en los meses de mayo/junio de 2016.

Yo en el caso de 5º año trabajo todo con cosas que les gusta a ellos. Fue la única forma de lograr que se interesaran. Los otros años por ahí es diferente, pero 5º año casi todo lo que cantamos es en inglés porque ellos tienen inglés desde muy chicos y cantan re bien en inglés y ... Ahora estamos trabajando como un concierto para juntar fondos y estamos trabajando con todas canciones que trajeron ellos. Y es la única forma creo que el interés logré generar más o menos.

Yo por ahí lo uso a modo de negociación o mediación del repertorio entre ellos y lo que uno le pueda aportar a ellos y lo que ellos puedan traer también.

Por ejemplo yo les pasé el huaynito ese "poco a poco" que le dicen ellos y me trajeron un poco a poco es un cuarteto del hermano de Rodrigo y le mandamos... o sea ustedes me cumplen las consignas y yo les cumplo sus... (Al repertorio) ...Lo utilizo como mecanismo de negociación con ellos, además considero que como

punto de partida usar música que ellos escuchan les facilita comprender ciertos conceptos.

Se advierte, a partir de las palabras de los profesores, la presencia de procesos de negociación. Nos preguntamos cómo tendríamos que comprender estos procesos, qué implicancias tienen en las aulas de música y si los procesos identitarios que los jóvenes están construyendo se vinculan con los mismos.

En primer término creemos necesario realizar algunas aclaraciones respecto de/ de los concepto/s de negociación. Sabemos que en las aulas no sólo se enseñan y aprenden contenidos académicos, sino que además se desarrollan diversos modos de relación social entre los actores que allí intervienen. En estos espacios físicos se llevan a cabo, de manera permanente, interacciones e intercambios que son dotados de significados por los individuos que interactúan y generan, en muchas oportunidades, procesos de negociación entre profesores y estudiantes.

De acuerdo con Salgueiro (1997) fueron los sociólogos interpretativos quienes introducen la idea que las personas “negocian” en estos procesos de interacciones. De este modo, se “corrigen” en alguna medida, las asimetrías existentes en la relación docente, estudiantes. Diversos autores acuerdan en que los procesos de negociación se dan principalmente en torno a las reglas. Así, sus ejes principales son la disciplina y la evaluación.

Por otra parte, desde otras corrientes de pensamiento se alude a la negociación de significados. Este concepto se vincularía con el de transposición didáctica y podríamos caracterizarlo como un proceso, a partir del cual se ponen en juego las representaciones de los sujetos respecto de alguna problemática en particular, por tanto los significados se modifican a partir de las diversas interacciones. Como señalan Godino y Llinares (2000) (citado en Domínguez 2011:59)

los objetos del discurso de la clase son plurisemánticos, y es típico de las situaciones de enseñanza y aprendizaje que el profesor trate de construir para los objetos significados que difieren de los construidos por los estudiantes. Por tanto, los participantes tienen que negociar el significado con el fin de llegar a un

significado compartido, esto es, comprendido por todos los miembros de la cultura de la clase. Por medio de la negociación del significado, los participantes constituyen significados 'tomados como compartidos', aunque no 'compartan el conocimiento' necesariamente. Las concepciones individuales se han hecho compatibles de modo que los individuos interactúan como si adscribieran el mismo significado a los objetos, aunque un observador puede reconstruir diferentes significados subjetivos.

Sin embargo, una lectura atenta de los testimonios que se extraen de los relatos de los docentes, nos permiten afirmar que el eje de la cuestión no estaría dado en la negociación de reglas ni en la negociación de significados. Los profesores se refieren a la negociación del repertorio musical que se comparte en las aulas. Negociación que podríamos considerar como curricular, ya que en alguna medida, introduciría al debate qué es lo que se incluye en la propuesta escolar de enseñanza de la música y qué grado de legitimidad cobran ciertas músicas al estar incluidas.

Para ahondar en esta problemática, recurrimos a Romo Beltrán (1990:5) quien señala:

John Eggleston trabaja el curriculum desde una perspectiva reflexiva, aportando el concepto de curriculum recibido. Dicho curriculum representa la forma en que los maestros y estudiantes comprenden el curriculum formal, aceptando con esto la intersubjetividad que va a mediar invariablemente cualquier propuesta educativa. El curriculum recibido aparece posteriormente en este autor bajo la idea de negociación ya que lo que se negocia es precisamente lo que genera un curriculum diferente.

La autora, recupera aportes de Giroux quien plantea que es necesario vincular las discusiones sobre la escuela y las determinaciones políticas y económicas que ejercen sus influencias en la misma. Se formula interrogantes acerca del conocimiento que se valida en el aula como una representación "oficial" de la realidad. Giroux plantea en su debate la lógica subyacente del curriculum oculto y la escolarización, con el objeto de descubrir los silencios, es decir, aquello que no se habla pero que está presente en el discurso y que da cuenta de las relaciones entre la clase social y la cultura. A

partir de estos avances, señala Romo Beltrán, es posible visualizar con mayor claridad las estrategias del maestro para negociar el contenido del curriculum, permitiendo que dichas negociaciones culturales estén mediadas tanto por la cultura de los estudiantes como por el capital cultural del docente.

Siguiendo esta línea de pensamiento, podríamos plantear entonces, que además de los procesos de negociación de los estudiantes, también existirían procesos de negociación que los docentes van aportando en el complejo entramado curricular.

### Música y construcción de identidades juveniles

Proponemos asomarnos a una escena que observamos en un aula de 2º año de una escuela secundaria de Córdoba. El proceso de trabajo se desarrolla desde hace algunas clases en torno al folklore. Se explican algunas particularidades de los instrumentos característicos y de las diferencias del canto folklórico con el canto de otros géneros musicales. Se interpreta música. Se elige a una referente del género, en este caso Mercedes Sosa, se comparte un video en el que ella interpreta la canción del “Indio Toba”. La reacción de los estudiantes es de resistencia y en la clase pudimos escuchar:

E 1: ¿Quién es esa vieja, profe? ¿Está viva?

P: Esa vieja, como vos decís, es una de las cantantes más destacadas del folklore. Es una de las voces referenciales de latinoamérica y no está viva.

E2: Y aparte es gorda, es fea y con ese poncho...

E3: No lo va a comparar con Ulises<sup>6</sup>, que canta mortal

P: y a ver... ¿Por qué Ulises es mejor?

E: porque es fachero, porque baila, porque canta mortal y el baile está buenísimo.

6 Se refiere al popular cantante de cuarteto Ulises Bueno (hermano de Rodrigo).

La clase sigue su curso y llegando al final de la misma, la profesora encarga que decoren sus tambores previamente construidos con dibujos inspirados en pinturas rupestres. Para que consulten algunas imágenes escribe el nombre del sitio web “marcaspasado.blogspot.com.ar”. Luego se escucha a un estudiante decir: “ve profe que usted nos da todas cosas del pasado como la vieja que escuchamos recién”.

Si nos asomáramos a clases de otras materias: ¿Sucedería lo mismo?, ¿Cuestionarían los contenidos que desarrollan los profesores?, ¿Harían sus propias propuestas?, ¿Tildarían sus clases de aburridas, los contenidos de antiguos?,



¿Cuestionarían la metodología de trabajo?

Podríamos sostener que estas interacciones conforman una particularidad de la clase de música. Sabemos que las músicas atraviesan la cotidianeidad de adolescentes y jóvenes de manera profunda.

Resulta interesante resaltar ciertas referencias que hacen un grupo de adolescentes estudiantes de escuela secundaria respecto de sus preferencias musicales. Muchos de ellos afirman que sus gustos cambian según el momento y la situación<sup>6</sup>: “Me gusta escuchar muchos temas y de distintos géneros, todo depende de mi estado de ánimo”, “Depende de dónde estoy y del momento”, “Depende de mi humor”, “Si el momento es de fiesta me gusta el techno”, “El motivo por el cual escucho lento es cuando me pongo a estudiar, el motivo del rock es cuando estoy con energía por ejemplo y me pongo a acomodar, limpiar, etc.”

6 Fragmentos extraídos de 116 encuestas realizadas en 5º año en escuelas secundarias de Córdoba de gestión pública y privada en el año 2014.

Como referíamos en un trabajo anterior (Álvarez, Joyas, Quiroga 2014) estos relatos confirman que la música ocupa un lugar de importancia en la vida cotidiana de los adolescentes, que construyen espacios “propios”. En ellos, procuran una mayor independencia respecto a la mirada de sus mayores, rearticulan los mecanismos de identificación a través de los que construyen las diversas facetas de su identidad (Urresti 2006:8). Entre esos mecanismos de identificación, se encuentra principalmente la música que escuchan, que bailan, que los acerca con sus grupos de pares, o que los diferencia de otros. Diferencias tan notables en algunos casos que ante la pregunta “¿Qué música te gusta escuchar?” dan una respuesta que señala aquella con la que no quiere ser identificado: “Odio el cuarteto”. En otros casos aluden al aburrimiento que les provoca: “No me gusta la música que el profesor propone porque es aburrida y me hace acordar al campo (odio el campo)”.

Rosana Reguillo Cruz (2000: 83 en Kantor 2008:39) nos aporta una reflexión al respecto: Los bienes culturales no son solamente vehículos para la expresión de las identidades juveniles, sino una dimensión constitutiva de ellas.

Como educadores musicales no podemos desconocer que la música constituye un terreno fértil para la identificación y expresión de los adolescentes. En términos generales siempre encuentran referentes en este campo de quienes recuperan, cómo veíamos en el ejemplo anterior, no sólo cuestiones

musicales sino otras ligadas a vestimenta, vocabulario, modo de bailar, una particular gestualidad, una imagen. Es por esto, que los adolescentes se encuentran muchas veces vulnerables ante las industrias culturales.

Estas agencias, a través de la persecución de sus intereses –en principio, comunicar, acaparar la atención y vender- sedimentan discursos, diseminan imágenes y estéticas, difundiendo prescripciones explícitas e implícitas que contribuyen a configurar imaginarios y representaciones sociales. (Urresti:2006:6)

Podríamos sostener que los procesos de negociación tienen lugar en las aulas debido a la importancia que cobra la música en la construcción de la identidad de adolescentes y jóvenes, y que muchas veces sus elecciones recaen en las propuestas que las industrias culturales construyen para ellos.

### ¿Qué se negocia?

Los diseños curriculares actuales<sup>7</sup>, plantean una propuesta de contenidos referidos a la música popular, la música latinoamericana, la música de “nuestras raíces”, es decir, la música folklórica e incluso, de géneros que socialmente están en boga, como por ejemplo, el cuarteto o la cumbia.

Se percibe un interés por la inclusión de “todas las músicas”. Toman como referencia la “música del entorno cercano al estudiante”. Proponen un “repertorio de canciones que representen un panorama variado de géneros y estilos” para que en las escuelas se propicie “la ejecución de músicas cercanas a los consumos culturales propios de los adolescentes y los jóvenes”.

El análisis de estos documentos permite inferir que se pretende una ampliación del repertorio musical, que se aleje un tanto de aquellas posiciones maniqueas que plantean la música académica vs. la popular. En esta línea de sentido, Goodson (2000) sostiene, que en general al crearse un currículum de música, el conflicto entre ambas expresiones se ha resuelto con una clara victoria de la música académica sobre la música popular. Esta situación a la que refiere el autor, fue la que caracterizó los inicios de la asignatura Música en la Escuela Secundaria dentro del Sistema Educativo.

Sin embargo, los diseños curriculares asignan, por estos días, un lugar privilegiado a las músicas populares, es por esto que nos preguntamos: ¿Cuáles son los contenidos de estas

7 Nos referimos tanto a los NAP como a los diseños de la Jurisdicción Córdoba.

8 17 Encuestas y entrevistas en grupo focal tomadas a un grupo de 20 profesores de escuelas secundarias públicas y privadas de Córdoba.

negociaciones que se llevan a cabo en las aulas? Para intentar algunas respuestas a estos interrogantes recurriremos al análisis de entrevistas y encuestas realizadas a un grupo de docentes<sup>8</sup>.

En primer lugar, nos interesa recuperar las repuestas brindadas por los profesores respecto de las músicas/repertorio que seleccionan para el trabajo áulico.

La música que se menciona con mayor frecuencia es el Folklore (11 respuestas), seguidos por: Rock (6), Música Latinoamericana (5), y Música Académica (4).

Algunos hacen alusión específica a Rock nacional (3), Cuarteto (2), Cumbia (2), Murga, Tango, Música andina (1). También se mencionan: Pop (2), Blues, Jazz, Electrónica, Música étnica (1).

Aparecen también algunas definiciones más subjetivas como “Variado/Diverso”, “Conocidas”, “Actual”, “Clásicos (y mencionan al grupo británico Queen en esta categoría).

Cuando amplían sus comentarios, se advierte que en las propuestas metodológicas contenido y método van de la mano. Se elige un repertorio para escuchar y otro diferente, con un grado de complejidad menor para interpretar.

“Si es para escuchar, lo más variado posible, abarcando varios géneros como rock, cuarteto, cumbia música latinoamericana, blues, jazz, clásica, étnica. Si es para tocar dependiendo del grupo, los gustos generales y el trabajo que se quiere abordar”

“Depende de los grupos, en ocasiones a propuesta de los chicos y otras veces propongo yo. También depende si el repertorio va a ser utilizado en algún evento determinado, por ejemplo actos escolares”

“Variado. Desde la música familiar y cercana a los alumnos (electrónica, rock, etc.) pasando por el folklore hasta la música académica de los diferentes períodos”.

Estas encuestas permiten un acercamiento al repertorio que se trabaja en las aulas. En un número preponderante, notamos que el tema del Folklore está muy presente. Tras la experiencia de trabajar con estos profesores en un taller de formación<sup>9</sup>, se observaba en ellos, una facilidad o ductilidad a la hora de realizar música folklórica, no solo con cuestiones rítmicas sino a nivel de conocimiento regional de estilos, etc. No sucedía lo mismo, por ejemplo, en actividades ligadas a la tecnología.

9 Taller de capacitación para docentes dictado a través de la Secretaría Extensión de la Facultad de Artes – UNC denominado ¡Alta banda! Taller de repertorio para escuela secundaria

No podemos dejar de advertir en estos relatos, una situación ligada los actos escolares que creíamos superada. En lugar de presentar en los mismos las producciones musicales que habitualmente se realizan en el aula, se plantea una propuesta especial para estos eventos con un repertorio particularmente seleccionado para la ocasión. De este modo aparecen las matrices fundacionales de nuestra asignatura en el sistema educativo ligada al proyecto que se llamó “educación patriótica”.

Por otra parte, y volviendo al eje de nuestro análisis, el tema de las negociaciones a la hora de elegir la música aparece presente en los testimonios, al señalar que algunas veces proponen los profesores, y en otros casos esa elección corre por cuenta de los estudiantes. Si tenemos en cuenta las afirmaciones de los docentes podemos sostener que las negociaciones se dan en el ámbito de las llamadas músicas populares. De un lado, las propuestas de los alumnos estarían ligadas a las industrias culturales. El mercado ejerce una enorme influencia en el entorno cercano a adolescentes y jóvenes, particularmente en este momento, en los que se encuentran un amplio espectro de bandas, propuestas con sus circuitos, indumentarias, contextos de referencia. “Así, la música es emblema, recurso de autoafirmación, producto y expresión de estilos, ámbito de resignificación de las propuestas de la industria”. (Kantor, 2008:49).

Del otro lado, las propuestas de los profesores responden a diversos factores: su formación docente inicial, su participación activa en el campo de la música, las regulaciones curriculares, las propuestas institucionales de sus lugares de trabajo, sus gustos, ideales y valores.

### **A modo de cierre: ¿Música Popular vs. Música Popular?**

En el marco del este proceso de investigación, y en base los análisis efectuados, podríamos considerar que la negociación de repertorio no estaría dada entre la música popular vs. la música académica, sino entre la música popular<sup>10</sup> que proponen los estudiantes vs. la música popular que proponen los profesores.

Nos preguntamos entonces cuáles serían las características centrales que permiten que la música popular cobre esta relevancia.

En este sentido, conocemos que la música popular tiene

10 En el presente trabajo adscribimos al concepto de Juan Pablo González (2001:38) en Goldsack (2011: 5) Entenderemos como Música Popular Urbana, una música mediatizada, masiva y modernizante, es mediatizada en las relaciones música/público, a través de la industria y la tecnología; y música/músico, quien recibe su arte principalmente a través de grabaciones. Es masiva, pues llega a millones de personas en forma simultánea, globalizando sensibilidades locales y creando alianzas suprasociales y supranacionales. Es moderna, por su relación simbiótica con la industria cultural, la tecnología y las comunicaciones, desde donde desarrolla su capacidad de expresar el presente, tiempo histórico fundamental para la audiencia juvenil que la sustenta.

una difusión masiva, su ejecución “no notacional” y su circulación “predominantemente sonora”, es decir de manera no escrita permite un acercamiento accesible a la misma. De este modo para interpretarla, no es necesario conocer la notación musical.

Si a ello sumamos los aportes que hacen las tecnologías, la búsqueda de diversas versiones en la web, el acceso rápido a la información, la grabación de las producciones, la escucha y el análisis lo producido permite una participación activa.

La existencia de diversas versiones para una misma pieza hace posible la realización áulica de una versión propia, con un arreglo acorde a las características del grupo de estudiantes en donde la partitura es una guía personalizada que permite el registro y la memoria de la acción sonora. Allí tienen cabida las improvisaciones y las experimentaciones que los estudiantes puedan realizar.

Por otra parte, la existencia de un texto permite la articulación formal. Contamos además con riff, ostinatos y claves rítmicas características que permiten la organización del discurso sonoro.

Para finalizar, nos interesa recuperar algunas ideas centrales que hemos intentado exponer en este trabajo: por una parte, como docentes es necesario reconocer que la música forma parte de los procesos identitarios de nuestros alumnos adolescentes, por tanto creemos necesario valorar sus territorios musicales y tomarlos como punto de partida para propuestas educativas.

Por otra parte, es posible advertir las distancias existentes entre el currículum prescripto y el currículum real, que es resignificado en las aulas por los procesos de negociaciones culturales que protagonizan no solo los estudiantes sino también el profesorado.

## Referencias bibliográficas

Álvarez, Juan; Joyas, Luis y Quiroga Cecilia (2014) ¿Qué es para vos la música latinoamericana? Aportes para reflexionar sobre las concepciones de adolescentescordobeses. Resúmenes de conferencias y ponencias. III Jornadas de la Escuela de Música- Universidad Nacional de Rosario. N° de ISBN 978-987-702-084-7.

Berstein, Basil, (1998), Clases, Código y Control. Madrid: Akal.

Dominguez M.A: (2011) Modos de intercambio de significados: Procesos de negociación en clases de Física del nivel secundario [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www>.

memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.455/te.455.pdf

Goodson, Ivor ((2000) El cambio del currículo. Octaedro. Barcelona.

Goldsack, Elina; López, María Inés; Pérez, Hernán "Música popular: algunas propuestas para su estudio. Aproximaciones a la música de fusión en la ciudad de Santa Fe", revista del instituto superior de música 13 [ISSN 1666-7603]. Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral, marzo 2011, págs. 53-80.

Kantor, Débora. "Variaciones para Educar Adolescentes y Jóvenes". Buenos Aires: Editorial del Estante. (2008).

Pérez Carmona; Gema "El aula como microsociedad". Revista "Temas de Educación" N° 13 'ISSN 1989-4023. Andalucía España. Marzo 2011. Pág. 1-7.

Romo Beltrán, Rosa "Interacción y estructura en el salón de clases: negociación y estrategias" Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Nuevo León. México. 1990.

Recuperado de: <http://eprints.uanl.mx/6002/1/1080071699.PDF>

Salgueiro, A. (1997) La práctica docente cotidiana en el aula: el proceso de negociación. Investigación en la escuela N° 31.

Samper Aberlaez A., (2010), La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas. Vol. 5 N° 2, p. 29-42, Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/revistas/Facultad/artes/cuaderno/index.html>

Sarmiento, Andrea; Rivarola, Yolanda; Silenzi, María Belén. "Repertorio Musical en la escuela secundaria: ¿el ocaso de la partitura?". Actas digitales del 5º Congreso de Educación Musical "Músicos en congreso". ISBN 978-987-692-085-8. Santa Fé - Argentina- 2015.

Urresti, Marcelo (2006) Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad. Recuperado de [www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/TO1\\_Docu3](http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/TO1_Docu3).

## **Yeites de tango**

### **Análisis de gestos musicales y técnicas extendidas en el tango para su utilización creativa y pedagógica**

ANDRÉS SERAFINI. BAJISTA Y COMPOSITOR. PROFESOR EN UNQ. EMPA. ESEAM ESNAOLA

Palabras clave: Tango, yeites, efectos, lenguaje

#### **Antecedentes: la institucionalización del tango**

El tango atraviesa desde hace algunas décadas una etapa de institucionalización educativa. La creación de la EMPA (Escuela de música popular de Avellaneda, Bs.As. Argentina) en 1986 fue la piedra fundacional de este proceso.<sup>1</sup>

Hasta entonces, el lenguaje musical de tango se había transmitido de forma directa entre los músicos a través de la práctica interpretativa. Esta tradición combinaba la oralidad, con la circulación de partituras de editorial del repertorio. A su vez, existía también la enseñanza directa de maestro a alumno, en cualquier caso no institucionalizada ni coordinada.

Como estudiante, y más tarde como músico profesional y profesor, he comprobado durante tres décadas que para la enseñanza del tango, los compositores, intérpretes y profesores, hemos desarrollado una formalización de sus convenciones musicales combinando la transmisión oral con

<sup>1</sup> A partir de allí, aparecieron instituciones públicas que imparten enseñanza de instrumentos aplicados al tango (Orquesta Escuela de tango Emilio Balcarce, Conservatorios Municipales 'Manuel de Falla' y 'Astor Piazzolla' y la creación de las tecnicaturas y profesorado superiores de tango en diversas ciudades argentinas).

la interpretación del legado documental de grabaciones y partituras. Destaca también a partir de la institucionalización, la creación de arreglos y ejercicios con fines didácticos propios de cada profesor o cátedra.

Este proceso de formalización de las convenciones tradicionales del tango ha sido registrado por varios músicos en trabajos pedagógicos propios, con distintos grados de conceptualización y coordinación común. Esta consolidación del lenguaje del tango coincide con su universalización como género musical de estudio y con una creciente demanda interpretativa de repertorio histórico o nuevo. En las últimas décadas, aumentó sensiblemente la cantidad de músicos que se dedican a estudiar y tocar tango profesionalmente en varios países del mundo.<sup>2</sup>

Este trabajo de investigación intenta contribuir a ese proceso de formalización académica del tango, para lo cual es necesario reflexionar sobre el estado de la cuestión. Nos centraremos aquí en el estudio de la música de tango y su lenguaje, por lo tanto, en el saber de sus intérpretes, arregladores y compositores. No serán objeto de estudio los aspectos que conciernen a la danza, ni a la poesía del tango, excepto referencialmente.

## La transmisión del lenguaje del tango

Desde los orígenes del tango hasta la 'década de oro' (1940/50), la transmisión del lenguaje del tango entre músicos funcionó sin interrupción y acompañó la transformación del género de marginal a masivo. Los músicos aprendían el lenguaje y los estilos de sus compañeros y de los directores. El oficio, la tradición y sus innovaciones se desarrollaban directamente en el ámbito profesional. En torno a 1955 comenzó una paulatina retracción del tango como fenómeno masivo, así las fuentes de trabajo mermaron y la cantidad de músicos de tango disminuyó (García Brunelli, 2014: 834). Este fenómeno continuó hasta la década del noventa aproximadamente.

Juntamente con este proceso de retracción, se dieron tres hechos significativos en la práctica musical del tango:

- 1 - La consolidación de la práctica interpretativa en torno a la partitura.
- 2 - La mejora en la calidad de las grabaciones de audio.
- 3 - La aparición de Astor Piazzolla y su 'Octeto Buenos Aires', que proponía su intención de hacer tango 'para escuchar'.<sup>3</sup>

3 Piazzolla definía su intención en un decálogo para el disco debut del Octeto Buenos Aires... "Era necesario sacar al tango de esa monotonía que lo envolvía, tanto armónica como melódica, rítmica y estética. Fue un impulso irresistible el de jerarquizarlo musicalmente y darles otras formas de lucimiento a los instrumentistas. En dos palabras, lograr que el tango entusiasme y no canse al ejecutante y al oyente, sin que deje de ser tango, y que sea, más que nunca, música".



Estos tres hechos fueron fundamentales para el sostenimiento, supervivencia y posterior desarrollo del tango como género musical pues:

- La partitura, que actuó como soporte de arreglos y composiciones tradicionales, siendo el medio de transmisión de la práctica interpretativa entre generaciones.

- Las grabaciones, que documentaron con más fidelidad y mayor exigencia esa práctica histórica.

- El establecimiento del modelo de compositor propuesto por Piazzolla, que escribía partituras para grabarlas y con fines exclusivamente musicales.

En su retroceso masivo, el tango se replegó en torno a la comunidad que lo cultivaba, compartía y consumía precisamente en grabaciones o partituras, los músicos, bailarines, coleccionistas y oyentes. Sin embargo, entre los cultores nunca se dejó de definir a sí mismo como un género en 'evolución' musical, mas allá de algunas voces que cuestionaran a Piazzolla o fueran más apegadas al tangoailable. El patrón de medida para esa 'evolución', convenido con mayor o menor conciencia por la comunidad musical, fue la complejidad de las partituras y la calidad técnica de sus músicos para interpretarlas.

Historiadores, musicólogos, periodistas y artistas coinciden en que, desde la década del ochenta comenzó un período de universalización del tango (Pelinski, 2000: 41). Este fenómeno se expresó a través de las giras de los espectáculos de 'tango escenario', la enseñanza del tango como danza de salón, el éxito internacional de Astor Piazzolla como compositor y la difusión de estos hechos dada la mayor circulación de información se ha producido con la globalización.

Así en la música, a partir de la década del 90 en Argentina y varios países del mundo, creció el interés por investigar, preservar y desarrollar la práctica de estilos históricos del tango, que resultó en la aparición de nuevos conjuntos, solistas y orquestas. Por primera vez desde el Octeto Buenos Aires, el tango miraba hacia su propia historia y su lenguaje como modelo, e incorporaba en su gran mayoría músicos jóvenes.

### **La partitura y los estilos**

Entre los géneros de música popular, el tango se caracteriza por contener algunos rasgos estilísticos de 'tradición europea'.

Profundizar en ello escapa a este trabajo, pero aquí nos referimos a la utilización de la partitura como documento y medio de transmisión de información musical. Analizaremos sus usos, funciones y sus implicancias en nuestra investigación sobre yeites.

El uso práctico de la partitura aparece en el tango como guía de piano, en los años veinte. En la década del 30, cuando los conjuntos crecen en cantidad de integrantes, nacen las 'orquestas típicas'. La suma de voces instrumentales requería de un orden en la ejecución y la cantidad de orquestas compitiendo por el gusto popular hizo necesaria la búsqueda de estilos propios. Así apareció el arreglo y sustituyó a la práctica interpretativa anterior llamada 'a la parrilla',<sup>4</sup> que funcionó desde la Guardia Vieja y hasta la época Decareana.

Cabe destacar también que la cantidad de tiempo que las orquestas debían tocar para musicalizar los bailes hacía necesaria la existencia de un repertorio numeroso, variado y con circulación de temas de éxito. Las orquestas comienzan así a diferenciarse unas de otras, por la ejecución de arreglos propios de esos éxitos que el público pedía y que se escribían al estilo de cada orquesta. La partitura fue entonces también el archivo de un repertorio que se volvía demasiado extenso para tocar 'de memoria'.

En el pasaje de la práctica interpretativa espontánea a la arreglada, la partitura nació como una herramienta meramente práctica. La escritura tuvo en principio la función de pautar las alturas y el ritmo de cada instrumento en la estructura formal, consignado a veces indicaciones expresivas, técnicas y agógicas con diferentes grados de precisión. Se puede observar aún en la actualidad una coexistencia de arreglos que van desde una escritura bastante detallada a otra que carece de todo tipo de indicación que no sean alturas, ritmo y forma, que a mi juicio, obedece a diversas razones:

- El director y su estilo: los directores de orquesta en el tango, no siempre fueron arregladores y muchos trabajaron con arreglos por encargo. Así muchas veces, como en la tradición académica, el director era quien imprimía el estilo siendo el primer intérprete de la partitura. Dado que el ritmo, el fraseo y la expresividad fue lo que configuró los estilos orquestales bailables, en los detalles no escritos que cada director iba sumando o modificando, el arreglo se acababa definiendo en la práctica interpretativa.

- Los intérpretes y el estilo: hubo orquestas donde la dirección fue compartida entre los músicos, así cada fila

4 Una forma espontánea de tocar, donde se acuerda previamente la tonalidad y a veces la forma del tema. Las armonizaciones, ritmo, fraseo e instrumentación son improvisadas. En la Guardia Vieja cuando el único instrumento rítmico era la guitarra, los instrumentos melódicos tocaban la melodía alternándose y había muy poca improvisación. La Guardia Vieja se caracterizó por los conjuntos pequeños como dúos, tríos y cuartetos (guitarra, violín y flauta, luego el bandoneón). La época Decariana marca la aparición del sexteto de Julio de Caro en 1927, con piano contrabajo, 2 bandoneones y 2 violines. Es probable que con el crecimiento de los conjuntos en cantidad y diversidad de instrumentos más la consolidación del piano como instrumento armónico de base, la partitura se hiciera necesaria para organizar la polifonía.

5 Partitura individual donde se escribe solo lo que debe tocar cada intérprete (del italiano *particelle*).

6 Por citar solo algunos de los numerosos casos: Piazzolla y Garelo fueron músicos de Troilo; Plaza y Spitalnik fueron músicos de Pugliese.

instrumental se encargaba de ciertas convenciones (golpes de arco, articulaciones, fraseos). Destacan las escrituras y sobre-escrituras hechas por los intérpretes en las ejecuciones posteriores a la edición o escritura original de las partituras. También es frecuente encontrar grandes diferencias entre score y partichelas,<sup>5</sup> tanto en la escritura como en la grabación.

- El arreglador y los estilos: al trabajar por encargo el arreglador ponía un sello personal condicionado al gusto del director. Cuando el tango ya era música masiva, circulaba un ‘sonido al estilo de’ cada orquesta. El arreglador trabajaba con conocimiento de como funcionaban esas orquestas y por lo tanto era consciente del grado de precisión en la escritura que ‘convenía’ utilizar, para obtener resultados eficientes. Hay que tener en cuenta que muchas veces los arregladores eran músicos que integraban las propias orquestas para las que escribían.<sup>6</sup>

- Los solistas y el estilo: muchas veces el director, fue también arreglador y casi siempre fue intérprete solista. El hecho de que el director fuera un intérprete, generalmente coincidió con un lucimiento especial del mismo. La escritura y finalmente el estilo se acondicionó a la manera de interpretar de dichos solistas directores, más aún si ellos mismos escribían los arreglos.

Como conclusión a estas cuatro observaciones señalo que fue la práctica interpretativa el elemento común más influyente en la formalización del lenguaje del tango en partitura.

Fueron los intérpretes, sus cualidades, limitaciones e invenciones las que moldearon los estilos y en tal caso, la escritura desarrolló aspectos especulativos más relacionados con la armonía, el contrapunto, la forma y la orquestación.

## Documentos, tradición, y habitus

En el tango argentino, las fuentes documentales son muchas, diversas y a veces confusas ante la falta de un trabajo de catalogación coordinado. Tanto el origen como la calidad de las partituras y/o grabaciones pueden distorsionar el análisis pues coexisten manuscritos con partituras editadas, transcripciones con grabaciones de distintas épocas y tecnologías. Dadas las diferencias entre la escritura y su efecto final en la grabación, pueden aparecer errores de concepción, transcripción, edición o interpretación. Debido a estos factores, en la práctica interpretativa del tango y su

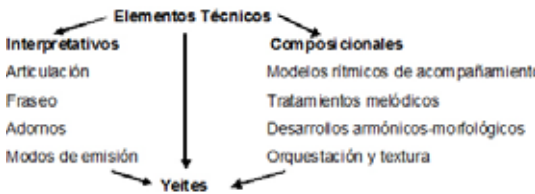
enseñanza se han formalizado ciertas convenciones que no están sólidamente documentadas. Se han transmitido de forma oral, transcritos de grabaciones y finalmente formalizado en trabajo pedagógico.

Sin embargo, a pesar de ese proceso asincrónico, existe una terminología bastante definida de los elementos técnicos del lenguaje del tango que pueden escribirse en partitura. Pero hay ciertos objetos y eventos sonoros singulares que caracterizan y definen al género tango que no están escritos en partitura. Un código tácito en las acciones instrumentales, en los gestos y en algunas técnicas que producen los músicos buscando una expresividad propia. Este punto donde la partitura se convierte en límite es el punto de partida para nuestra tesis. El territorio donde la escritura, la técnica instrumental, la práctica interpretativa y la tradición estilística del tango, hacen aparecer el concepto de yeite.

El musicólogo Ramón Pelinsky describe los yeites como modalidades idiomáticas de interpretación interiorizadas por la competencia del intérprete. Constituyen maneras concretas de ejecutar que responden a un hábito del intérprete (Pelinsky, 2008:48). Antes de profundizar en los yeites presento una clasificación de los elementos técnicos del lenguaje del tango de uso corriente para definir nuestro marco teórico.

## Elementos Técnicos del lenguaje de tango

Existe una cantidad importante de elementos y acciones del lenguaje del tango con nombres y escritura formalizada. Aquí pretendo definir y organizar este conjunto de conocimientos, para luego profundizar en los yeites.



- Interpretativos: provienen de la práctica interpretativa, afectan al músico como ejecutante individual y son de carácter expresivo. Pueden estar escritos o ser ejecutados espontáneamente por el intérprete.

- Articulación: acentos, staccato, tenuto, suelto o ligado entre otros.
- Fraseo: procedimientos de aumentación o disminución rítmica de la melodía.

- Adornos: ornamentación melódica de origen barroco, clásico, romántico, jazzístico.
- Modos de emisión: afectan el timbre del instrumento: trémolo, sul ponte, media voce, falutado, vibrado, entre otros.

- Composicionales: provienen del arreglo como organizador del ensamble instrumental, son de origen especulativo y escritos en partitura con carácter previo a la interpretación.

- Modelos rítmicos de acompañamiento: formas de percudir la armonía en el tiempo (marcato, síncopa, 3-3-2, etc.).

- Tratamientos melódicos: melodías rítmicas o expresivas (articulación)

- Desarrollos armónico-morfológicos: el tango heredó de la música tonal la relación estructural entre armonía y forma (modulaciones, desarrollos)

- Orquestación y textura: el crecimiento de la paleta instrumental aportó históricamente a la mayor diversidad textural. (Solo, soli, tutti, pasajes, homofonía y polifonía).

Los elementos técnicos composicionales son formalizaciones bastante extendidas y que con poco conocimiento del lenguaje del tango podrían ser tocadas o escritas por músicos que no fueran del género. Si bien hay desarrollos creativos autóctonos en la composición y los arreglos de tango, son los elementos del lenguaje que más se apegan a la música de tradición académica clásico-romántica.

Los elementos técnicos interpretativos requieren un cierto conocimiento del momento y la manera en que deben ser operados espontáneamente. Si están escritos, hay diversos grados de precisión dependiendo del arreglador. Cuando se evita escribirlos es por diversas razones: dar libertad al intérprete, resolverlo en la práctica instrumental conjunta, no dificultar la lectura o por displicencia del arreglador. Más allá de esto, si aparecen escritos con todo detalle, no escapan del uso común en la escritura clásica, ni en las técnicas de ejecución tradicional.

## Los yeites de tango

Sin dejar de ser elementos técnicos, los yeites tienen un menor grado de formalización tanto en su denominación como en la grafía, si es que aparecen en partitura. Sus formas de ejecución están más cerca de lo gestual que de un conjunto de técnicas

definidas por los músicos de tango. Son el verdadero campo de autonomía expresiva de los intérpretes y es donde se puede encontrar el concepto de improvisación tanguera, en el sentido de que cada ejecución depara una interpretación renovada y espontánea de estos elementos.

Para comenzar nuestra investigación vamos a por el significado de la palabra yeite en un diccionario de lunfardo porteño (Gobello, 1982: 230)

YEITE. Pop. Ganga, negocio ventajoso en relación con el poco trabajo que cuesta. Del Portugués geito: aptitud, disposición natural para alguna cosa.

Para nuestro trabajo propongo una definición propia: los yeites son una forma exclusiva y diferente de ejecución de ciertos elementos del lenguaje musical, por parte de los músicos de tango. Es una destreza instrumental, una aptitud para tocar en un estilo de tango, eventos previamente escritos, pautados o improvisados. Son gestos instrumentales creados por el hábito de tocar con músicos que comparten el género, operan de tantas y tan diversas maneras en la espontaneidad de la ejecución, que de ser escritos en partitura pueden dificultar la expresividad de los intérpretes. Escritos o improvisados, se debe conocer el 'código' para interpretarlos, o sea para emitirlos y recibirlos.<sup>7</sup>

En principio propongo tres grupos de yeites con terminología de uso frecuente:

- Efectos: de percusión, melódicos o armónicos obtenidos con técnicas extendidas.
- Matices: reguladores de dinámica, modulan la intensidad, crescendo, disminuyendo, etcétera.
- Rubato: reguladores de tempo, modulan la velocidad del pulso, acellerando, ritenutto, etcétera.

Los reguladores de tempo y dinámica se usan en el tango como en cualquier otro género, pero son yeites en la medida que no están escritos en la partitura o carecen de precisión gráfica. Esto hace que en la práctica interpretativa sean el director o los solistas los que interactúan para que el ensamble consiga un resultado homogéneo con cada interpretación.

Los efectos, sin embargo, aportan un contenido sonoro y unas formas de ejecución que no provienen de la 'tradicción instrumental' barroca, clásica y romántica en las que el tango basa su lenguaje. Muchos de ellos son de uso común desde los orígenes del tango y no provienen de influencias posteriores que el género recibió de otros lenguajes.<sup>8</sup>

7 El tema de la recepción queda planteado aquí como una pregunta secundaria que será abordada en las lecturas preliminares de la tesis, para definir su alcance dentro de su enorme marco teórico propio. Partimos de la creencia que para interpretar el código, el oyente de tango debe tener ciertas competencias en el género.

8 Como por ejemplo del Jazz o de la música contemporánea.

## Los efectos de tango

Son eventos sonoros que se obtienen con técnicas instrumentales extendidas propias del género tango. Pueden nacer de la iniciativa espontánea de uno o varios músicos, como también estar escritos con variada precisión en la partitura. Los efectos requieren de un conocimiento previo del resultado sonoro a obtener, que es exclusivo del habitus<sup>9</sup> de los músicos de tango.

El efecto tiene un origen histórico interpretativo y se ha transformado en composicional a través de su uso en la partitura. Proviene puramente de la práctica instrumental y es de carácter espontáneo, habiendo alcanzado diversos grados de convención gráfica que no representa en ningún caso su complejidad. Tiene diversidad de funciones en el tango y es un complejo simbólico integrado por:



Esta representación se basa en el necesario conocimiento previo del efecto como objeto sonoro resultante. El nombre y la grafía son representaciones simbólicas que no describen la acción instrumental. Por lo tanto es condición previa del intérprete, el conocimiento cultural exclusivo y genérico del tango para saber que sonido deberíamos obtener al ejecutar un efecto. Las funciones que tiene el efecto en la interpretación le confieren categoría de evento, dados los diferentes grados de resultado interactivo entre el discurso musical y su performance.

**Material:** previo a su ejecución hay una concepción colectiva en torno a su nombre, objeto sonoro pretendido y grafía utilizada.

**Nombre:** existe una concepción previa del efecto que viene de su nombre, para el cual se usan las onomatopeyas o imágenes sonoras. (Ejemplos: 'chicharra'<sup>10</sup> para una acción particular del violín que emula el sonido de ese insecto,<sup>11</sup> 'rezongo' para la ejecución de un intervalo simultáneo de 2a menor en el registro grave del bandoneón). Incluyo aquí a modo de ejemplo una lista de efectos más característicos del tango con sus nombres:

- Violín: chicharra, látigo, tambor, gato, guitarrita, arrastre.

<sup>9</sup> Idem 18

<sup>10</sup> Tocar el violín en la 3era cuerda sub ponticello (entre el puente y el cordal), aplicando gran presión con el arco.

<sup>11</sup> Los cicádidos, conocidos vulgarmente como cigarras o chicharras son una familia de insectos del orden Hemiptera. Las cigarras pueden vivir tanto en climas templados como tropicales. La frecuencia de la vibración o canto que emite una cigarra puede llegar a los 86 Hz. <https://es.wikipedia.org/wiki/Cicadidae>.

- Bandoneón: rezongo, arrastre, vómito, percusión (caja y/o teclas).

- Contrabajo: alevare, arrastre, silbido, strapatta, percusión (bombo, cordal, tapa, faja).

- Piano: alevare, campana, cluster, segundas menores a contratiempo.

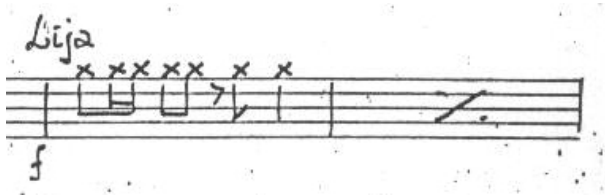
- Guitarra: bongó, glissando, arrastre, mugre o disonancia.

- Vcello: sirena, arrastre, conga.

Objeto: si bien en la práctica interpretativa del tango hay una concepción colectiva y tácita acerca del sonido de cada efecto, también hay una dosis de aleatoriedad asumida dada la diversidad de sonidos resultantes posibles. Esta diversidad tiene que ver con la singularidad de la ejecución en cuanto a ejecutante, época, estilo y cualidad de los instrumentos usados. De hecho, no existen indicaciones en las partituras sobre cómo obtener los efectos, ni escritura que represente con precisión aspectos como el timbre o la altura de algunos.

Ej: Decarissimo (A. Piazzolla)

lija o chicharra (violín) : indicación de ritmo, la altura es aleatoria.



Símbolo: existe una convención no muy precisa en torno a los símbolos para escribirlo en partitura y a los usos funcionales de los efectos. La grafología utilizada es convencional, se utilizan símbolos diversos y poco descriptivos. En general para los efectos percusivos se escribe el nombre del efecto y si se quiere indicar el ritmo se usan plicas y notas sin altura definida (cabezas de cruz), sobre el mismo pentagrama en el que se escriben las notas convencionales.

Ej: Tristeza de un doble A (A. Piazzolla) dos escrituras semejantes para efectos distintos.

tambor (violín)

percusión (bandoneón mano izquierda)





Gesto: el gesto interpretativo contiene tres elementos:

Acción Técnica (in): es la acción instrumental para la obtención del efecto. Cada efecto tiene una técnica de ejecución que implica acciones instrumentales y/o corporales diversas. Muchos de los efectos pueden tomarse como una técnica extendida al uso de la música contemporánea, ya que implican la ejecución de partes no convencionales del instrumento. Algunos implican el uso de sonidos no temperados, percusiones sobre superficies del instrumento, alturas micro tonales, o reguladores de frecuencia y tempo no pautados.

Ej: Adiós Nonino (A.Piazzolla)  
Cluster (mano izquierda piano)





## Conclusiones

Esta es la presentación del comienzo de una investigación académica en forma de tesis doctoral. Mi pretensión en esta ponencia ha sido mostrar sólo el comienzo del trabajo como una nueva investigación en curso. Es nueva, pues hasta el momento los yeites de tango han formado parte de un acervo musical poco definido y estudiado. Hasta el momento soy consciente de que mis preguntas de investigación me llevarán a tareas de análisis de partituras, grabaciones, videos, textos históricos, periodísticos y entrevistas personales. Con respecto al marco teórico, en esta ponencia he enunciado poco, pues es allí donde el trabajo me sobrepasa actualmente. Hasta donde comprendo, abarcaremos disciplinas como los estudios sobre música popular urbana, la teoría de la interpretación, la semiótica musical y la composición contemporánea. Mi pretensión es develar aspectos profundos que componen un saber musical práctico, colectivo y añejo, de múltiples ramificaciones cognitivas. Estudiamos entonces un conjunto de elementos de una práctica interpretativa de origen popular con herramientas analíticas de la investigación académica, para su aplicación con fines artísticos y pedagógicos.

## Bibliografía

García Brunelli, Omar (2014). "Tango". En Bloomsbury Encyclopedia of Popular Music of the World. Volume IX. Bloomsbury Publishing Plc, UK.

Gobello, José (1982). Diccionario Lunfardo. Buenos Aires: Peña Lillo Editor.

Pelinsky Ramón (2008). "Astor Piazzolla: entre tango y fuga, en busca de una identidad estilística". En García Brunelli, O. (comp.) Estudios sobre la obra de Astor Piazzolla. Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones.

Pelinski, Ramón (2000). "Tango nómada. Una metáfora de la globalización". En Pelinski, R. (comp.). El tango nómada. Ensayos sobre la diáspora del tango. Buenos Aires: Corregidor.

## **El aula como lugar posible de experiencia musical**

### **Acerca del arreglo de repertorios populares y su implementación en las escuelas secundarias**

MARÍA BELÉN SILENZI; LUIS DIEGO JOYAS; YOLANDA RIVAROLA  
FACULTAD DE ARTES - UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Las concepciones sobre adolescentes que muchos docentes perciben a la hora de desarrollar prácticas musicales en el aula, van desde aquellas que los mencionan como poco participativos y desinteresados, hasta aquellas que los nombran como rebeldes y disruptivos, con capacidad de transformación. Coincidiendo con Vommaro (2015), estas formas de concebir las adolescencias invisibilizan su construcción socio-histórica, cultural, dinámica, siempre situada y relacional, priorizando las de orden etaria o biológica. Samper Arbeláez (2009), sostiene que el territorio musical está ligado a dimensiones de la vida social de los adolescentes conformando rasgos identitarios que los caracterizan. ¿Es posible pensar las adolescencias en el aula y pensarnos como docentes en interacción con otros desde lugares que posibiliten el encuentro? ¿Somos los docentes conscientes de la confluencia de estas dimensiones al momento de elaborar propuestas musicales?

Diversos autores coinciden en señalar que la enseñanza de la música debería atender a las principales actividades que realiza un músico para construir conocimientos: escuchar,

1 Nos referimos a los documentos de INFD; NAP para Escuela Secundaria y Diseños Curriculares para el Ciclo Básico de la Jurisdicción Córdoba.

2 Proyecto "B", dirigido por la Mgter. Andrea Sarmiento, avalado por la SeCyT -UNC.

interpretar y componer. En este sentido, los principales documentos curriculares<sup>1</sup> para escuela secundaria privilegian la práctica musical y proponen un "repertorio de canciones que representen un panorama variado de géneros y estilos" tomando como punto de partida la "música del entorno cercano al estudiante".

Nuestra experiencia en el equipo de investigación "La música que suena en la escuela secundaria". Un estudio sobre repertorio musical y criterios de selección<sup>2</sup>, nos muestra que los docentes acceden más a los medios digitales que a los impresos para la búsqueda de repertorio, que éste es de orden popular y plural en criterios de selección, los arreglos "suceden" en el devenir del encuentro áulico y se registran de modos diversos que van desde la escritura a la grabación.

Atendiendo a la heterogeneidad de los estudiantes que transitan las escuelas, nos preguntamos si las estrategias puestas en juego contemplan las identidades de las juventudes actuales, si la multiplicidad de universos musicales de los estudiantes podrían incluirse en el trabajo áulico y al mismo tiempo conservar la sonoridad del estilo trascendiendo así una actividad centrada en algún contenido en pos de una práctica musical real.

Este trabajo busca profundizar sobre estas temáticas y reflexionar en base a los resultados obtenidos de un curso para docentes de música de escuelas secundarias llevado a cabo en 2016, producto de investigaciones anteriores realizadas por el mismo equipo. Se analizarán arreglos de música popular y partituras realizadas por veinticinco docentes, sus características discursivas, el uso de las tecnologías, la vinculación con los diseños curriculares, los criterios de selección del repertorio popular y las estrategias propuestas para su implementación en el aula.

### **Concepciones iniciales sobre adolescencias y juventudes. Los vínculos generacionales en el aula de música**

Las concepciones sobre los adolescentes y jóvenes que muchos docentes dicen/perciben en los pasillos y aulas escolares podrían fluir en direcciones que los mencionan como poco participativos y desinteresados o como aquellas que los nombran como rebeldes y disruptivos, con capacidad de transformación, incluso algunas que los sitúan en lugares

de conocimiento mayor que los adultos que están al servicio de su formación (un ejemplo de ello es el uso de las nuevas tecnologías). Coincidiendo con Vommaro (2015) estos adjetivos y formas de concebir las adolescencias y juventudes invisibilizan su construcción socio-histórica, cultural, dinámica, siempre situada y relacional, más que etaria o biológica.

A su vez, el aula como espacio social, enmarca interacciones peculiares entre los jóvenes y los adultos. Las relaciones intergeneracionales constituidas como efecto de un proceso de subjetivación, entran en tensión. Coincidiendo con diversos autores (Margulis y Urresti, 1996, Lewkowicz, 2004) comprendemos la noción de generación como el momento histórico en que los sujetos se socializan en detrimento de las visiones que la reducen a una cohorte, a una edad común entre individuos que nacieron en fechas próximas. ¿Es posible pensar las adolescencias en el aula de música y pensarlos como docentes en interacción con otros desde lugares que posibiliten el encuentro intergeneracional? Coincidimos con Nicastro y Greco (2012:111) en que:

En la escuela, pensar a un alumno será ayudarlo a constituirse como tal, a pensarse a sí mismo aprendiendo, comprendiendo sus propias estrategias, a probar y equivocarse, a ensayar y experimentar que puede hacer bien su trabajo. No pensarlo es suponer que no hay nadie allí a quien nos dirigimos en tanto maestros y que la tarea de educar puede desarrollarse como un trabajo automático, uniforme, más allá de sus destinatarios.

Creemos que la tarea docente debería sostenerse dentro de estas ideas y hacer del aula un posible lugar de la voz de nuestros estudiantes, propia que interpela y nos constituye como sujetos, voz que, coincidiendo con Larrosa (2008:1) no es otra cosa que la marca de la subjetividad en el lenguaje. El lenguaje determina y configura nuestra experiencia del mundo y la música, como lenguaje simbólico, produce múltiples sentidos estéticos/funcionales y comunicables en determinados contextos, como forma de representación (Eisner, 2007) posibilita concepciones particulares del ser/estar en el mundo, cuando se imponen ciertos lenguajes, se imponen también ciertos modos de pensamiento (...) y ciertas formas de experiencia de lo real (Larrosa, 2008:3).

En este sentido, comprendemos que los repertorios musicales populares que circulan dentro del aula escolar y cómo éstos

se abordan, devienen de ciertas concepciones históricas/simbólicas (un ejemplo es el mismo término de “lo popular”), de pensamientos heredados que al ser desentramados dan lugar a la posibilidad de ese ser/estar que mencionamos anteriormente. Así mismo, los vínculos entre los sujetos que ocupan y/o habitan las aulas secundarias se transforman hoy en terrenos complejos que pocas veces dan lugar a la experiencia, en el sentido que Larrosa (2003) le otorga al término, es decir, a eso que nos pasa y al pasarnos nos transforma. Es entonces cuando las estrategias se agotan, las prácticas musicales no forjan identidades, los docentes se sienten agobiados, los adolescentes ajenos, entramos en un terreno en el que cada uno hace lo que puede, en un terreno sin voz, en un terreno donde estamos todos pero no hay nadie allí.

Por otro lado, el aula, lugar de despliegue de la enseñanza, se cruza hoy con el papel predominante de la tecnología. Los adolescentes entran en la escuela como portadores de culturas, estimulada por los medios de comunicación, por su legitimación en el sistema de producción de bienes y consumo, y por una nueva relación con la tecnología, que reconfigura el lugar de los saberes y sus poseedores. El sujeto imaginado, real o fantaseado, estalla, y se diversifican identidades juveniles. En consecuencia, los jóvenes ingresan con estas dotaciones identitarias, irreductibles en un punto, a una institución homogeneizante con dificultades para registrar y procesar aquellas diferencias, que vive como amenazas (...) Hay un poder subjetivador profundo en esta relación y sus nuevos lenguajes. El resultado, la producción de nuevos sujetos. (Balardini, 2002:10,11)

En este plano de avatares posmodernos nos encontramos abriendo las puertas para seguir apostando al pensar haciendo música con nuestros estudiantes, con nuestros docentes, con nuestras incertidumbres, limitaciones y alegrías. ¿Podemos pensar en nuestras aulas y en los vínculos que allí se construyen como posibilidades de encuentro que den lugar a la experiencia? ¿Cómo podemos con la música posibilitar ese encuentro? ¿Cómo hacemos entonces música popular en las escuelas secundarias de hoy?

### **Sobre repertorios populares y formas de implementación**

Diversos autores coinciden en señalar que la enseñanza de la música debería atender a las principales actividades

que realiza un músico para construir conocimientos: escuchar, interpretar y componer obras musicales. Estas actividades al ser trasladadas a las aulas escolares, requieren de los docentes la puesta en marcha de estrategias que comprometan habilidades de recepción, interpretación y creación musical. Para ello es necesario contar con repertorios seleccionados posibles de ser escuchados, cantados, interpretados instrumentalmente, arreglados, recreados, y, fundamentalmente, posibilitar la experiencia musical en los sujetos habilitando espacios singulares en la compleja red de interacciones subjetivas.

Madoery (2015) señala que las actividades de componer e interpretar desde la perspectiva de la música académica, prevé dos perfiles determinados de músicos, que esta diferencia ha sido potenciada en las instituciones desarrollando carreras diferentes para cada perfil y que justamente, en lo que refiere a música popular, los límites son más flexibles.

Lucy Green (2008, 2005) indaga en los procesos de aprendizaje de los músicos populares en contextos informales y a partir de los criterios metodológicos vistos diseña un proyecto para generar prácticas de enseñanza musical en ámbitos escolares. La autora define algunas características de dichas prácticas: no hay imposición de repertorio, los músicos son quienes lo definen, no se usa la notación musical, la música es aprendida “de oído”, los procesos de aprendizaje, en lugar de partir de lo simple a lo complejo como ocurre en ámbitos formales, se realizan de forma holística y grupal en donde prevalece la amistad y la búsqueda de identidad. Hay un equilibrio entre las formas de comportamiento musical la escucha, la interpretación, la improvisación y la composición, con énfasis en la creatividad personal.

Los principales documentos [1] que prescriben respecto del repertorio para escuela secundaria incluyen a “todas las músicas”, favorecen la “ejecución instrumental de múltiples repertorios”, tomando como punto de partida la “música del entorno cercano al estudiante”, proponen un “repertorio de canciones que representen un panorama variado de géneros y estilos” que permitan revalorizar el “patrimonio musical local, regional y universal” propiciar “la ejecución de músicas cercanas a los consumos culturales propios de los adolescentes y los jóvenes”. Samper Arbeláez (2009),

[1] Nos referimos a los documentos de INFOD; NAP para Escuela Secundaria y Diseños Curriculares para el Ciclo Básico de la Jurisdicción Córdoba citados en la bibliografía.

sostiene que el territorio musical está ligado, muchas veces, a dimensiones importantes de la vida social de los adolescentes, que lo vinculan/alejan de grupos de pares, actividades, grupos sociales y conforman rasgos identitarios que los caracterizan. En relación al currículum musical, Lucy Green (2016) sostiene que no se trata sólo de acercar el repertorio de música popular como simple contenido, sino de redefinir el modo en que el docente entiende qué es la “música” y qué es lo que se debería enseñar de ella, como así también las formas en las cuales los músicos desarrollan los conocimientos, que si bien a lo largo de la historia, las músicas populares tendieron a moverse en circuitos informales estableciendo una conexión en cómo ser enseñadas y aprendidas, dicha conexión no es necesaria, como tampoco aquella que liga a la música clásica a la educación formal.

Históricamente, la música popular ha sido transmitida a través del aprendizaje informal. ¿Qué pasa, entonces, cuando en lugar del término “aprendizaje informal”, conectamos el término “educación” con música popular? Obviamente esto implica un cambio de perspectiva profundo. Tan pronto como hablamos de educación, ya estamos refiriéndonos a un concepto asociado a una práctica relativamente formal. (...) Entonces, ¿de qué manera los conceptos de educación y aprendizaje informal se han reunido en varios puntos en referencia a la música popular? Una de las razones reside en que si le damos a los estudiantes de las escuelas y otros contextos formales, la oportunidad de aprender música a través de medios informales, una de las primeras cosas que suceden es que se les da una chance de elegir qué música aprender. ¡El punto es que los estudiantes elijan la música! Eso significa que pueden elegir cualquier música. De todas formas, dada la libertad de hacerlo, tienden a optar por la música popular. Eso es todo. Hay una conexión necesaria entre aprendizaje informal y música popular; pero hay una conexión histórico-social también. (p.153)

En la misma línea de acción, Eleanor Stubley (1992) da importancia a la comprensión del estilo musical como construcción socio-histórica, al cúmulo de conocimientos que aportan los sujetos a las experiencias musicales y los modos de interacción entre las dimensiones individuales, sociales e históricas con los diferentes contextos y situaciones experienciales. La experiencia tiene una dimensión social



al punto de que los estilos musicales definen los marcos colectivos de referencia, a través de los cuales los significados son compartidos en un contexto social más amplio (p.14).

Nuestra experiencia de varios años de trabajo en el equipo de investigación con el proyecto “La música que suena en la escuela secundaria”. Un estudio sobre repertorio musical y criterios de selección [2], diversas intervenciones con estudiantes y docentes, resultados de cursos de capacitación realizados en 2015 y 2016, nos han permitido reflexionar de manera conjunta acerca de la importancia del repertorio musical desde todas las dimensiones (percepción-producción-creación) acorde a las posibilidades reales de las escuelas, los criterios puestos en juegos para su selección con la posibilidad de ingreso de diversas músicas que permitan una experiencia multicultural rica y plural en las aulas, los nuevos modos de registro y las estrategias pedagógicas del trabajo con o sin partitura, las vinculaciones que se establecen en el aula con respecto a las diversas significaciones de “lo popular”. Conociendo la diversidad de escuelas que existen en las grandes ciudades, la heterogeneidad de los estudiantes que las transitan, nos preguntamos si la multiplicidad de universos musicales que adoptan los estudiantes podrían incluirse en el trabajo áulico, transformados en propuestas significativas para la enseñanza, si las estrategias puestas en juego por los docentes contemplan las identidades de las juventudes actuales en tanto subjetividades y si los docentes que transitan las aulas secundarias de nuestra provincia han recibido trayectos propios del abordaje del repertorio popular en su formación inicial, repertorio que resulta legitimado en los diseños curriculares y en las preferencias musicales de los estudiantes. Las identidades musicales sirven para unir, pero sirven también para demarcar separaciones, decía Corián Aranohián en 2011.

Los docentes acceden más a los medios digitales que a los impresos para la búsqueda de repertorio, que éste es plural en elecciones y criterios de selección, los arreglos “suceden” en el devenir del encuentro en el aula, es decir, prácticas singulares de la experiencia musical y que generalmente no se escriben con notación convencional (algunos utilizan indicaciones que colaboran con la memoria). Mientras que las principales discusiones en la formación musical (fundamentalmente en lo que hace a la formación instrumental eurocéntrica), giran en torno más del objeto que del sujeto, Lines (2009:92) critica

[2] Proyecto “B”, dirigido por la Mgter. Andrea Sarmiento, avalado por la SeCyT –UNC.

esta postura de que la obra pre-compuesta se ha convertido en objeto de exaltación, o en algo “superior” al propio acto de musicar (Lines, 2009:92).

Como venimos exponiendo, diversos autores coinciden en señalar algunas características inherentes a las músicas populares en relación a lo notacional. Así mismo, coinciden en que los procedimientos de producción musical en la música popular difieren de aquellos de la música académica. Recuperaremos dos fragmentos de algunos de ellos que revelan lo observado en el análisis de experiencias con docentes y estudiantes que desarrollaremos a continuación.

“(…) encuentro procedimientos en el proceso que va desde la creación a la obra en vivo o grabada, diferentes a la música académica. Hasta en el tango (en algunos casos el jazz) donde existen partituras para las intérpretes, la ejecución del género prescribe una cantidad importante de información no codificada en esta partitura. Asimismo, existe una particularidad desde la perspectiva del análisis y es que necesariamente éste debe ser auditivo. Incluso, repito, en el tango, que existe una mayor cantidad de partituras, el análisis de las obras debe contemplar la audición de la versión que se intenta abordar, dado que las diferencias pueden ser grandes en alguno de los rasgos.” (Madoery, 2015:10)

“En cuanto a las características en común que podrían encontrarse en estas manifestaciones musicales, están ligadas a aspectos inherentes a la composición e interpretación; algunas de ellas son: 1. Eje en la ejecución como texto principal, como ha hecho notar Omar Corrado (1989), y presencia de parámetros no notacionables o difícilmente notacionables ligados a la misma, como cuestiones expresivas, (...) el timbre, la ornamentación, entre otros (Tagg 1982:5). (...) Organización del discurso musical a partir de patrones rítmicos que funcionan como “columna vertebral” (claves, groove) en donde la repetición tiene una importancia estructural. En el caso de que exista escritura, su rol es completamente diferente al de la música académica: ( ) ediciones simplificadas rítmicamente que sirven como guía para el ejecutante ( ); textos de canciones con cifrados; partituras del “tema” en notación tradicional y el cifrado americano que plantean una decodificación con ciertas libertades y conocimiento del estilo; ( ) decodificación no unívoca de los signos tradicionales, que funcionan como guía y no dan cuenta de lo sonoro fielmente; (...) la utilización

de la improvisación, las letras, los patrones rítmicos y las formas como puntos de partida, la creación simultánea de letra y música, la composición grupal, la grabación como herramienta y partitura casi inexistente en muchos casos o como último eslabón de la cadena". (Goldsack, López y Pérez. 2016:53-80)

## Una lectura acerca del compartir música con docentes y estudiantes de nivel medio

Entendemos que la diversidad del accionar de los docentes en el nivel medio y la heterogeneidad en los grupos de alumnos en cuanto a sus conocimientos y capacidades musicales permite realizar diversas formas de trabajo y selección de repertorios teniendo en cuenta la formación inicial y continua de cada docente y de cada grupo de estudiantes. Nuestro grupo de investigación llevó adelante dos experiencias de aula-taller en nivel medio, uno dirigido a estudiantes y otro a docentes.

En el marco de Arte para Armar, programa de Secyt (Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC)<sup>3</sup>, organizamos y dictamos un taller desarrollado en el Colegio Nacional de Monserrat con alumnos de los últimos años de esta escuela preuniversitaria. Consistió en un diálogo con los estudiantes cuyo objetivo era presentar y compartir la experiencia de los investigadores en música. Se les propuso conformar un espacio para hacer música popular en conjunto con cotidiáfonos y tecnologías. Se interpretaron partes del repertorio musical popular arreglados para nivel medio privilegiando la búsqueda expresiva, la interpretación y la recreación empleando el canto y los recursos vocales, el cuerpo, notaciones convencionales y no convencionales, instrumentos (chancletófonos, parches y tobilleras con cascabeles) y nuevas tecnologías.

En cuanto a la segunda propuesta de formación continua, el Seminario-Taller ¡Alta Banda! "Taller de repertorio musical para la escuela secundaria" dictado en el mes de Mayo-Junio del 2016 contamos con el relevamiento de las experiencias áulicas de un grupo de docentes del sistema educativo provincial, que participaron en la investigación a través de entrevistas y del aporte del repertorio que practican en sus escuelas. Asistieron 25 docentes en ejercicio en el nivel medio de la Pcia. de Córdoba. Se intentó reflexionar sobre la importancia del repertorio en las propuestas áulicas para la escuela secundaria,

3 Programa que tiene por objetivos, por un lado, la articulación de acciones con Instituciones educativas de nivel primario y secundario de Córdoba Capital y provincia y las escuelas preuniversitarias de la UNC, involucrando a docentes e investigadores de esta casa de estudios, y por otro, difundir el conocimiento científico, tecnológico y artístico generado en nuestra Universidad contribuyendo de forma directa a la enseñanza de estas ramas en las escuelas,

realizar prácticas vocales/instrumentales/corporales en conjunto, arreglar/reversionar repertorios musicales diversos, profundizar acerca del uso de la tecnología y los dispositivos tecnológicos para abordar propuestas musicales concretas, analizar los diseños curriculares para conocer las perspectivas que subyacen en los mismos respecto del tema en cuestión y debatir acerca de los criterios de selección puestos en juego para elegir el repertorio. Se recuperaron y compartieron los saberes docentes en un trabajo grupal reflexivo con la preparación de una propuesta musical viable para la escuela y presentación de la partitura de la misma. Además de éstas, se pudo recopilar algunas otras partituras de trabajos realizados por cada uno en sus escuelas.

Siempre es un desafío trabajar desde los conocimientos previos de los alumnos. La heterogeneidad de dichos conocimientos la complejidad de transformar saberes de sentido común, nutridos en la experiencia cotidiana en objetos cognoscibles, es una tarea sumamente difícil, nadie lo niega pero esos saberes forman parte del mundo circundante de nuestros alumnos y, por lo tanto, son parte de su subjetividad. (Carabetta 2008: 54)

Partiendo del análisis de once partituras recopiladas de profesores se observa la preocupación de los mismos en seleccionar obras de diferentes géneros y estilos interesándose por el gusto de sus alumnos: rock nacional o internacional (4), llamadas populares como cumbia y cuarteto (3), folklórica o tradicional latinoamericana (3). Sólo en un caso el arreglo fue instrumental y escrito por el docente. En todos los casos aclaraban que como criterio de selección tuvieron en cuenta la poca o mediana dificultad rítmico-melódica para ensamblar con instrumentos melódicos como flauta o xilofón y acompañamientos rítmicos sencillos como pulso, contratiempos, ostinatos entre otros. Los instrumentos melódicos ejecutan generalmente introducción, interludios y en algunos casos coda. Se componen de melodías simples que no exceden la octava. Se incluyen cotidiáfonos, se observa la presencia de sonidos corporales, tales como palmas, chasquidos, golpe de piernas. En los acompañamientos rítmicos se juega con la diferencia de alturas no determinadas pero nombradas como graves y agudos (Grave: piés en el suelo - Agudo: chasquidos). Las ejecuciones rítmicas son simultáneas con el canto y lo instrumental-melódico se destina, dentro de la estructura, a las secciones como

introducción, interludios y codas. Las estructuras formales más comunes fueron: introducción, estrofa, estribillo, Interludio, estrofa, estribillo, coda. Algunos docentes rescatan los acompañamientos armónicos ejecutados por alumnos, ya sea flauta y guitarra o acompañan ellos mismos. Sólo una obra se presenta como instrumental, con flauta, piano, guitarra y acompañamiento rítmico, trabajado tipo canon sólo con tres o cuatro sonidos. En cuanto a la intervención de las APP de los celulares su utilización es escasa. Los docentes presentan claridad al referirse a las áreas del Diseño en donde encuadran estos trabajos. Los más mencionados son: producción y acompañamientos rítmicos, melódicos, tanto vocales como instrumentales característicos de géneros populares y latinoamericanos, propiciar participación en una producción musical considerando y revalorizando características del entorno musical y local, desarrollar recursos técnicos, vocales e instrumentales necesarios que posibiliten una ejecución musical fluida y coordinada. Al describir la metodología de enseñanza, los docentes coinciden que la totalidad del alumnado aprende todas las partes. Luego se designan roles musicales a cada alumno. Y las partituras? Cuatro docentes aclararon haber usado partituras analógicas o solmización para reforzar la ejecución del ensamble, es decir como guía. En ninguno de los casos analizados la partitura se muestra como indispensable. Tampoco presentan las mismas características que pueden advertirse en partituras de repertorio académico como mencionamos anteriormente. Uno de los trabajos ofrecido por un docente, muestra un arreglo compuesto grupalmente por sus alumnos, con cuatro líneas rítmicas de diferentes instrumentos o sonidos para acompañar una canción cantada o ejecutada en la flauta dulce. Cuando los docentes realizan una experiencia musical en las aulas ¿tienen en cuenta al alumno como auditor, ejecutante y compositor? ¿La experiencia respeta características del estilo musical en el hecho mismo?. Como señala Stublely (1992):

“La experiencia musical, sea del auditor, del ejecutante o del compositor, es un acto intencional en el cual los individuos aceptan el hecho musical como propio, configurando lo que dicha experiencia brinda con relación a su cúmulo de experiencias y conocimientos anteriores. La experiencia tiene una dimensión social al punto que los estilos musicales definen los marcos colectivos de referencia, a través de los cuales los significados son compartidos en un contexto social más

amplio. El estilo tiene una dimensión histórica donde la tradición crea una conciencia de que los sonidos musicales han sido interpretados de una manera particular en el pasado y que esta manera de formular y comprender tiene un significado o un valor especial.”

### **A manera de cierre**

Encontrarnos en aulas con adolescencias/juventudes sigue siendo un desafío que nos involucra a repensar nuestras prácticas en un contexto complejo del cual formamos parte. Encontrarnos en un territorio como el aula, nos invita desde nuestras perplejidades a asumarnos sujetos y a dar lugar a la posibilidad de la pregunta, siendo que las instituciones enseñan más a responder que a preguntarnos. Aceptar las diferencias entre generaciones, enseñar a vincularnos y a dar lugar a la voz desde el ser musical, comprender nuestras trayectorias que, muchas veces limitantes y demandantes, nos han formado a pensar el lenguaje musical desde perspectivas eurocéntricas, preguntarnos entonces desde qué lugares pensaremos acerca de la enseñanza del repertorio musical popular como prácticas artísticas sigue siendo nuestro interés.

Basados en el análisis de la investigación llevada a cabo con los estudiantes y docentes de la Provincia de Córdoba, creemos que hay un interés genuino y una necesidad de expresión desde lo musical. En cuanto a nuestro objeto de estudio, consideramos que la selección de repertorios en general se realiza desde el acuerdo entre docentes y alumnos, para aprender el alumno sobre todo juega de auditor al memorizar las partes ya sean rítmicas, melódicas para luego formar el ensamble de la obra. Los procedimientos y formas de circulación del repertorio en las aulas difiere de otras músicas. Como hemos señalado anteriormente por lo general el uso de la partitura no es un elemento indispensable utilizado por el docente ante estos repertorios. De esta manera al actuar luego como intérprete el alumno recrea la obra de acuerdo a las experiencias musicales desarrolladas previamente. En cuanto al estilo inferimos que debido al armado en la clase misma de los arreglos, éste va teniendo diferentes dimensiones en cuanto a lo que estrictamente se refiere a la obra trabajada. (cumbia, folklore, rock). Por lo tanto las ejecuciones no siempre están delineadas o construidas sobre un estilo musical determinado, más bien los modos de interpretación toman dimensiones diferentes de acuerdo

a los contextos y situaciones particulares de cada grupo de alumnos. En relación a las nuevas tecnologías, los docentes utilizan internet como fuente de búsqueda de repertorio, la grabación como registro y formas de enseñar, pero al mismo tiempo, encuentran limitaciones para utilizarlas dentro del aula (programas específicos en computadoras áulicas, app en celulares, editores de audio de fácil manejo pensados para adolescentes, etc.).

Dados los recursos con que se cuenta en las escuelas de la provincia, muchas veces es difícil pensar en lograr la sonoridad de un género, a veces tan asociada a determinados instrumentos. Ante esta situación, ¿cuál es la respuesta para no perder el entusiasmo de los alumnos? ¿Es posible emular los resultados sonoros con los recursos disponibles, o se puede pensar en un arreglo que reemplace la sonoridad original y aun así sostenga el valor artístico para los estudiantes y docentes?

Creemos que gran parte del valor que den los estudiantes al producto alcanzado estará vinculado al proceso previo, a las elecciones y a la impronta que puedan dar a la obra. Se rescatan en este sentido características de los procedimientos del arreglo de música popular, la versión se va construyendo en los ensayos y el intérprete toma libertades en el resultado final. Coincidiendo con Madoery (2007) el arreglador es tanto “instrumentador-armador” como “intérprete-ejecutante”. El docente lleva un bosquejo, que puede consistir en la melodía del tema, los acordes, y algún tipo de acompañamiento rítmico, pero todo esto queda sujeto a elecciones de los estudiantes, que le darán la instrumentación que consideren más adecuada, podrán intervenir en la forma, producir todo tipo de variantes, y de esta manera buscar un resultado satisfactorio.

Volviendo a la cita que inicia nuestro trabajo, creemos que sostener el aula como comunidad plural en donde las diferencias se desplieguen y en donde nos encontremos haciendo música y reflexionando juntos sobre ella, es la magia que nos debería convocar al entrar, estar y salir de ese espacio tan particular. Así, habría posibilidad de crear otros mundos posibles, una comunidad educativa.

## Bibliografía

- Aharonian, C. (2011), La enseñanza de la música y nuestras realidades. XVII Seminario Latinoamericano de Educación Musical FLADEM. Guatemala. Recuperado de: <http://www.galileo.edu/esa/files/2011/12/2.-La-ense%C3%B1anza-de-la-m%C3%BAstica-y-nuestras-realidades.Cori%C3%BAAn-Aharoni%C3%A1n.pdf>
- Balardini, S. (2002) Jóvenes, tecnología, participación y consumo. Buenos Aires: CLACSO
- Carabetta, S. (2016). Entrevista con Lucy Green. Foro de educación musical, artes y pedagogía, Vol. 1 (Núm. 1), pp. 133-156.
- Carabetta, S. (2008). Sonidos y Silencios en la formación de los docentes de música. Buenos Aires: Maipué.
- Edelstein, G. (2011), Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Eisner, Elliot W. (2007), Cognición y currículum: una visión nueva. Buenos Aires: Amarrotu Editores.
- González, J.P. (2013). Pensar la música desde América Latina. Problemas e interrogantes. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Kantor, D. (2008). Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Buenos Aires: Del Estante Editorial
- Larrosa, J. (2008). Aprender de oído. Intervención en el ciclo de debates Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad. Barcelona. Recuperado de <https://ecaths1.s3.amazonaws.com/alfabetizacionacademica/historia/1424145420.5-%20Larrosa,%20J.%20Aprender%20de%20o%C3%ADdo.pdf>
- Larrosa, J. (2003), Conferencia. La experiencia y sus lenguajes. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)
- Madoery, D. (2007). Género-tema-arreglo. Marcos teóricos e incidencias en la educación de la música popular. I Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular. Universidad Nacional de Villa María. Recuperado de <http://webnueva.unvm.edu.ar/webs/congresomusical/Ponencias/Cap%C3%ADtulo%20I%20N%C2%B03%20Diego%20Madoery.pdf>
- Madoery, D. (et ál); Pinnola F. (comp.) (2015). Conferencia Inaugural. Música Popular y Educación. El problema de los equilibrios. En: Música Popular y Educación: Actas del 5to Congreso de Educación Musical "Músicos en Congreso". Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2012). Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homosapiens.
- Regelsky, T., (2009), La música y la educación musical: Teoría y práctica



ca para "marcar la diferencia". En: La educación musical para el nuevo milenio. David Lines. Madrid: Morata.

Salgueiro Caldeiro, Ana M. (1997). La práctica docente cotidiana en el aula: el proceso de negociación. Investigación en la escuela, N° 31. Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Samper Arbeláez, A., (2010), La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas. Vol. 5 (Núm. 2), pp. 29-42. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/revistas/Facultad/artes/cuaderno/index.html>

Sarmiento, A.; Rivarola, Y.; Silenzi, M.B. (2015) Repertorio musical en escuela secundaria: ¿el ocaso de la partitura?. En: Música Popular y Educación: Actas del 5to Congreso de Educación Musical "Músicos en Congreso". Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral

Stubley, Eleonor V. (1992) Manual de investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Un proyecto de la conferencia Nacional de Educadores. Mc Gill University En R. Colwell (Ed) Handbook and research in music teaching and learning

Vommaro, P. (2015). Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

## Corpus documental

Consejo Federal de Educación - Resolución N° 141/11 NAP -1°, 2° ó 2° y 3° año de la Educación Secundaria.

Consejo Federal de Educación-Resolución N° 180/12 NAP -3°, 4° y 5° año/ 4°, 5° y 6° año de la Educación Secundaria.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Diseño curricular Profesorados de Educación Artística - Febrero de 2009.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Diseño curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria- Tomo 2 - 2011-2015.

## La clave rítmica como organizador de la temporalidad en las músicas latinoamericanas

MÓNICA VALLES, JOAQUÍN PÉREZ E ISABEL C. MARTÍNEZ

LABORATORIO PARA EL ESTUDIO DE LA EXPERIENCIA MUSICAL (LEEM) – FACULTAD DE BELLAS ARTES – UNLP

La clave rítmica suele identificarse como un patrón de ataques presente en toda una serie de géneros musicales, que se inserta en el marco de una territorialidad a la que se conceptualiza como “atlántico negro” (Farris Thompson 1984, Gilroy 1993). En la música latinoamericana se la reconoce y describe en géneros tales como el son cubano, el candombe uruguayo o el samba brasileiro, entre otros, en cada uno de ellos la clave adquiere características particulares (González 2014). Se la ha definido como: “Un patrón de cinco ataques que sirve a la fundación de los ritmos afrocubanos en la salsa” (Mauleon, 1993), “una línea conductora vinculada a la unidad de tiempo” conocida como “línea temporal”, en la música cubana (Rodríguez Ruidiaz 2013), o “un patrón rítmico de referencia” en el caso del candombe (Ferreira 2001). Más allá de los modos en que es conceptualizada y de las características propias de cada género, lo cierto es que la organización temporal de una clave rítmica, entendida como un componente organizador de la temporalidad de diversos géneros musicales, presenta una serie de pulsaciones no isócronas.

En el presente trabajo, se pone en consideración el modo en el que la clave rítmica dialoga con los postulados de las teorías métricas de la música occidental. Estas teorías conciben a la estructura métrica como una organización jerárquica en la que coexisten diferentes niveles de pulsación isócronos que presentan una alternancia de tiempos fuertes y débiles. Cualquier evento que se aparte de esta condición es considerado como un desajuste, ambigüedad o disonancia métrica (Lerdhal y Jackendof 1983, London 2004, Krebs 1987, 1999). Esto da lugar a ciertas inconsistencias vinculadas con el abordaje de estilos de música en los que la “ambigüedad” métrica es una condición inherente, o bien con las preferencias culturales para ciertos tempi o estructuras métricas o la percepción/performance de estructuras métricas equivalentes, entre otros (Naveda y Leman 2011). Según estas teorías, todo evento que contraría el esquema de acentuación constituye un “desplazamiento métrico”. Desde esta perspectiva, la clave rítmica constituiría entonces un evento de este tipo, lo cual lleva a preguntarse ¿Cómo es posible que la temporalidad de una obra musical, como es el caso de las músicas latinoamericanas, se estructure en base a un desplazamiento o ambigüedad métrica? Si esta ambigüedad se convierte en un patrón organizador ¿por qué pensarla como desvío? Se propone entonces re-jerarquizar el lugar que ocupa la clave rítmica en el marco de la estructura métrica atendiendo al hecho de que se manifiesta [En términos de Lino Neira (2002) - como una “guía metrorrítmica” que organiza la comprensión de la temporalidad musical. Se plantea que las herramientas que nos brindan las teorías sobre metro musical no resultan suficientes para comprender y dar cuenta del significado que tiene la clave rítmica por lo cual, deben desarrollarse marcos teóricos propios que permitan una comprensión más profunda de su estatus en el marco de la organización temporal de la música.

En el ámbito de la práctica musical suele utilizarse el concepto de clave rítmica o simplemente clave, para referir a un patrón rítmico de cinco ataques presente en toda una serie de géneros musicales latinoamericanos. Es así como se la reconoce y describe con características particulares en el son cubano, el candombe uruguayo o el samba brasileiro, entre otros (González, 2014). Estos géneros musicales tienen en común una fuerte herencia africana en lo que respecta a la tradición musical y cultural, aunque están

ubicados en espacios geográficos distantes, los estudios culturales y la etnomusicología definen para los mismos una territorialidad compartida a la que se ha conceptualizado como “atlántico negro” (Farris Thompson, 1984, Gilroy, 1993). En Latinoamérica, este concepto refiere a la zona de la costa atlántica comprendida entre el sur de los Estados Unidos y la desembocadura del Río de La Plata, en una forma transcontinental engloba además las costas Africanas del Atlántico. Gilroy (op.cit.) propone la idea de “atlántico negro” para definir las formas culturales del negro disperso a partir de los procesos de esclavización entre los siglos XVI y XIX (p. 2, 3). La cultura afro-latinoamericana se presenta entonces como un producto del proceso colonial dando lugar a un cultura compartida, aunque heterogénea, conformada por comunidades de América, Europa y África, configurando una unidad de análisis que ofrece una perspectiva intercultural (Barson, s/d). El “atlántico negro” en donde ubicamos la clave en tanto elemento característico de lo musical se presenta a nivel local como “un espacio de hibridaciones y de sentidos variablemente manifestados en sus particularidades locales y nacionales.” (Ferreira Makl, 2005: p 16).

Algunas de las definiciones de clave, la describen en el marco de una práctica en particular como “un patrón de cinco ataques que sirve a la fundación de los ritmos afrocubanos en la salsa” (Mauleon, 1993), “una línea conductora vinculada a la unidad de tiempo” conocida como “línea temporal”, en la música cubana (Rodríguez Ruidiaz, 2013), o “un patrón rítmico de referencia” en el caso del candombe (Ferreira Makl, 2001). Más allá de las definiciones y de las características propias de cada género, lo cierto es que la clave se manifiesta como un elemento en común para todas estas músicas que funciona como organizador de la temporalidad. Debido a su carácter no isócrono, la clave presentaría un conflicto para la teoría musical de tradición europea, ya que la organización de la temporalidad en la música occidental, está basada principalmente en una estructura métrica en la que se ordenan de forma jerárquica una serie de pulsaciones isócronas. En relación a dicha estructura, se suele describir a la clave como un ritmo sincopado o desplazamiento. Se hipotetiza aquí que al definirla como desvío en relación a una pulsación isócrona, la clave perdería su lugar de jerarquía como organizador temporal.

## La clave como organizador de la temporalidad

Cuando hablamos de la clave nos referimos en primer lugar al patrón rítmico presente en el son y la rumba cubanos al que, en la bibliografía que aborda la temática, se lo puede encontrar escrito tal como se observa en la figura 1.



Figura 1. Modos de notación de las claves de Son y Rumba (Mauleón 1993 arriba Dicciani 2009 abajo)

Según Mauleón (op. cit.), el modo tradicional de escribir la clave es en compás de 2/4, aunque en la actualidad también se la escribe en 4/4. En cualquiera de los dos casos, al escribirla se la adapta a un marco métrico propio de la teoría tradicional basada en la música europea. En el contexto de esta teoría, los ritmos de la clave se describen como sincopados, donde algunos tiempos fuertes quedan suspendidos y algunos débiles, se acentúan. También es frecuente que se asocie a la clave de son o rumba cubanos con un patrón rítmico de cinco ataques en 6/8 conocido como clave afro. Diferentes autores señalan que dicho patrón sería común a la música religiosa africana y afro-latinoamericana de tradición Yoruba (ver figura 2).



Figura 2. Clave Afro en 6/8 (Mauleón 1993)

Como se mencionó anteriormente, la clave no está presente solo en el son cubano ya que su uso se extendió hacia diferentes regiones de Latinoamérica influyendo en las músicas regionales. A pesar de su indiscutible origen africano, no parece que la clave de son haya estado presente en la música africana tradicional. No obstante, su similitud estructural con un patrón muy extendido en África Occidental y Central, sugiere un vínculo “genético” entre ambos, lo que sugiere una transformación latinoamericana (Torres, 2013).

En un estudio cross-cultural Vurkaç (2012) establece conexiones entre la clave del son cubano, la del samba brasileiro y las de otros estilos latinoamericanos. Este autor propone un concepto de clave en un sentido amplio que va más allá de un patrón específico en un género determinado, comprende la clave en el marco de las relaciones que este patrón rítmico tiene con una familia de patrones asociados dentro y fuera del estilo. Cabría preguntarse finalmente si el concepto de clave y el patrón de cinco ataques asociado a dicho concepto, es el resultado de la expansión del modo en el que funciona la clave para el son cubano o si la clave como patrón rítmico en un sentido amplio emerge en la distintas músicas debido los orígenes culturales en común, por ejemplo la tradición Yoruba o africana en general. En esta línea Malabe y Wiener (1990) consideran que “casi cualquier figura rítmica puede servir como clave”, en tanto funcione como un eje coordinador de partes independientes.- (p. 9 citado por Vurkaç, op.cit.).

Diversos autores consideran que la clave estructura los sistemas rítmicos, organiza los patrones instrumentales, las frases melódicas e incluso la improvisación (Mauleón, op. cit., Valcarcel Gregorio, s/d, Gonzalez, op. cit). En el caso de la

salsa, se la considera fundamental en tanto permite a músicos y bailarines sostener la métrica (Peña Aguayo, 2012). Otros sostienen que si bien la clave es imprescindible, no es en sí misma la que estructura la temporalidad de la música (Acosta, 2004). En dichas perspectivas la organización estaría dada por la polirritmia (o polimetría) subyacente que resulta de la sumatoria de diversas líneas rítmicas, no pudiendo prescindir de ninguna de ellas "sin afectar la concepción polirrítmica y el discurso melódico-rítmico general" (Acosta, op. cit.: p. 50). La descripción de Acosta se da en el marco de la música cubana -especialmente la rumba y el son- y atiende a la conjunción de varios patrones (toques de cáscara, cencerro, etc.), donde la clave se presenta como un eje vertebrador a partir del cual se conforma un "esqueleto". Estos patrones son considerados como extensiones de la clave y todos ellos se relacionan con el resto de los patrones presentes en los demás instrumentos tales como congas, bongos, timbales (Genton, 2000).

### **Algunas consideraciones sobre las teorías métricas**

Las teorías más difundidas conciben a la estructura métrica como una organización jerárquica en la que coexisten diferentes niveles de pulsación (beats) isócronos que presentan una alternancia de tiempos fuertes y débiles. Lerdhal y Jackendoff (1983) sostienen que es "el patrón regular y jerárquico de pulsaciones (beats) con el cual el oyente relaciona los eventos musicales." (p. 17). Según esta perspectiva, es la interacción de los distintos niveles de pulsación (o la alternancia regular de tiempos fuertes y débiles en un nivel dado) lo que produce la sensación de métrica. Estos niveles de pulsación son entendidos como capas superpuestas que se distribuyen a lo largo del tiempo. El modo en que se relacionan estas capas ha dado lugar, en las teorías métricas, al desarrollo de reglas "de preferencia métrica" o "de buena formación métrica", que en general se basan en el ajuste proporcional de los eventos de la superficie rítmica a los niveles de pulsación y en la idea de refuerzo o contradicción del esquema de acentuación correspondiente. Cualquier evento que se aparte de esta condición es considerado como un desajuste, ambigüedad o disonancia métrica (Lerdhal y Jackendoff, op. cit., London, 2004, Krebs, 1987, 1999). Esto da lugar a ciertas inconsistencias vinculadas con el abordaje de estilos de música en los que la "ambigüedad" métrica se vuelve una condición inherente a partir de la falta de definición fuerte-débil o la yuxtaposición de patrones no isócronos. Según las teorías de la estructura

métrica, todo evento que contraría el esquema de acentuación constituye un desplazamiento ya sea éste una síncope o un contratiempo. La organización temporal de la clave da como resultado un patrón rítmico que, según estos postulados, contiene varios eventos desplazados métricamente. Si bien en la música latinoamericana es posible identificar información métrica relacionada con la jerarquía tal como la plantean las teorías, el uso regular de estos desplazamientos produce “ruido” o tensión en relación al concepto central de la métrica tradicional. Esto lleva a preguntarse ¿Es posible que la temporalidad de una obra musical, como es el caso de las músicas latinoamericanas, se estructure en base a un desplazamiento o ambigüedad métrica? En un intento de ir más allá de la teoría métrica tradicional, podría reformularse la pregunta: Si esta ambigüedad se convierte en un patrón organizador ¿por qué pensarla entonces como un desplazamiento o desvío de la norma? o más aún ¿en qué medida debería ser considerada entonces como una ambigüedad?

### Planteamiento del problema

Si bien la música latinoamericana recibió la influencia tanto de la cultura europea como de la africana, muchas de las expresiones musicales están marcadas por las contribuciones de las tradiciones afro-americanas sobre todo vinculadas al componente rítmico. Como contrapartida a la música europea, donde el componente principal es la melodía, en las culturas africanas dicho lugar lo ocupa el ritmo el cual presenta una riqueza que se manifiesta a través de dos vías: la polirritmia (o conformación de patrones rítmicos a base de la combinación simultánea de distintos ritmos) y lo que las teorías métricas tradicionales denominan ritmos sincopados, dando como resultado patrones temporales que según dichas teorías, serían “irregulares” (Quintero Rivera, 1992). Así por ejemplo, la música afro-brasilera muestra una organización basada en patrones temporales recurrentes que emergen de una organización métrica latente donde se combinan patrones isócronos/no isócronos lo que daría como resultado una estructura polimétrica (Guillot, 2016).

Desde la etnomusicología, Kofi Agawu (2003) señala que esta polirritmia implica que las distintas líneas texturales desarrollan patrones rítmicos diferentes dentro de un marco métrico propio. La idea de polirritmia implica una convivencia antes que una coexistencia en tanto no formarían parte de



un mecanismo coordinado más global. Por el contrario, otros autores consideran que la polirritmia puede ser entendida como parte de un “pensamiento temporal más general” (Guillot op.cit., s/n), de una “sensibilidad polirrítmica más general que orienta la producción” (Ferreira Makl 2005, p.10).

A partir de estas ideas se plantea que las herramientas que nos brindan las teorías tradicionales sobre metro musical, no resultan suficientes para comprender y dar cuenta del significado que tiene la clave. Por esta razón deberían desarrollarse marcos teóricos apropiados que permitan una comprensión más profunda de su estatus en el marco de la organización temporal de la música latinoamericana. Se propone entonces re-jerarquizar el lugar que ocupa la clave en el marco de la estructura métrica, atendiendo al hecho de que se manifiesta “en términos de Lino Neira (2002, citado por Leonardo Acosta, 2004: p. 51) como una “guía metrorrítmica” que organiza la comprensión de la temporalidad musical.

### **Reflexiones finales**

Teóricos e investigadores coinciden en considerar que la estructura métrica resulta un eficiente facilitador de la comprensión de un fragmento musical. El contexto métrico juega un rol esencial en la organización perceptual de la música, proporcionando un marco de referencia al que el auditor se remite para establecer relaciones entre los distintos eventos de una obra. Su implicancia, tanto en la habilidad de audición como de ejecución/interpretación musicales, ha sido comprobada en diversos trabajos.

Se considera que, en el caso de las músicas latinoamericanas, para que esto resulte así efectivamente, la métrica de dichas músicas debería abordarse a partir de la concepción temporal que les da origen. Si bien en la performance musical y en el análisis de estas métricas es posible utilizar conceptos de las teorías tradicionales, si el organizador es la clave sería coherente incorporarla en la práctica musical como tal. Partir de la clave como eje vertebrador desde el que se organizan los demás componentes de la música, resultaría más ecológico para la experienciación de estas métricas.

Estas reflexiones abren una serie de interrogantes entre los que el aspecto notacional resulta de relevancia. La revisión bibliográfica así como la de algunos métodos de enseñanza de músicas latinoamericanas, muestra que el problema notacional es resuelto haciendo uso del código basado en la teoría tradicional. Sin embargo, según Clayton (1997, p. 3

citado por Guillot, op. cit.) el concepto tradicional de metro sería aplicable sólo a aquella música susceptible de ser transcrita con el sistema de medida propio de la música de la tradición occidental europea. Mientras que esta última suele presentar una relación fuerte con la notación desde su misma concepción, en el caso de las músicas latinoamericanas el origen estaría más cercano a una relación entre la corporeidad de la performance y la danza. Mientras que en el primer caso el modo de transmisión es escrito en el segundo, es oral. Esto también podría constituir parte del conflicto respecto de la aplicación de las teorías métricas -elaboradas en relación a la música escrita- a la música latinoamericana. Entonces, en el caso de la música latinoamericana ¿es necesaria la transcripción? ¿Pueden construirse modos alternativos de notación?

Por otra parte, desde la perspectiva de la cognición musical corporeizada (Leman 2008) se sostiene que el cuerpo cumple un rol determinante en el modo en que se construye la experiencia y que es la interacción corporal con el entorno lo que genera significados y permite una comprensión del mundo. Esta teoría considera que existe una relación entre las propiedades emergentes de una obra musical y el modo en el que músicos, bailarines y oyentes experimentan en su cuerpo y en su mente la música. A partir de esto cabe preguntarse ¿qué implicancia tiene la participación corporal en la construcción de la experiencia de la métrica latinoamericana?

Se considera necesario avanzar en el estudio del tema para dar respuesta a estas y otras cuestiones acerca de la función de la clave y de un sentido general de la métrica en la música latinoamericana. El desarrollo teórico alrededor de estas problemáticas podría implicar un aporte para la formación del músico en tanto permitiría alcanzar una comprensión más profunda y en sintonía con la concepción original de la temporalidad, lo cual promovería experiencias musicales más significativas.

## Referencias

Acosta, L. (2004) Otra visión de la Música Popular Cubana. La Habana: Letras cubanas

Agawu, K. (2003) Nketia's The Music of Africa and the Foundations of African Musicology. Paper presentado en CODESRIA Humanities Symposium on Canonical Works and Continuing Innovation in African Arts and Humanities; Accra, Ghana.

Barson, T. (s/d) Introduction: Modernism and the Black Atlantic. En [https://www.liverpool.ac.uk/blackatlantic/research/papers\\_articles\\_and\\_abstracts/](https://www.liverpool.ac.uk/blackatlantic/research/papers_articles_and_abstracts/)

Farris Thompson, R. (1984) *Flash of the Spirit: African & Afro-American Art & Philosophy*. Vintage Books

Ferreira Makl, L. (2001). La Música Afrouruguaya de Tambores en la Perspectiva Cultural Afro-Atlántica. En S. Romero Gorski (Ed.) *Anuario Antropología Social y Cultural en Uruguay*; pp. 41-57. Montevideo. Nordan/FHCE

Ferreira Makl, L. (2005) Conectando estructuras musicales con significados culturales: un estudio sobre sistemas musicales en el Atlántico Negro. VI Congreso de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular, Rama Latinoamericana, Buenos Aires. En <http://www.hist.puc.cl/iaspm/baires/articulos/luisferreira.pdf>.

Genton, D. (2000) La Clave. En *Les Tumbaos de la Salsa: Percussions et Musiques Afro-cubaines*. Editions Musicales Francaises; p. 16-25

Gilroy, P. (1993) *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. London and New York: Verso.

González, M. (2014) La clave como punto de partida Un acercamiento rítmico a algunas músicas latinoamericanas. En S. García, S. Valesini y J. Sciorra (Comps.) *7º Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales (JIDAP)*. La Plata: Facultad de Bellas Artes - UNLP.

Guillot, G. (2016) Hypothesis of Polymetric Structures in Afro-Brazilian Music. Fourth International Conference on Analytical Approaches to World Music AAWM. The New School, New York. En [http://www.gerald-guillot.fr/cv/research/docs/GUILLOT%20Gerald%20\(2016\)%20-%20AAWM%20ofull%20proposal%20-%20reviewed.pdf](http://www.gerald-guillot.fr/cv/research/docs/GUILLOT%20Gerald%20(2016)%20-%20AAWM%20ofull%20proposal%20-%20reviewed.pdf)

Krebs, H. (1987) Some Extensions of the Concepts of Metrical Consonance and Dissonance. En *Journal of Music Theory*, Vol. 31, No. 1; pp. 99-120.

Krebs, H. (1999) *Fantasy Pieces: Metrical Dissonance in the Music of Robert Schumann*. New York: Oxford University Press

Leman, M. (2008) *Leman, M. (2008) Embodied Music Cognition and mediation technology*. Massachusettes: The MIT Press

Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, MA. The MIT Press.

London, J. (2004). *Hearing in Time: Psychological Aspects of Musical Meter*. Nueva York. Oxford University Press.

Mauleón, R. (1993) *Salsa Guidebook For Piano And Ensemble*. Petaluma : Sher Music Co.

Naveda, L. y Leman, M. (2011) Hypotheses on the choreographic roots of the musical meter: a case study on afro-brazilian dance and music.

En Pereira Ghiena, A.; Jacquier, M. de la P.; Valles, M. y Martínez, M. (Eds.). Musicalidad humana: debates actuales en evolución, desarrollo y cognición e implicancias socio-culturales. Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música. Buenos Aires. SACCoM, pp. 477-495.

Peña Aguayo, J.(2012) La música en Puerto Rico: la salsa y Roberto Sierra. En <http://www.revistalatinacs.org/067/cuadernos/13CBA.pdf>

Quintero Rivera, A. G. (1992) El tambor oculto en el cuatro: la melodiación de ritmos y la etnicidad cimarroneada en la caribeña cultura de la contraplantación. Ponencia presentada en la conferencia Music and Black Ethnicity in the Caribbean and South America Universidad de Miami. En <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2937072.pdf>

Rodríguez Ruidiaz, A. (2013) El origen de la música cubana. Mitos y realidades. En [https://www.academia.edu/4832395/El-origen\\_de\\_la\\_m%C3%BAsica\\_cubana...Mitos\\_y\\_realidades](https://www.academia.edu/4832395/El-origen_de_la_m%C3%BAsica_cubana...Mitos_y_realidades) (Última visita: 5 de Septiembre de 2016)

Torres, G. (2013) Encyclopedia of Latin American Popular Music. Santa Barbara, California: Greenwood.

Valcarcel Gregorio, M. (s/d) Las claves rítmicas de la Música Cubana. El Problema de la Clave. En <https://percuseando.files.wordpress.com/2009/07/las-claves-ritmicas-de-la-musica-cubana7.pdf>

Vurkaç, M. (2012) A Cross Cultural Grammar for Temporal Harmony in Afro-Latin Musics: Clave, Partido Alto and Other Timelines. In Current Musicology, No. 94; pp. 37-65. Trustees of Columbia University in the City of New York

## Cantos, voces y vocalidades: acervos etnomusicológicos y formación de cantantes

PAULA CRISTINA VILAS

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN ETNOMUSICOLOGÍA, DGEART-GCBA

Partimos de las dimensiones social, histórica y cultural de la voz contenidas en el concepto de vocalidad, que busca profundizar la noción de oralidad dando anclaje fono-corporal a la producción de la voz en el tiempo-espacio (Zumthor, 1997). Las vocalidades tradicionales han sido estudiadas por la etnomusicología desde el inicio del siglo XX irrumpiendo en el campo musical con otros sonidos, produciendo una expansión del campo tímbrico y multiplicando las posibilidades de la polifonía vocal.

Dichas vocalidades conformaron archivos vinculados a órganos públicos y/o a centros de investigación académicos, pero a partir de los años 1980 dichos archivos se digitalizan y, por otro lado, comienzan a circular en la industria fonográfica. Por tanto, a las reflexiones y debates sobre “memoria nacional” e “identidad” necesitamos incluir otras nociones como fetiche y mercadería, abriendo la discusión a cuestiones éticas surgidas de nuestro abordaje y repertorización de esas vocalidades.

El hacer etnomusicológico no se contentó exclusivamente en grabar y analizar, sino que se vinculó desde sus inicios a la

composición musical o a la reivindicación de una bimusicalidad, como formulara Mantle Hood, que exigía del etnomusicólogo competencia musical doble, tanto de su cultura musical de procedencia como de la que abordase en estudio.

Las vocalidades no sólo constituyen un cuerpo poético-musical, sino que al estudiarlas y comprenderlas como performances, sus modos de hacer o aspectos performáticos, en nuestro caso modos de cantar y emitir vocalmente, pueden ser pensados como ensanchamientos y aberturas a las nociones de “técnica vocal”, desde posiciones hegemónicas generalmente formuladas homogéneamente como universales.

Necesitamos re-pensar nuestras habituales nociones de interpretación musical a partir de las versiones que circulan de los registros del acervo etnomusicológico. Propongo pensar la figura de los “cantores-recopiladores-divulgadores” cuya prácticas buscan dar a conocer para reconocer y reconocerse en determinada cultura musical, con la intención de divulgar y difundir, buscando legitimación de esas expresiones en el campo de las artes.

Pensamos a las vocalidades como memoria in-corporada, siendo que en Nuestramérica han sido constitutivas de los principales espacios de resistencia histórica al colonialismo: danzando, cantando y celebrando fue que se tejió y se sigue tejiendo no sólo la resistencia al proceso colonial sino la construcción de espacios alternativos bellamente vitales y vitalmente bellos. Abordaremos la noción de(s)colonialización como proceso y proyecto socio-político, ético y artístico que asume esta tarea como estrategia, acción y meta.

Históricamente, las grabaciones de campo de los investigadores (en su mayoría de la segunda mitad del siglo pasado, posibilitadas por la tecnología surgida en las primeras décadas) que nombramos aquí como acervos (etno)<sup>1</sup> musicológicos, fueron conformando archivos vinculados a órganos públicos nacionales y-o centros de investigación académicos. En las últimas dos décadas del S.XX muchas de estas grabaciones comienzan a circular como parte de la industria fonográfica y si bien acontece una amplia difusión, sin las necesarias mediaciones los registros, más de una vez, terminan transformándose en una mercadería reducida por la estereofonía, vaciando así su potencial epistemológico, simbólico y estético para el campo del arte. (Carvalho, 1999 y 2001).

1 Subrayo la pertenencia y práctica académica en la cual las colecciones se constituyen en acervos. Coloco el prefijo etno entre paréntesis para denotar los arduos debates en relación a las etnocencias por su sesgo eurocéntrico.

No casualmente emerge en dicha industria, al mismo tiempo, la categoría de mercadeo `world music` música del mundo o música étnica, o aún músicas primitivas tribales, folclóricas. Las relaciones de músicos estrella de la industria como Sting, Paul Simon, David Byrne, Ry Cooder, Peter Gabriel que muestran interés en aproximarse a otras músicas y sonoridades y nombres como Lady Smith Black Mambazo de África del Sur , Luzmila Carpio de Bolivia, Totó la Momposina de Colombia, Buenavista Social Club de Cuba, Olodum de Brasil entre otros comienzan a circular en una relación compleja y desigual, según Ana Maria Ochoa: `la circulación del patrimonio musical ya no se define exclusivamente desde el estado-nación` (Ochoa, 2003, pag. 33)

Las músicas y cantos tradicionales han irrumpido en el campo musical como otros sonidos, no casualmente al inicio del siglo pasado, en sintonía con las vanguardias artísticas, produciendo disrupciones y ensanchamientos de las sensibilidades, y significaron, fundamentalmente, no apenas la emergencia de otras posibilidades rítmicas, armónicas y de nuevas líneas melódicas, sino una expansión del campo tímbrico, una multiplicación de la paleta de colores del sonido en la cual las voces humanas tuvieron una contribución decisiva.

Las voces de los cantos que los (etno)musicólogos recogían “como flores” de sus jornadas muchas veces heroicas de trabajo de campo informaban sobre la riqueza y la vastedad de las posibilidades de la voz y de la palabra cantada. Evidentemente se puede cuestionar que no siempre tales registros fueron producidos con el noble objetivo de registrar el patrimonio performático de la humanidad o de una nación, en busca de contribuir a la convivencia fraterna de los pueblos, pero sí como parte de políticas coloniales transnacionales o nacionales, como la formación de una “memoria” e “identidad” homogeneizantemente nacional, negadora de diferencia.

Obviamente, antes de la constitución de la (etno) musicología como disciplina, estos cantos fueron abordados, en transcripciones textuales y musicales, y luego grabados por los primeros folcloristas y compositores nacionalistas como Manuel Gomez Carrillo, Juan Alfonso Carrizo y luego en su viraje científico, musicólogos como Carlos Vega, o aun en proyectos artísticos como el de Andrés Chazarreta (Chamosa,

2012). Pero estas producciones fueron inspiraciones para repertorios de propuestas educativas sin que interpelaran los modos de hacer música, indudablemente vinculados al canon de la música erudita europea.

El hacer (etno)musicológico no se contentó exclusivamente en grabar y analizar, sino que se vinculó desde sus inicios a la composición musical o a la reivindicación de una bimusicalidad, como formulara Mantle Hood, que exigía del (etno)musicólogo competencia musical doble, tanto de su cultura musical de procedencia como de la que abordase en estudio. En ese rumbo son ineludibles las tareas de agentes culturales que nombro como cantorxs-recopiladorxs-divulgadorxs. Con distintos énfasis y relaciones en ese triángulo, según las distintas trayectorias, sea en registros fonográficos, escenarios, obras propias, o 'interpretaciones' siendo 'nativos' o no y de procedencias sociales diversas, son algunos ejemplos: Violeta Parra y Margot Loyola en Chile, Marliu Miranda y Ely Camargo en Brasil, Cecilia Todd en Venezuela, Pete Seeger en EE UU, Victoria y Nicomedes Santa Cruz en Perú, Manuel Zapata Olivella en Colombia entre otros. En ese contexto se destaca la tarea de Leda Valladares en Argentina, tarea germinal de lo que hoy circula bajo el nombre de Canto Colectivo.

En las últimas tres décadas aproximadamente comienzan a surgir en el país espacios académicos de formación en música popular, con la experiencia pionera de la Escuela de Música Popular de Avellaneda. Desde esa institución, en articulación con otros profesorado de Educación Musical e impulsado por la gestión ministerial provincial, la formación de docentes de música de la provincia de Buenos Aires se modificó en 2010. Tras un periodo de plan piloto, a partir de 2012 el diseño curricular transformó el Canto Coral y la Educación Vocal en Canto Colectivo I y II, ante lo cual se concursaron cargos docentes.

Según el diseño, dicho movimiento busca integrar otras culturas musicales vocales y otras formas de canto a voces sin renunciar a una educación de la voz. A partir del cantar solicita que se desarrollen "herramientas necesarias para un adecuado funcionamiento de la voz cantada y hablada" en busca de "una emisión vocal correcta, culturalmente situada y de comprobada prevención de las patologías más frecuentes"



asi como la 'inclusión de otras posibilidades del canto grupal' que promuevan 'la exploración en diversas configuraciones texturales, tímbricas y armónicas así como la incorporación de obras del repertorio popular de Latinoamérica'. Dicha inclusión se fundamenta en que el canto coral de la formación musical 'ha sido impregnado por una importante tradición coral renacentista', no sólo en la 'ejecución de modelos compositivos de corales a cuatro voces' sino también en el 'repertorio propio de esta tradición'.

La enseñanza del canto de tradición belcantista y la práctica coral son ámbitos académicos más que afianzados. La tensión dicotómica popular-clásico parece intransponible en el campo del estudio del canto para nombrar trayectos y formaciones. Es muy generalizada la atribución al canto erudito del conocimiento técnico vocal necesario para poder abordar cualquier estilo, o sea 'la técnica'. En los últimos años, en las escuelas de música popular se ha diseminado un método europeo conocido por el nombre de su formulador Eugene Rabine que también parte de un presupuesto universal en el cual la voz es casi sinónimo de laringe o tracto vocal.

Es pertinente recordar la pregunta de Silvia Davini del campo de la voz y la performance en música contemporánea ¿la voz es una cuestión científica o cultural?. Davini analiza textos sobre trabajo vocal y encuentra como común denominador la falta de perspectiva histórico-social que forja una 'noción instrumental de la voz': la voz es mero instrumento, objeto de uso sólo abordable por las ciencias médicas. El binarismo naturaleza-cultura domina el campo conceptual imposibilitándonos avanzar hacia nociones más posibilitadoras, como las producidas en el ámbito de lo corporal (Vilas, 2007,pag 62)

La pregunta que formulo aquí entonces es por el impacto o falta de impacto en el campo de la enseñanza del canto, fundado en universales biológicos, a partir del contacto con cantos del acervo (etno)musicológico. Los remito a su procedencia académica sólo para historizar cómo se produjeron sus grabaciones, para no obviar su carácter representacional tan diluido en los más conocidos nombres de cantos originarios, cantos étnicos o aun otros más problemáticos como cantos tribales indígenas o cantos 'africanos' (de una África unívoca y atemporal) donde perviven

nociones de primitivismo. La cuestión es que esos mundos primitivos prometen restablecernos a un canto 'natural' para algunos que suelen percibir al belcanto como un complejo artificio de cultura europea.

Así mismo, es mi propósito en esta ponencia discutir cuestiones ético-estéticas surgidas de la creciente repertorización de los cantos de estos acervos, esto es cómo pasan a integrar repertorios de músicos y cantantes con circulación en escenarios y cómo han interpelado o no al campo de la educación vocal y de los estudios académicos del canto.

Los campos del arte vocal, específicamente la música-canto- y el teatro se han remitido por años, y lo siguen haciendo en gran medida, a los conocimientos de las Ciencias de la Salud, como ejemplo materias como Foniatría y profesionales de la fonoaudiología son muy presentes en las instituciones de enseñanza artística. Sin subestimar la necesidad de tales profesionales ante la prevención y cura de patologías y sin desconsiderar los conocimientos en relación a lo fisiológico- modo cultural de pensar y comprender al cuerpo- la cuestión es la ampliación del estudio de la voz desde el arte y con los aportes de las ciencias humanas.

Las dimensiones sociales, históricas y culturales de la voz están contenidas en el concepto de vocalidad, en el estricto sentido dado por el filólogo y medievalista Paul Zumthor. Su interés por la palabra proferida, por el gesto, por el cuerpo, su diseño de un abordaje de performance lo ha transformado en un interlocutor válido para los estudios de la voz tanto en música como en teatro. El proyecto de Zumthor fue realizar una "antropología de la palabra humana" (2000, p. 20), que comprendo no como un catálogo sobre las voces en el mundo, ni un inventario, sino como el esfuerzo de ensanchamiento epistemológico que nos permita pensarla, lo cual, tras siglos de escritura no es tarea sencilla.

Vocalidad alude a la voz de 'muchas voces' que suenan a partir de cada garganta, de cada cuerpo, de cada voz que se fue produciendo desde el mismo instante del nacimiento, al ser nombrados- con un repertorio de sonidos- que producen el nombre y cada palabra que escuchamos y respondemos. Las voces se producen socialmente, o sea un tiempo-espacio

culturalmente determinado. Como nota Zumthor, nada de la existencia colectiva, ni aun de la realidad, puede ser percibido y entendido sin que pase por la voz.

El carácter antropológico y sociohistórico de la vocalidad es central para escuchar y comprender los cantos del acervo (etno)musicológico. Para Zumthor (1997), la noción de vocalidad ofrece un anclaje fono-corporal concreto a la clásica y abstracta noción de oralidad. La noción de poesía oral, a partir de su obra, queda definitivamente vinculada a la de performance dando énfasis a la dimensión corporal de la vocalidad.

Performance, como lente conceptual, posibilita la comprensión de la producción vocal en relación al movimiento corporal, la ejecución de instrumentos, la danza y el ritual. No apenas lo que hacen sino cómo lo hacen. A esos modos de hacer denominamos aspectos performativos de la vocalidad, ya que es en la performance, un hacer en un aquí y ahora que la memoria de larga duración de estos cantos se actualiza, es acto, o sea se produce produciéndose y ese modo de transmisión implica modos de aprender, por lo tanto de enseñar.

El término oralidad solamente alude al hecho de que el medio no es la escritura y que provoca una percepción auditiva, en tanto que al hablar de vocalidad el foco es la voz y afirma valores propios que aluden a la corporeidad de los participantes. Más allá del tipo de oralidad (Zumthor distingue oralidad primaria, mixta y mediatizada) lo que está en juego es que el texto fue transmitido por una voz humana (2005, p. 141). El verbo no es aleatorio, Zumthor diferencia la tradición oral de transmisión oral. La primera se sitúa en la duración, la segunda en el presente de la performance (1993, p. 17).

La dimensión histórica es constitutiva de la vocalidad, el carácter diacrónico de la memoria de larga duración está presente en el término tradición, aunque también es necesario subrayar, según Zumthor, transmisión como acto, única forma de existencia de la voz: hechos poéticos que participan de la esfera de una teatralidad, performance, una obra plena (1997, p. 58). La obra actualiza - coloca en acto - la voz poética como memoria vocalizada. El sentido común que reza que el uso de la escritura se deba la fragilidad de la memoria humana es

discutido por Zumthor y considerado una evidencia más de la presión ejercida por las mentalidades de la escritura. El saber de la poesía se reconstruye a sí mismo en el acto de darse a conocer.

Las vocalidades no sólo constituyen un cuerpo poético-musical, sino que al estudiarlas y comprenderlas como performances, sus modos de hacer o aspectos performativos, modos de cantar y emitir vocalmente, pueden ser pensados como ensanchamientos y aberturas a las nociones de “técnica vocal”, desde posiciones hegemónicas generalmente formuladas como universales.

La investigación en estos aspectos performativos, cómo hacen lo que hacen, claramente sólo posible por la vía mimética, nos permite legitimar que se tratan de elementos técnicos que pueden ser considerados en el sentido clásico de Marcel Mauss de ‘técnica corporal’. En el pionero ensayo de Mauss, técnica corporal es una cualidad adquirida, una disposición permanente pero sobre todo un acto eficaz. (Mauss, 1974, pag 215)

La formación técnica no se encuentra separada de la performance, o sea los modos de hacer también son transmitidos en performance, actos imitados y adquiridos, no naturales, de los que Mauss llamaba a comprender en su doble dimensión biológica y psicológica. Esas técnicas vocales particulares que producen timbres diversos, a partir de modos de producción vocal diversos, son socio-culturalmente producidos y podemos pensar que entre el particularismo social y el universalismo biológico- ya que somos una especie única- ese engranaje, decía Mauss, es lo psicológico. (Mauss, 1974, pag. 215). En esa dimensión entendemos lo vocal, unidad psico-biológica socialmente construida.

Las vocalidades tradicionales latinoamericanas y su modo de hacer comunitario pueden constituir una pedagogía si abordadas desde sus modos de hacer, sus aspectos performativos que son sus modos de transmisión. Cantos vinculados a los procesos vitales: distintos sonidos, sostenidos por distintos movimientos corporales en distintos espacios. La vastedad de timbres que conectamos revela el modelo del timbre único deseado, la forma única de emisión de la ‘bella voz’ de ‘la técnica’ única.

Los principios técnicos universalistas se presentan como verdades biológicas, cuando como toda técnica vocal, son socio-culturalmente localizados. Tienen un oyente ideal, una proyección ideal que no resignan, aunque fueron producidos antes de la posibilidad tecnológica de la amplificación sonora. Si, como fue dicho, la circulación de los cantos del acervo produjo una pluralidad de sonoridades y reveló una extensión de las posibilidades de la voz humana, esa multiplicidad tímbrica no tuvo correlato en el campo de la enseñanza del canto<sup>2</sup> que suele ser poco afecto a pensar su trabajo desde las posibilidades de exploración tímbrica de la voz humana. Los estilos musicales abordados en los encuadres pedagógicos, suelen colocar el horizonte ideal de sonido a producir.

Desde ya que el encuentro de un estudiante y un profesor está culturalmente situado y socio-historicamente localizado y transcurre en un aquí-ahora que atraviesa a ambos de distintas y múltiples formas. Se encuentran ambos también con la realidad biológicamente material de sus propios cuerpos, producidos en dimensión biográfica, en la localización aludida, así como sus sensibilidades musicales, sus modos de escucha también así forjados. La pregunta es cómo esas voces son interpeladas, o no, por los sentidos de los cantos abordados, inseparables y alienables de sus modos de hacer que legitimamos como técnica<sup>3</sup>

La cuestión nos lleva al siguiente punto: la selección y organización de un conjunto de obras a ser estudiadas las transforma, obviamente, en un repertorio. La repertorización del acervo (etno)musicológico supone una casi obvia, pero muchas veces desapercibida incompatibilidad sistémica: el original y la interpretación o versión participan de sistemas culturales diferentes. Aunque sea consenso que toda interpretación es una recreación, las versiones no participan, como las interpretaciones, de sistemas culturales musicales que prevén esa instancia, de un régimen común con el original. Los sistemas culturales estudiados por la (etno)musicología, en su inmensa mayoría, no han sistematizado instancias de formación y transmisión de sus códigos musicales con la finalidad de “formar intérpretes”. Las instancias de formación y producción de voz están contenidas en la misma performance. Al no haber un cuerpo de saberes y prácticas para esa instancia, sólo resta un escurridizo territorio de “estilizaciones” o “versiones propias”. Cuando nos es posible

2 Toda generalización tiene honrosas excepciones, una de ellas es el caso de Iris Guiñazu, cantora que llevó a escena una obra de Isabel Aretz y que desarrolló todo un método de la enseñanza del canto a partir del acervo (etno)musicológico. Una vez más, el agradecimiento y reconocimiento a los años de aprendizaje junto a ella.

3 Para la pedagogía musical la obra “Cuando las palabras cantan” del maestro Murray Schafer siempre es inspiración de la investigación de las posibilidades de la voz y la palabra.

encontrarnos con versiones originales, percibimos que muchas de esas “interpretaciones” no ultrapasan la barrera de una reproducción mimética - con consecuente pérdida de aura o de un intento de copia o experiencias musicalmente instigantes pero destituidas de sentido.

Las tradiciones-memoria y la transmisión-presente se anclan en un sistema cultural complejo del cual el ritual y la performance -irrupciones de lo extra-ordinario- hacen parte. Por lo tanto, no pocas veces, constituye una violencia simbólica inscribir la performance estudiada por la (etno) musicología en el régimen de la escena, considerando las implicaciones no sólo culturales y estéticas, sino las sociales y étnico-raciales en cuestión. Pensamos a las vocalidades como memoria in-corporada, siendo que en Nuestramérica han sido constitutivas de los principales espacios de resistencia histórica al colonialismo: danzando, cantando y celebrando fue que se tejió y se sigue tejiendo no sólo la resistencia al proceso colonial sino la construcción de espacios alternativos bellamente vitales y vitalmente bellos.

La cuestión es, considerado su potencial para el campo del estudio del canto, cómo dónde y cuándo cantarlos, o sea una discusión sobre nuestros ámbitos de producción de sentidos en performance. El acervo ha sido abordado por la práctica de los intérpretes que pretenden legitimarse en el campo de las artes con búsqueda de exotismos. Distingo la figura de los “cantores-recopiladores-divulgadores” cuya prácticas buscan dar a conocer para reconocer y reconocerse en determinada cultura musical, con la intención de divulgar y difundir, buscando legitimación para esas expresiones en el campo de las artes.

El intento de reproducción de la vocalidad, pero no de producción de voz a partir de su encuentro, nos lleva a problematizar en qué medida el acervo es repertorizable porque, lo que está en cuestión muchas veces es una espectacularización de la alteridad. Muchos grupos buscan habilitarse con el discurso (etno)musicológico y montan sus repertorios y performances con “cantos del mundo” a partir de los acervos. Muchos de los resultados constituyen una simplificación y homogeneización de las vocalidades y presuponen intérpretes sin localización sociohistórica ni étnico-racial, con una supuesta capacidad de ser omniscientes,

tornando a “todas las voces del mundo” en personajes bajo su control.

Al abordar los cantos del acervo (etno)musicológico latinoamericano, entendidos como poesía vocal en performance y constituidos fundamentalmente por la producción de voz, nuestro desafío es conocerlos y darlos a conocer para que sean reconocidos y legitimados estéticamente y epistemológicamente como formas de conocimiento, como pensamiento alterno. El estudio de sus aspectos performativos y su diseminación con fines educativos al modo de los cantorxs-recopiladorxs-divulgadorxs resulta en un modelo de apropiación, esto es, de aprendizaje vivencial que pasa por el propio cuerpo y por la propia voz ese canto, que puedo diferenciar de los modelos de ex-propiación que se tornan autores-propietarios de esos cantos realizando copias miméticas y reproducciones, o ‘versiones’.

Creo que queda claro que la noción de vocalidad es altamente operativa para adentrarnos en las dimensiones sociales, históricas y culturales de la voz desde su saber-hacer y comprender en unidad el tejido sonoro de la producción vocal y sus múltiples sentidos, cosmogónicos, simbólicos y también de producción de identidades sociales en sus desdoblamientos de lo local, lo nacional y lo regional. La trama de esas voces y sus cantos son ventanal al ejercicio descolonizador desde lo sensible, efectivo al comprometer lo afectivo desde el ancla fonocorporal de la voz. El ir al encuentro respondiendo a su llamado - las formas de Canto Colectivo fundamentalmente invitan a cantar- producen un abanico de preguntas que la noción de vocalidad legitima: ¿quién canta así? ¿cómo canto yo? ¿qué sucede cuando me relaciono con estos cantos? ¿cómo puedo cantarlos? ¿con qué sentidos me identifico y con cuáles me des-identifico? ¿en quién voy deviniendo?

## Bibliografía

- CARVALHO, José Jorge de (1999). “Transformações da Sensibilidade Musical Contemporânea”. En: Horizontes Antropológicos, 5 (11): 53-91, Porto Alegre.
- CARVALHO, José Jorge de (2001). “O Olhar Etnográfico e a Voz Subalterna”. En: Horizontes Antropológicos, 7 (15): 107-147.
- CHAMOSA, Oscar. 2012. Breve historia del folclore argentino 1920-

1970: identidad, política y nación. Buenos Aires: Edhasa,

OCHOA, Ana María. 2003. Músicas locales en tiempos de globalización. Buenos Aires: Norma

MAUSS, Marcel 1974 "As técnicas corporais" en Sociologia e Antropologia São Paulo: Edusp

VILAS, Paula C. (2007). Vozes entre festas: vocalidades entre o trabalho de campo e a produção vocal em cena. Tesis de doctorado en Artes Escénicas, PPGAC/UFBA, Universidad Federal de Bahía.

VILAS, Paula C. (2008). "Vozes entre festas: a performance vocal, da etnografia à cena". En: Mattos, C.N. de; Travassos, E.; Medeiros, F.T. de (org.), Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz, pp. 278-297. Rio de Janeiro: 7Letras.

VILAS, Paula C.(2013) "Proferindo Quilombo: cantos épicos latinoamericanos de descolonização e liberdade" Pontos de Interrogação, Universidade Estadual da Bahia, Brasil,

ZUMTHOR, Paul (1985). "Permanência da Voz". En: O Correio da Unesco, Ano 13, (10): 4-8.

ZUMTHOR, Paul (1993). A letra e a voz - A "literatura" medieval. São Paulo: Letras.

ZUMTHOR, Paul (1997). Introdução à Poesia Oral. São Paulo: Hucitec.

ZUMTHOR, Paul (2005). Escritura e Nomadismo. São Paulo: Cotia, Ateliê



## **Las representaciones escritas a partir de la audición**

### **Un estudio de las transformaciones melódicas en vinculación con la armonía**

VILMA WAGNER, UNLP, FACULTAD DE BELLAS ARTES, LEEM

Las actividades de transcripción de melodías, como parte del proceso del desarrollo auditivo de músicos profesionales, fueron tomadas tradicionalmente como un fin en sí mismo, en el que a través de dictados musicales especialmente preparados, los estudiantes debían dar cuenta de su capacidad para reproducir con exactitud las partituras que habían dado origen a dichos dictados. Este posicionamiento se sustenta en la concepción de la música como texto, desde la cual la partitura es considerada como la música misma. Por el contrario, nuevas perspectivas de la pedagogía musical que tienen en cuenta otras ontologías de la música, presentan la idea de que la lectoescritura, en tanto representación de la música, más que la música en sí, da cuenta de procesos comprometidos en la comprensión musical. Desde estos enfoques, la escritura musical, como dispositivo metalingüístico, permite analizar procesos cognitivos particularmente involucrados en la comprensión de la estructura musical. En ese sentido, se han realizado varios estudios donde se replantea el concepto de transcripción como réplica de una partitura modelo, para dar lugar a la idea de que cuando un estudiante en su proceso logra una apropiación de lo que escucha, es posible que genere

discursos que impliquen la presencia de transformaciones que adquieran significado según la propia perspectiva cultural de su realidad musical.

En este marco, la cátedra de Lenguaje Musical de la carrera de Música Popular propone durante el primer año un abordaje de los contenidos a partir de la exploración, análisis, composición y ejecución vocal e instrumental. En esta etapa se busca generar un espacio donde el acercamiento a dichos contenidos se apoye en la utilización de un instrumento como referencia externa para la conceptualización y como soporte para el canto. Durante el transcurso del segundo año se retoman los contenidos planteados, aspirando a lograr la internalización prescindiendo de un instrumento para su reconocimiento e interpretación. Se trabajan estrategias para que los estudiantes logren desarrollar representaciones escritas formales en pos de favorecer el vínculo integral entre lo que se puede tocar, cantar, componer, escuchar, representar y comprender de la música.

En el presente trabajo se estudian 97 transcripciones realizadas por estudiantes, sin el apoyo de un instrumento, a partir de un fragmento de la canción "Ezeiza" de La Guardia Hereje. Se pondrá especial énfasis en la observación de las transformaciones melódicas y su vinculación con las funciones armónicas cifradas, esperando obtener datos para reflexionar sobre el nivel de comprensión que reflejan las representaciones realizadas. Cabe preguntarse en qué medida los estudiantes logran valerse de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos para resolver una actividad de transcripción de esta naturaleza.

La cátedra de Lenguaje Musical de la carrera de Música Popular de la Facultad de Bellas Artes propone un área de trabajo auditivo desdoblado entre Lenguaje I y II. Durante el primer año (Lenguaje I), el trabajo y la incorporación de las herramientas teóricas presentadas, se lleva adelante desde la exploración, análisis, composición y ejecución vocal e instrumental. En esta etapa se busca generar un espacio de acercamiento a los contenidos a través del canto y la interpretación instrumental grupal. A partir del aprendizaje en algunas ocasiones "de oído" de una canción o melodía y también a partir de la decodificación de partituras. Durante el transcurso del segundo año (Lenguaje II) se retoman los contenidos planteados en Lenguaje I aspirando a lograr

mayor autonomía en su reconocimiento e interpretación. Es decir, se trabajan estrategias para que los estudiantes logren una internalización de los contenidos y puedan desarrollar representaciones escritas formales sin apoyo instrumental en pos de favorecer el vínculo integral entre lo que se puede tocar, cantar, componer, escuchar, representar y comprender de la música.

En este marco, uno de los procedimientos asociados a las expresiones gráficas es la transcripción. Las actividades de transcripción de melodías, como parte del proceso del desarrollo auditivo de músicos profesionales, fueron tomadas tradicionalmente como un fin en sí mismo, en el que a través de dictados musicales especialmente preparados, los estudiantes debían dar cuenta de su capacidad para reproducir con exactitud las partituras que habían dado origen a dichos dictados. Este posicionamiento se sustenta en la concepción de la música como texto, desde la cual la partitura es considerada como la música misma e implica que el objeto de conocimiento es lo que queda escrito. Desde esta perspectiva se le atribuye una realidad perceptual auditiva a rasgos de la escritura: “escuchar una corchea” o “tocar un compás”, por ejemplo (Shifres, 2005). Se encuentra naturalizado en los ámbitos profesionales pensar técnicamente la música en los términos en los que se la escribe, desconociendo el aspecto fundamental de la música que es sonando en tiempo real (Vargas y Chernigoy, 2008).

Por el contrario, nuevas perspectivas de la pedagogía musical que tienen en cuenta otras ontologías de la música, presentan la idea de que la lectoescritura, en tanto representación de la música, más que la música en sí, da cuenta de procesos comprometidos en la comprensión musical. Desde estos enfoques, la escritura musical, como dispositivo metalingüístico, permite analizar procesos cognitivos particularmente involucrados en la comprensión de la estructura musical. En ese sentido, se han realizado varios estudios donde se replantea el concepto de transcripción como réplica de una partitura modelo, para dar lugar a la idea de que cuando un estudiante en su proceso logra una apropiación de lo que escucha, es posible que genere discursos que impliquen la presencia de transformaciones que adquieren significado según la propia perspectiva cultural de su realidad musical. Esta noción de transformación está alineada a la idea de Bruner sobre comprensión literaria (1986) y estudios sobre oralidad (Colombres, 1997, 2003), que

sostienen que una transcripción literal de un relato oral carece de valor porque pierde aspectos fundamentales que hacen de esa cadena lingüística un fenómeno estético. De manera que para lograr capturar los detalles estéticos de una composición literaria, el transcriptor debe intervenir. Así la transcripción podrá mostrar pequeñas intervenciones que la alejan de la literalidad mecánica como garantía de fidelidad al original pero que aportan a la construcción de sentido estético de la transcripción. También podemos apreciar esto en el ámbito de la ejecución musical. Por ejemplo, una misma composición puede dar lugar a muchísimas ejecuciones que mantienen la identidad de la obra. Los grados de libertad que estas desviaciones expresivas tienen para no perder la identidad de la obra dependen de múltiples factores, en particular la cultura de pertenencia tanto de la ejecución como del oyente (Shifres 2008). Cuando la cultura musical es oral, posiblemente estos grados de libertad sean mayores. En el marco de la pedagogía musical se ha propuesto que las transformaciones son representaciones que no resultan una réplica exacta de la aplicación del código convencional de escritura (desarrollado en el ámbito académico) a los valores de alturas y duraciones identificados a partir de la audición de una obra. Las particularidades observadas en una transcripción que presenta diferencias con la música escuchada, por ejemplo pueden ser consideradas como una desviación verosímil, que da cuenta de la práctica de significado del estudiante. Así también es posible otorgar lugar a la representación de las estructuras más que a la literalidad.

Es por ello que en nuestro contexto de enseñanza, viene siendo necesaria la búsqueda de ciertas pautas de aceptabilidad de las transformaciones sobre la base de vinculaciones que se pueden establecer entre, por un lado los rasgos de una transcripción y el contexto cultural de pertenencia (la literalidad en el uso de las alturas propuestas por el modelo depende del contexto cultural de referencia de la ejecución, por ejemplo canción estrófica, no todas las estrofas iguales). Y por otro lado el vínculo entre la transcripción con la estructura intrínseca de la melodía transcrita, bajo el supuesto de que hay notas que tienden a modificarse sobre otras, y que se relacionan con el lugar que ocupan en los niveles estructurales. De esta manera la cuestión de las desviaciones se separa de una lectura simplista del problema en términos de dificultad para transcribir (Wagner, 2010, Shifres y Wagner, 2012). Se puede especular que el estudiante-

oyente-transcriptor se apropia de la transformación usándola en sus respuestas como parte de su práctica de significado según la propia perspectiva cultural de su realidad musical.

Heinrich Schenker (1906), (1994), (1996), desarrolló un modelo que propone que la organización subyacente de una pieza tonal se origina en la estructura fundamental, un patrón armónico contrapuntístico de dos componentes con una configuración de la línea fundamental y la arpegiación del bajo, que reviste el carácter de unidad arquetípica. Desde un punto de vista psicológico, las teorías de la estructura subyacente sostienen que los oyentes experimentados asignan una importancia relativa a la organización de los eventos de la obra musical de acuerdo a información estilística previamente adquirida por la frecuentación a las regularidades de un idioma musical particular, las cuales son almacenadas en la memoria a largo plazo (Lerdahl y Jackendoff, 1983). Es un supuesto cognitivo que en la medida en que este conocimiento está disponible en el momento de escuchar música tonal, será implícitamente usado por el oyente para entender el despliegue de la estructura musical subyacente. Si bien este modelo alude a la música tonal, es posible aplicar un análisis jerárquico de notas estructurales en la música seleccionada en este trabajo aun siendo de características modales.

## Objetivos

Este trabajo se enmarca en el área de desarrollo auditivo que plantea la cátedra de Lenguaje Musical 2, y surge de la necesidad de profundizar el estudio que se viene realizando sobre transformaciones melódicas en el contexto de materias que trabajan el desarrollo del oído musical en vinculación con la lectoescritura.

La cátedra propone durante el primer año un abordaje de los contenidos a partir de la exploración, análisis, composición y ejecución vocal e instrumental, generando un espacio donde el acercamiento a dichos contenidos se apoye en la utilización de un instrumento como referencia externa para la conceptualización y como soporte para el canto. Durante el transcurso del segundo año se retoman los contenidos planteados, aspirando a lograr la internalización prescindiendo de un instrumento para su reconocimiento e interpretación. Se trabajan estrategias para que los estudiantes logren desarrollar representaciones escritas formales en pos de favorecer el vínculo integral entre lo que se puede tocar, cantar, componer, escuchar, representar y comprender de la

música.

Durante un cuatrimestre se retoman los modos antiguos y se realizan distintas actividades en donde se espera que los estudiantes puedan, por ejemplo, i) reconocer auditivamente las particularidades de cada modo (sonido y acordes característicos), ii) cantar una línea de bajo en una textura de acompañamiento, iii) cantar arpeggios de acordes en estado fundamental, iv) aprender de oído melodías escuchadas y transcribirlas, v) identificar auditivamente funciones armónicas diatónicas de los modos, vi) reconocer e interpretar diferentes estructuras rítmicas en las músicas escuchadas, entre otras actividades.

A partir del recorrido realizado sobre estos contenidos, se analizarán en el presente trabajo 94 transcripciones realizadas por los estudiantes para su evaluación sin el apoyo de un instrumento, a partir de un fragmento de la canción "Ezeiza" de La Guardia Hereje. Se observarán las transformaciones melódicas y su vinculación con las funciones armónicas cifradas, esperando obtener datos para reflexionar sobre el nivel de comprensión que reflejan las representaciones realizadas. Cabe preguntarse en qué medida los estudiantes logran valerse de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos para resolver una actividad de transcripción de esta naturaleza.

### Acerca de "Ezeiza"

En el marco de esta carrera se considera fundamental el acercamiento al aprendizaje formal e institucionalizado, formas de estudio y aprendizajes propios de la música popular. Para esto, el contacto con la música a través de canciones y temas, la práctica de "sacar de oído" y la transmisión oral, colaboran en la construcción del lenguaje musical a través de una práctica corporal y un contacto compartido con la música desde lo interpretativo. De esta manera, el lenguaje musical se construye incluyendo al estudiante como parte del proceso en un rol activo, donde la legitimación de las herramientas estudiadas proviene de su inserción y vinculación con la práctica musical cotidiana. Por esto, la aplicación pedagógica de los contenidos se realiza con música "que existe" y que se selecciona de un amplio repertorio estilístico que se propone abordar. La canción "Ezeiza" pertenece a la banda platense La guardia Hereje, liderada por el letrista, compositor y cantante "Alorsa" (1979-2009), grupo que se caracterizaba por "combinar a la perfección los sonidos de tango, milonga

y candombe a fuerza de impecables guitarras criollas y letras que contaban los placeres y penurias del hombre de estos tiempos” según el periodista Martín Luna.

Esta canción que motiva el trabajo es justamente eso, una combinación en compás de 4/4 de tango, milonga y candombe, que recorre en su totalidad el modo mixolidio.

Presenta varias estrofas cantadas (por momentos casi habladas) y un estribillo muy repetitivo que pone de manifiesto la intención de todo el texto de la canción:

Oh, oh, oh, oh... adónde vas?

Es muy importante destacar que esta canción fue seleccionada para que los estudiantes realicen actividades de desarrollo auditivo ya que presenta un enlace armónico típico del modo en cuestión, utilizando durante todo el tema las funciones armónicas de I - VII - IV - I. El cambio de función por compás y el recorrido melódico sobre los grados de los acordes en este estribillo, hace aun más necesario el vínculo de la armonía con la melodía.

Es decir, si pensamos en los sonidos estructurales de la melodía en relación con la armonía, éstos están reforzados claramente no solo desde las alturas sino también desde la articulación rítmica.

### Actividad propuesta

En una situación de escucha 94 estudiantes de música separados en dos grupos en aulas separadas con un docente a cargo bajo las mismas condiciones escucharon 3 canciones en donde debían realizar diferentes actividades para entregar y ser evaluadas. Cada estudiante disponía de consignas con las actividades para ir resolviendo en cada canción. En el caso del presente trabajo, como ya se ha señalado se estudian los resultados obtenidos con la canción “Ezeiza” en donde se proponía:

- A) Escuchar y cantar la melodía, atendiendo a los cambios armónicos
- B) Cantar tónica y escala para identificar modo
- C) Identificar la estructura métrica
- D) Transcribir el estribillo completo (melodía con ritmo y funciones) teniendo en cuenta que la primera nota cantada del estribillo es re. Definir armadura de clave

Se escuchó varias veces la canción y se les pidió que, además, mientras la escuchaban la fueran cantando a lo largo de las repeticiones con el fin de memorizarla. En estas prácticas constantemente se promueve el canto ya que de

esa manera cada uno puede escucharse e ir escuchando lo que está cantando junto a sus compañeros, puede modificar, acomodarse, corregir, y enriquecerse en ese cantar todos juntos, favoreciendo la apropiación del tema para generar luego su propia representación escrita.

### Análisis de las transcripciones

Luego de observar todas las transcripciones y sus rasgos generales, y teniendo en cuenta el objetivo de este trabajo sobre la vinculación melódico-armónica, en primer lugar se dejaron al margen de este estudio 11 transcripciones representadas a partir de otro modo diferente al que desarrollaba la canción o con representaciones incompletas.

Las representaciones se distribuyeron entonces en 4 grupos con las siguientes características según tenían representadas las 1) funciones bien/melodía bien, 2) funciones bien/melodía mal, 3) funciones mal/melodía bien, 4) funciones mal/melodía mal.

Esta clasificación permite observar en la figura 1 que hay un gran porcentaje de estudiantes que no resolvió correctamente la tarea, otros que resolvieron muy bien la tarea y otros que pudieron resolver bien alguna de las partes de la tarea. También se observa que un 49% identificó bien las funciones armónicas y un 39% identificó bien la melodía. Esto motiva la indagación acerca del grado de vinculación que esperamos realicen los estudiantes sobre la representación melódico-armónica propia de una música escuchada, y a partir de allí se espera identificar la existencia o no de transformaciones verosímiles.

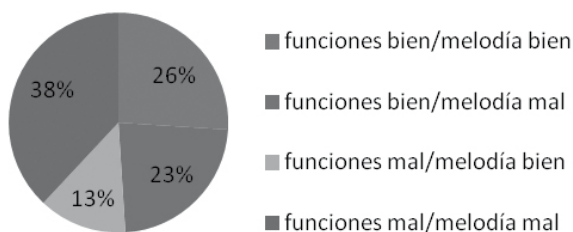


Figura 1. Grupos de representaciones según su vínculo melódico-funcional.

Si bien el primer grupo no presenta conflictos en cuanto al objetivo de este trabajo por considerarse transcripciones



correctas (figura 2), es interesante resaltar que varias representaciones tenían diferencias en cuestiones relativas a la representación rítmica del fragmento dado por algunos corrimientos o desfases en general obviando las síncopas. Aunque se muestran a continuación a modo de ejemplo en la figura 3, dado el alcance del presente trabajo dicho rasgo será motivo de análisis en un próximo estudio.

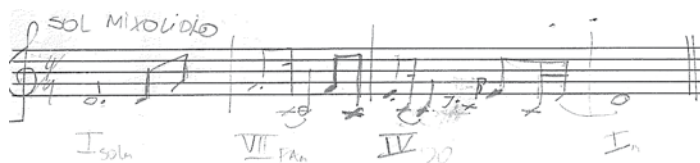


Figura 2. Representación funciones bien/melodía bien



Figura 3. Representaciones de melodía y funciones bien, con diferencias rítmicas

Respecto del segundo grupo identificado con funciones bien y la melodía mal, es donde se analizan la mayor cantidad de representaciones ya que presentan datos relevantes. Cabe aclarar que fueron retranscriptas de manera exacta algunas representaciones de los estudiantes a un editor de partituras con el fin de que sean legibles para esta presentación.

Por un lado se observan comportamientos similares en varias representaciones como las que se pueden analizar en la figura 4, donde aparece el reemplazo del mi (3ra del acorde de IV) por el fa, representando el mismo salto que se daba sobre la función de VII. En estos casos, podría estimarse que los estudiantes no han tenido en cuenta lo suficientemente

la articulación del próximo acorde, ya que han realizado una modificación de una nota estructural de la melodía. Además es interesante observar que en la segunda y tercera representación se han modificado además otras notas de voces superiores e inferiores, siendo las mismas coherentes con el cifrado funcional ya que reemplazan notas reales de los acordes cifrados, pudiendo ser consideradas transformaciones coherentes.



Figura 4. Retranscripción de 3 representaciones con funciones bien/melodía mal con transformaciones

En las representaciones que se observan a continuación (figura 5), hay un contorno melódico y direccionalidad de los motivos correcta, pero varios sonidos representados que no tienen correspondencia armónica. Es interesante destacar que lo que está corrido en el caso de la primera representación es, en términos shenkerianos, la voz interior de la melodía que da cuenta de una gran desvinculación con lo armónico, además de omitir un sonido de la melodía. En el caso de la segunda representación, es la voz superior la que está corrida, desvinculándose asimismo con las funciones armónicas cifradas. En ambos casos el punto de llegada hacia el I es correcto.



Figura 5. Retranscripción de 2 representaciones con corrimientos en voz inferior y superior

En las representaciones de la figura 6, se observan modificaciones no solo de notas estructurales en ambas voces sobre las funciones de VII y IV, sino también de contorno melódico. Estos casos pueden considerarse con menos cercanía a la música escuchada y alejados del concepto de transformación verosímil, aunque el punto de partida y llegada es correcto en relación con la armonía cifrada.



Figura 6. Retranscripción de 3 representaciones con funciones bien/melodía mal

En la figura 7 se observa aún mayor distancia en las representaciones de la melodía escuchada, guardando poca o ninguna relación con el cifrado armónico, aún en su punto de llegada en donde hay casos como el primero que finalizan en sonidos que no pertenecen al acorde de tónica.



Figura 7. Retranscripción de 3 representaciones con funciones bien/melodía mal (final modificado)

El tercer grupo, corresponde como ya se ha mencionado a las representaciones que tenían las funciones mal y la melodía bien. Cabe aquí, como en el grupo anterior, analizar algunas representaciones a fin de ejemplificar los componentes

melódicos y armónicos. En principio se identifican en la mayoría de los casos solo una función errónea, siendo común el remplazo de la función VII por la de Vm como se observa en la figura 8. Esto da cuenta de cierta comprensión funcional ya que ambas comparten 2 de sus notas reales y pueden considerarse acordes de remplazo (Re menor en el lugar de Fa mayor) pero no tiene vínculo ese remplazo con la melodía escrita. En las demás representaciones dado que la melodía está correcta y presenta solo alguna función mal, no hay correlato melódico-armónico en esos compases.

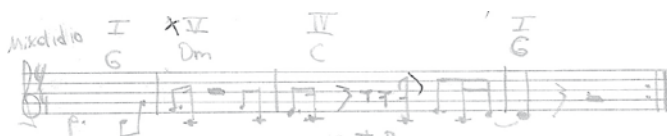


Figura 8. Representación de melodía bien y una función mal

Es interesante analizar una representación donde se observan las funciones de I-IV-V-I. Pero al igual que en los casos anteriores, no hay correlación melódico-armónica. (figura 9)

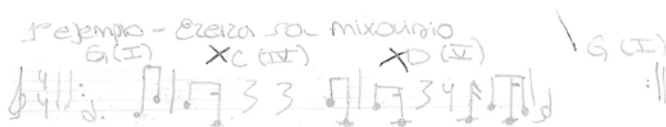


Figura 9. Representación de melodía bien y dos funciones mal

Por último, el cuarto grupo presenta muchas variantes ya que abarca gran cantidad de representaciones sin vínculo melódico-armónico en general como el caso que se observa en primer lugar en la figura 10. Pero también pueden observarse a continuación representaciones en donde si bien hay modificaciones melódicas, se guarda cierta coherencia con las funciones cifradas aunque con grandes corrimientos rítmicos como en el último caso.



Figura 10. Retranscripción de 3 representaciones con funciones mal/melodía mal

## Discusión

A partir de los resultados obtenidos se pueden extraer algunas conclusiones, en principio con respecto a la noción de transformación. Como ya se ha mencionado, este concepto permite superar algunas nociones objetivistas relacionadas a las actividades de transcripción de melodías, y utilizar la transcripción como un modo de crear enunciados que puedan dar cuenta de los significados de la experiencia musical. Por esto, se viene indagando acerca de que las diferencias que puede presentar una transcripción pueden ser vistas como indicadores de la comprensión de aspectos que van más allá de aquellos que pueden ser objetivamente observados en la partitura. Aceptar la presencia de transformaciones verosímiles implica una gran actividad interpretacional por parte del docente, quien deberá evaluar en qué medida la transformación da cuenta de la comprensión o de la incompreensión de un fragmento como el analizado. En este trabajo se pudo ver que las representaciones que tenían su cifrado funcional correcto y la melodía mal, no tuvieron en cuenta modificaciones coherentes de alturas para generar un correlato con la armonía en notas estructurales. Si bien en la mayoría se observan rasgos similares es interesante destacar la presencia de algunas transformaciones que podrían considerarse verosímiles como se han señalado en la figura 4. En los casos que han cifrado mal las funciones, podría estimarse que no han cantado los bajos ni arpegiado los acordes para corroborar ambas funciones, y es probable que se hayan basado en la experiencia de las sensaciones que generan los contextos tonales, por ejemplo al cifrar en

algunos casos tónica-subdominante-dominante-tónica desde el recorrido armónico.

En este sentido, dado que se trata de una canción que recorre el modo mixolidio, y que presenta rasgos de la música que los estudiantes vienen analizando, leyendo, explorando, componiendo e interpretando desde el año anterior, es interesante reflexionar y replantearse acerca del nivel de profundización y conocimiento real del contenido que pueden lograr ciertos estudiantes, ya que las transcripciones que presentan algunas incoherencias teóricas dan cuenta de una incomprensión no solo de la música en cuestión sino del objeto de estudio. Tal es el caso de una representación identificada en sol mixolidio pero cifrando el VII como un acorde de fa# menor. Es decir, hay cuestiones que trascienden la actividad de transcripción y a partir de ellas es posible detectar algunas faltas de comprensión.

El análisis de la estructura subyacente, aún tratándose de un fragmento de música que no presenta comportamientos tonales, permitió la localización de las modificaciones brindando criterios para su validación. Asimismo puede decirse que las modificaciones que no responden congruentemente a estas estructuras, pueden relacionarse a la pérdida de la tónica, o al reemplazo de saltos amplios por otros más pequeños o viceversa, manteniendo el contorno pero generando corrimientos de alturas.

Teniendo en cuenta estos resultados, cabe mencionar que a un grupo de alumnos que volvió a realizar tareas de transcripción para ser evaluadas, se les brindó como consigna las funciones armónicas de un fragmento musical para que, teniendo en cuenta la armonía dada pudieran transcribir la melodía. En varios casos vuelven a reiterarse incongruencias en el vínculo de ambos componentes.

Esto nos demuestra que en los estudiantes, al tratarse de prácticas que se han asociado tradicionalmente con el “tener oído o no tener oído” está muy arraigada una concepción separatista de los contenidos musicales, tendiendo a la resolución punto a punto de tareas de este tipo, dándole poco lugar a las estrategias trabajadas anteriormente.

Estas reflexiones motivan a seguir indagando sobre el tipo de trabajo de desarrollo auditivo que se espera recorran los estudiantes en la materia.

## Bibliografía

Arreseyor, F. (2015) Programa de estudio de la Cátedra de Lenguaje

Musical I y II de la Facultad de Bellas Artes. Material de circulación interna.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds* [Realidad Mental y Mundos Posibles. Los Actos de la Imaginación que Dan Sentido a la Experiencia (B. López, trans.) Barcelona: Gedisa, 2004]. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Colombres, A. (1997) *Celebración del lenguaje. Hacia una teoría intercultural de la literatura*. Buenos Aires, Ediciones del Sol.

Colombres, A. (2003) *Literatura Popular Bonaerense. Volumen 1: Literatura Breve*. Buenos Aires, Editorial Calálogos S.R.L.

Herrera, R. y Wagner, V. (2009). Una ejecución, diferentes transcripciones. En *Actas de la VIII Reunión de SACCOM*. Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.

Schenker, H. (1990). *Tratado de Armonía* [Harmonielehre. Trad: R. Barce]. Madrid: Real Musical.

Schenker, H. (1994). *The Masterwork in Music: A Yearbook; Vol. I*. W. Drabkin (Editor). Trans: Ian Bent, William Drabkin, Richard Kramer, John Rothgeb, and Hedi Siegel. Cambridge: Cambridge University Press.

Schenker, H. (1996). *The Masterwork in Music: A Yearbook; Vol. II*. W. Drabkin (Editor). Trans: Ian Bent, William Drabkin, John Rothgeb, and Hedi Siegel. Cambridge: Cambridge University Press.

Shifres, F. (2007). La educación auditiva en la encrucijada. Algunas reflexiones sobre la educación auditiva en el escenario de recepción y producción musical actual. En M. Espejo (ed.) *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja: UPTC, pp. 64-78

Shifres, F. (2008). *Cognitivism. Alternative perspectives on the communication of musical structure through performances*. Disertación Doctoral. Roehampton University.

Shifres, F. y Wagner, V. (2010) El desarrollo del pensamiento musical a través de las re-descripciones de los contenidos discursivos. En F. Shifres y R. Herrera (Eds.) *Actas del Seminario "Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música"*. La Matanza. Ziap II y CEA-UNLP, pp. 23-29.

Shifres, F.; Wagner, V.; Martínez, G. y Capponi, R. (2011) Transformaciones melódicas en las representaciones cantadas y escritas de estudiantes iniciales de música. En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.). *Musicalidad Humana: Debates Actuales en Evolución, Desarrollo y Cognición e Implicancias Socio-Culturales*. (Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música). Buenos Aires: SACCOM, pp. 691-701.

Vargas, G; Chernigoy, L. (2008) *Música como texto y música como ejecución en los programas de Educación Audioperceptiva de la UNR*. En M. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.). *Actas de la VII Reunión de*

SACCoM "Objetividad - Subjetividad y Música" pp. 251-255.

Wagner, V. (2010). Transformaciones y estructura melódica. Un abordaje a partir de la ejecución y Nuestro Cuerpo en Nuestra Música Wagner, Shifres y Holguín Tovar p. 354 I 2013 I ISSN 2346-8874 la transcripción. En Fillotrani, L. y Mansilla, A (Eds) Tradición y Diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical. Actas de la IX Reunión de SACCoM, Buenos Aires: SACCoM, pp. 314-323

Wagner, V. (2012). Las Representaciones Escritas de Estudiantes Iniciales de Música. Un análisis de las transformaciones y estructura melódicas. En Shifres, F. (Ed.), Actas del II Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música. Buenos Aires: SACCoM, pp.124-136.

Wagner, V.; Shifres, F.; Holguín Tovar, P. (2013) Representaciones cantadas y escritas de estudiantes de música al escuchar diferentes performances de una misma pieza. En Fillotrani, L. y Mansilla, A (Eds) Tradición y Diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical. Actas de la IX Reunión de SACCoM, Buenos Aires: SACCoM, pp. 314-323.

La guardia Hereje (2007) "Ezeiza" en el CD Tango... Y otras yerbas.

1 Ellis, C., Adams, T.E., & H., J. S. (2015). Autoethnography: Understanding Qualitative Research. Heewon, C. (2007). Autoethnography AS METHOD: Raising Cultural Consciousness of Self and Others. Eastern University.

2 Segalen, M. (2005). Ritos y rituales contemporáneos. Madrid: Alianza.

3 Turner, V. (1980). La Selva de los Símbolos. Siglo XXI.

4 Holguín, P y Shifres, F. (2015). Escuchar música al sur del río Bravo. Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. Calle14: Revista de Investigación en el Campo del Arte, vol. 10, núm. 15, 40-53

5 Mignolo, W., & Johnson, P. (2009). El lado más oscuro del Renacimiento. Universitas Humanística, (67), 165-203.

Mignolo, W. (2005). Semiosis colonial: la dialéctica entre representaciones fracturadas y hermenéuticas pluritópicas. AdVersuS, II(3)

6 Leach (1971) Replanteamiento de la antropología. Seix Barral. Barcelona

7 Gennep, A. Van. (2008). Los ritos de paso. Madrid: Alianza Editorial.

8 Bourdieu, P. (1985). ¿Qué significa hablar? Madrid: Akal.

9 Olson, D. R. (1996). The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading. BOOK, Cambridge: Cambridge University Press.

10 Quijano, Anibal (1991). Colonialidad y modernidad / racionalidad. Perú Indígena (Lima) Vol. 13, N° 29: 11-29

11 Dussel, E. (1994). 1492 El encubrimiento del Otro Hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: Plural.

12 Small, C. (1997). El musicar, un ritual en el espacio social. Conferencia pronunciada en el III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología, en Revista Transcultural de Música Transcultural Music Review #4 (1999) ISSN:1697-0101

13 Turino (2008). Participatory and Presentational Performance. En Music as Social Life. The Politics of Participation. The University of Chicago Press, pp 23-66.

14 Malloch, S. (1999) Mothers and infants and communicative musicality. Musicae Scientiae (Special Issue), pp 29-57.

Logo maga

15 Trevarthen, C. (1999/2000). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. Musicae Scientiae, Special Issue, pp 155-215



# Registro fotográfico



410



















